

**ÉTUDE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION
D'UN STAGE D'ENSEIGNEMENT**

par: Julie Marie Lise Charland

Thèse présentée à l'École des études supérieures et de la recherche
de l'Université d'Ottawa en vue de l'obtention du M.A. en éducation

Ottawa, Canada, 1996

© Julie Charland, Ottawa, Canada, 1996



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-612-19935-5

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes m'ont encouragée lors de ce projet et j'en suis fort reconnaissante.

D'abord, merci à la professeure Renée Forgette-Giroux qui m'a donné le goût de faire cette thèse et qui m'a guidée lors de cette démarche tout en me laissant explorer. J'ai apprécié sa patience et son professionnalisme m'a permis de mener à terme ce projet.

Aussi, merci aux membres du comité de thèse pour leurs conseils à propos et leurs remarques pertinentes.

Merci aux facultés d'Éducation de l'Université d'Ottawa et de l'Université Laurentienne qui m'ont permis d'identifier les experts nécessaires à cette recherche. Merci à Léonie Lamothe pour sa collaboration ainsi qu'à Lise Charland pour ses contacts.

Merci à ma belle-famille et à mes collègues de travail et amis, Marie-Andrée et Achille Drouin, Alice et Lucien Lefebvre et les autres qui m'ont encouragée à plus d'une reprise et souvent de façon concrète.

Enfin, toute ma reconnaissance à mon mari Michel Gérin; les heures passées à la lecture et à l'ordinateur ne sont que des indices de tout l'appui apporté lors de cette démarche; et à Laurent, qui a bien dormi dès sa naissance pour permettre à sa maman de compléter sa thèse!

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur les critères d'évaluation des stages d'enseignement en Ontario français. La recension des écrits comprend des recherches sur certains aspects de cette évaluation ainsi que des analyses de formulaires d'évaluation de stages employés par différentes universités. Il ressort de la recension des écrits qu'il n'y a pas de consensus sur les critères de réussite d'un stage d'enseignement. Conséquemment, la présente étude pose les questions de recherche suivantes:

- 1) Quels sont les critères d'évaluation considérés par le panel d'experts comme essentiels à la réussite d'un stage d'enseignement?
- 2) Quels sont les critères d'évaluation considérés par le panel d'experts comme complémentaires à la réussite d'un stage d'enseignement?

Pour y répondre, une technique Delphi a été employée. L'objectif était d'obtenir un consensus parmi des experts de quatre groupes: les enseignants associés, les étudiants maîtres, les superviseurs universitaires et les administrateurs. Les deux premières rondes ont permis aux participants de chaque groupe de suggérer des critères et

d'en juger l'importance au sein de leur groupe alors qu'au troisième et dernier tour, les critères suggérés par tous les groupes étaient présentés à l'ensemble des participants.

Au terme de l'exercice, il y a eu un consensus sur 32 critères jugés essentiels et quatre jugés complémentaires. Ces critères sont répartis sous quatre thèmes: la façon d'enseigner, la gestion de la classe, les responsabilités professionnelles et les relations interpersonnelles. Quatorze des critères identifiés par les experts n'avaient pas été relevés dans les recherches antérieures ni dans les formulaires consultés.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitres	page
INTRODUCTION	1
I. RECENSION DES ÉCRITS.....	6
A. Supervision et évaluation.....	8
B. Classification des critères d'évaluation	15
1. Façon d'enseigner	19
2. Gestion de la classe	23
3. Relations interpersonnelles	26
4. Responsabilités professionnelles.....	28
C. Conclusion et questions de recherche.....	32
II. MÉTHODOLOGIE.....	36
A. Technique Delphi	36
B. Sélection des experts.....	38
C. Procédure	42
D. Plan des analyses de données.....	46
III. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	47
A. Présentation des résultats	47
B. Interprétation des résultats	67

CONCLUSION	79
BIBLIOGRAPHIE	85
ANNEXES.....	95
A. Résultats du test STAR.....	95
B. Tableau synthèse.....	97
C. Premier questionnaire, formulaire de consentement et lettre d'accompagnement	100
D. Deuxièmes questionnaires et lettre d'accompagnement	105
1. administrateurs	107
2. enseignants associés	110
3. étudiants maîtres	114
4. superviseurs universitaires	117
E. Troisième questionnaire et lettre d'accompagnement.....	121
F. Résultats du troisième questionnaire en fréquences	131

INTRODUCTION

Les écoles de formation des enseignants¹ en Ontario déclarent vouloir aider les étudiants à devenir des enseignants efficaces et bienveillants qui connaissent à fond la théorie et la pratique de l'enseignement. Ils souhaitent accorder une certification à des étudiants qui possèdent une bonne connaissance des principes d'un enseignement pratique efficace. Le Rapport Fullan, publié en 1990, suggèrent deux grands objectifs à la formation des enseignants: déterminer si une personne est apte à la profession d'enseignant et assurer le développement progressif de la maîtrise du contenu et des méthodes d'enseignement par l'enseignant.

Les statistiques de divers programmes de formation des enseignants témoignent du fait que les étudiants maîtres obtiennent leur brevet d'enseignement dans plus de 95% des cas. Le Rapport Fullan souligne que les candidats aux programmes de formation avant

¹ L'emploi de la forme masculine dans ce document ne vise qu'à alléger le texte.

l'emploi sont très doués mais suggère par la suite que pour réussir les étudiants n'ont qu'à manifester un certain intérêt et un certain enthousiasme. La période de stages ne serait donc qu'une période d'attente avant l'octroi d'un certificat permanent. (Fullan, Connelly, Watson, Heller & Scane, 1990). Ailleurs, aux États-Unis et dans la province de Québec, des conclusions semblables se retrouvent dans les publications. Les recherches de Phelps, Schmitz et Wade indiquent que la moyenne des notes finales attribuées aux stages est de 4,70 sur une échelle de 1(non-satisfaisant) à 5 (supérieur) (Phelps, Schmitz & Wade, 1986). Gervais (1989) suggère même qu'il est quasi impossible de faire échouer un stagiaire incapable de prendre en charge des classes d'élèves du niveau secondaire puisque le taux d'échec est presque inexistant dans les résultats de stage. Ces taux de réussite sous-entendent soit que les étudiants maîtres répondent presque parfaitement aux exigences de la profession de l'enseignement suite à leur formation ou soit que les systèmes d'évaluation ne sont pas assez sensibles pour discriminer entre les candidats susceptibles d'être des bons enseignants.

Les étudiants maîtres sont évalués par différents intervenants du milieu universitaire et scolaire. Lors de la formation théorique offerte à

l'université, le stagiaire s'initie à des stratégies d'enseignement, de planification, d'évaluation, de gestion de classe et il approfondit particulièrement les techniques pertinentes à l'enseignement des matières dans lesquelles il se spécialise. L'université assure l'évaluation de cette dimension. Lors de la pratique de l'enseignement, le stagiaire est jumelé à un enseignant associé et observe en début de stage diverses stratégies employées par cet enseignant. Il a l'occasion de s'intégrer à la classe et d'y enseigner après une période d'observation plus ou moins appropriée (Burstein, 1989). Le stage permet à l'étudiant maître de mettre en pratique la théorie et de s'initier un peu plus à la réalité de l'enseignement. Bien qu'un malaise face à l'évaluation existe à plus d'un niveau dans la formation des enseignants, cette étude ne porte que sur l'évaluation de la composante pratique.

L'évaluation des étudiants maîtres comporte plusieurs éléments et nécessite l'expertise de plusieurs intervenants, ce qui rend sa problématique complexe. Du côté pratique, l'évaluation est complexe puisqu'il s'agit de vérifier l'intégration de connaissances et les manifestations du comportement et des attitudes. Lors de contacts continus avec des élèves et un enseignant associé, les candidats

peuvent mettre à l'épreuve leurs connaissances de la matière et l'application des techniques d'enseignement. Ils peuvent aussi vérifier si leur préparation est adéquate et si leurs comportements et leurs attitudes créent un climat favorable à l'apprentissage.

Étant donné la complexité de l'évaluation de la pratique et les taux de réussite élevés, on peut poser la question suivante: est-ce que l'évaluation de la pratique est valable, c'est-à-dire s'attarde-t-elle aux bons comportements à évaluer? La recension des écrits soulève quatre problèmes particuliers: les intervenants des milieux universitaire et scolaire n'appliquent pas les mêmes critères; peu de liens existent entre les formulaires d'évaluation et les critères suggérés par la recherche; les formulaires accordent la même importance à chaque critère et enfin, on semble prendre pour acquise la validité des instruments d'évaluation. Une fonction des évaluations de la pratique, non soulevée dans les études consultées, consiste en leur utilité pour les administrateurs qui embauchent les diplômés des facultés d'éducation. Quels comportements considèrent-ils les plus importants chez les stagiaires?

Le but de cette étude est donc d'obtenir un consensus de la part des différents intervenants sur ce qui doit être évalué lors des stages des étudiants maîtres, c'est-à-dire sur ce qui doit être considéré essentiel à la réussite d'un stage d'enseignement.

Le premier chapitre présente la recension des écrits et se divise en deux parties: d'abord l'information pertinente concernant la supervision et l'évaluation des étudiants maîtres, ensuite la classification des critères d'évaluation sous quatre catégories: la façon d'enseigner, la gestion de la classe, les relations interpersonnelles et les responsabilités professionnelles. Ce chapitre se termine par les conclusions soulevées suite à la recension des écrits et par l'énoncé des questions de recherche. La méthodologie fait l'objet du deuxième chapitre. La population et l'échantillon, l'instrumentation, la collecte des données et le plan des analyses des données sont précisés. Les données recueillies et leur analyse sont présentées au chapitre trois; les résultats sont discutés et interprétés à la lumière de la recension des écrits. Le dernier chapitre résume et conclut l'étude de ce problème de recherche.

Chapitre 1

RECENSION DES ÉCRITS

Les recherches effectuées dans le domaine de la formation à l'enseignement, portant sur l'aspect pratique de l'enseignement, sont nombreuses. Elles soulignent plusieurs faiblesses et apportent même quelques solutions. Plusieurs problèmes se rattachent au fait qu'il y a plusieurs évaluateurs et qu'ils ne conçoivent pas les stages de la pratique de l'enseignement de la même façon. Les trois personnes clefs y reflètent souvent leurs intérêts: le superviseur universitaire recherche l'application de l'aspect théorique, l'enseignant associé s'intéresse au bon fonctionnement de la classe et l'étudiant maître cherche à développer ses habiletés d'enseignant sans pour autant bousculer la routine ou les valeurs de son hôte.

Les études portant sur les attitudes et les attentes des étudiants maîtres et des enseignants associés soulignent des faits ayant des répercussions sur l'évaluation. D'abord le stagiaire adopte le style de l'enseignant associé pour lui plaire (Duffy, 1987) et de son côté, l'enseignant associé craint de ne pas s'entendre avec le stagiaire et

voudrait augmenter la possibilité d'une relation positive (Ryan, 1989/1990). Cette relation peut influencer consciemment ou non l'évaluation du stagiaire, surtout que beaucoup de confusion existe entre les enseignants associés et les stagiaires concernant les tâches non reliées à l'enseignement (Shippy, 1989).

Les relations interpersonnelles entre les membres sont au centre du succès des stages. Les stagiaires ont tendance à imiter leurs enseignants associés (Duffy, 1987) puisque ceux-ci ne sont pas tous flexibles et autonomes (Kagan, 1987) (Murray, 1991/1992). L'attitude des stagiaires change selon la performance et le statut économique des élèves (Vogt, 1989/1990) (Wellhousen-Pugh, 1988/1989). L'emploi du journal personnel est associé à des changements d'attitudes (Kallman, 1991/1992) mais les préparations de cours représentent plus la pensée des étudiants maîtres (Hoover, 1992/1993). Plusieurs recherches suggèrent que les programmes de mentors, même s'ils comportent quelques faiblesses, contribuent positivement au développement des nouveaux enseignants et que plus d'énergie devrait y être consacrée (Fullan et al., 1990). Ces programmes semblent d'autant plus importants qu'aucun test ne peut prédire la performance du futur enseignant. Plusieurs préoccupations

orientent la recherche sur la pratique de l'enseignement quant aux attitudes et aux attentes des étudiants maîtres et des enseignants associés et plusieurs conclusions portent à réfléchir sur l'évaluation des étudiants maîtres.

Mis à part les recherches portant sur les attitudes et les attentes, il est possible de regrouper les études sous deux thèmes: la supervision et l'évaluation des stages. Seules les données et les conclusions ayant des conséquences sur l'évaluation ont été retenues dans le cadre de ce travail. Les prochaines sections présentent l'état de ces recherches, proposent une classification des critères retrouvés et les principales conclusions de la recension des écrits.

A. Supervision et évaluation

La supervision et l'évaluation des stagiaires se distinguent par leurs objectifs: d'une part, la supervision comprend "l'ensemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelles, et on décide des opérations à entreprendre pour maintenir et améliorer la réalité" (Legendre, 1993, p.1207). Cette

définition englobe le sens général de la supervision tel que décrit dans les documents consultés. Dans le contexte de la pratique de l'enseignement, le superviseur universitaire et l'enseignant associé jouent ce rôle. Il s'agit donc d'observer afin de permettre une amélioration. Ce suivi est formatif. D'autre part, l'évaluation est "l'estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit. (...) L'évaluation comprend à la fois la description qualitative et la description quantitative des comportements et comporte, en outre, des jugements de valeur concernant leur désirabilité" (De Landsheere, 1979, p.111). Ce suivi plutôt sommatif est effectué dans le but de prendre une décision. Dans la plupart des cas, seul l'enseignant associé évalue le stage dans une école puisqu'il est le seul à effectuer l'observation du début à la fin. Donc, la supervision consiste surtout à observer et à donner des conseils; il s'agit d'une formation concrète dans un milieu d'enseignement réel. Par contre, l'évaluation est le jugement porté sur les comportements du stagiaire lors de la pratique de l'enseignement.

La recherche sur la supervision montre que l'expérience du stagiaire s'avère plus positive lorsque l'enseignant associé a reçu une formation (Guyton & McIntyre, 1990). La formation peut éviter de la confusion et

orienter les rencontres entre le superviseur et l'étudiant maître. Bien que plusieurs méthodes, guides et modèles de supervision existent et aient été mis à l'essai, certaines limites demeurent dans chacun des cas. Les difficultés reliées à la supervision des stages entraînent des conséquences sur l'évaluation des stagiaires.

Certaines recherches présentent des raisons qui justifient l'évaluation: elle permet de sélectionner et de filtrer les étudiants maîtres et d'améliorer les programmes (Barrett, 1986). D'autres présentent des objectifs différents: les candidats devraient pouvoir démontrer leur habileté à enseigner et réussir un examen portant sur les connaissances touchant un enseignement efficace (Cruickshank & Troyer, 1991). Bennett insiste sur l'aspect formateur de l'évaluation, d'une possibilité de croissance dans le programme (Bennett, 1990/1992). Deux chercheurs (Gervais, 1989; Green & al., 1991) suggèrent que la première évaluation de stage pratique soit formative et que seule la deuxième soit sommative. On questionne également les façons d'évaluer: les institutions qui ne limitent pas les évaluations aux grilles et formulaires traditionnels ont plus de chance d'axer l'évaluation sur la motivation intrinsèque des étudiants maîtres (Kelley-Miller, 1990).

En ce qui a trait aux critères d'évaluation des étudiants maîtres, ils ne sont pas reconnus par tous les chercheurs (Barrett, 1986). Plusieurs proposent des listes plus ou moins exhaustives de critères ou de compétences souhaitées chez les candidats à la formation des enseignants (Gibney & Wiersma, 1986; Green & al., 1991; Ocansey, 1988) et Westbrook (1990/1991), valide le test STAR: Student Teacher Appraisal Report comportant 28 critères importants ou très importants dans l'évaluation des stagiaires (voir l'annexe A). L'évaluation devrait tenir compte des critères d'efficacité de l'enseignement (Fant, Hill, Lee & Landes, 1985; Ackerman, 1989/1990). Des huit critères caractéristiques d'un enseignement efficace, soit être flexible, maintenir un haut niveau d'occupation, exiger beaucoup des élèves, donner des directives et explications claires, donner du feed-back aux élèves, être respectueux et être enthousiaste, en moyenne, seuls quatre parmi eux se retrouvent sur un peu moins de la moitié des formulaires d'évaluation (Fant et al., 1985; Balch & Balch, 1987).

Les enseignants associés disent accorder un même poids à chaque critère d'évaluation mais en réalité, ils donnent plus d'importance à la préparation, à l'organisation et à l'interaction dans la classe qu'aux autres critères; il existe une différence entre les valeurs dites et ce qui

est évalué (Hogge & Murrell, 1991; Paese, 1989). Gervais utilise une valeur inégale de la pondération. Cinq objectifs doivent obligatoirement être atteints: compétence dans la matière enseignée, habilités de base de la communication en enseignement, contrôle disciplinaire, attitude professionnelle, langue orale et écrite (Gervais, 1989). Elle suggère que certains autres critères (tels que être capable de gérer le travail des élèves, utiliser les interactions de communication pour aider l'apprentissage chez les élèves) peuvent être vus comme étant complémentaires.

La difficulté à établir des relations personnelles et à planifier de façon efficace sont les deux raisons pour lesquelles certains étudiants ne réussissent pas leur formation (Hall & Serna, 1992). Pour Tanner (1987), aussi longtemps que les méthodes d'observation ne seront pas perfectionnées, les évaluations présenteront des contradictions et ne seront pas fiables. Cependant, il semblerait qu'il y ait peu de différence entre la perception des élèves de la classe et des enseignants associés de l'enseignement des stagiaires même si lorsque l'on questionne les élèves dans la classe, ceux-ci voient l'enseignement alors que les superviseurs voient la préparation (Tairab & Wilkinson, 1991).

Des guides et des formulaires d'évaluation répondent à plusieurs préoccupations des chercheurs: formes variées d'évaluations (Millersville University, 1992), auto-évaluations (Broyles, 1990; Shapiro & Sheehan, 1986), évaluation diagnostique (Shapiro & Sheehan, 1986), grilles d'observation systématique (Paese, 1989), guide de réflexion portant sur l'environnement et sur les activités (Sheldon Jackson College, 1989; Tickle, 1987). Malgré ces efforts, les recherches indiquent que les évaluations sont trop indulgentes et n'arrivent pas à discriminer. On oublie souvent les faiblesses du candidat car la façon d'enseigner domine tous les autres aspects (effet de halo) (Phelps et al., 1986).

Certains chercheurs se sont intéressés à la période d'observation précédant l'enseignement du stagiaire. Burstein suggère une intégration graduelle pour les stagiaires entre observateur et enseignant (Burstein, 1989). Les étudiants maîtres finissants font une meilleure observation de l'enseignement alors que les débutants s'attardent davantage au groupe classe (Lévesque & Des Lierres, 1989). Le Sheldon Jackson College (1989) propose des fiches pour l'observation par les stagiaires; ils doivent observer les comportements et exigences concernant le fonctionnement de la

classe tel que: parler en classe, aller à la salle de bain, les changements de place ainsi que la distribution du temps passé à la lecture, à l'écriture, aux discussions, etc.

Il ne semble pas y avoir de consensus dans la littérature sur les caractéristiques recherchées chez l'étudiant maître. Il en découle que les formulaires d'évaluation englobent une panoplie de caractéristiques auxquelles on attribue une même valeur bien que la pratique et la recherche indiquent que certains critères soient plus importants. Cette exploration de la littérature portant sur le volet pratique de la formation des enseignants permet de constater que des problèmes reliés à l'évaluation ressortent dans l'examen des attitudes, des attentes, des prédicteurs de succès et de la supervision. Le peu de consensus face aux éléments importants de l'évaluation des étudiants maîtres apparaît comme étant un élément à la base de la confusion et des conflits touchant l'évaluation du volet pratique de la formation des enseignants. Par conséquent, presque tous les étudiants maîtres réussissent la formation et il est difficile de discriminer. À partir de la littérature, la prochaine section présente les dimensions sous lesquelles un étudiant maître pourrait être évalué et identifie les critères d'évaluation pour chacune de ces dimensions.

B. Classification des critères d'évaluation

Bien que les stagiaires soient habituellement suivis par un responsable de la formation rattaché à l'institution post-secondaire, c'est à l'enseignant associé que revient l'évaluation sommative du stage pratique en plus des évaluations formatives. Afin d'exercer un certain contrôle, les institutions présentent habituellement un formulaire d'évaluation souvent sous forme d'échelle d'appréciation. Les critères y sont nombreux et variés et les formulaires d'évaluation leur accordent presque toujours une même pondération.

Les auteurs des études classent plus ou moins arbitrairement les critères traitant d'un thème particulier sous différentes catégories. Parmi les catégories relevées, plusieurs comprennent un grand nombre de critères différents telle que la catégorie qualités personnelles (Griffin, 1989) qui peut regrouper l'attitude, le talent, les relations avec les élèves et ainsi de suite. D'autres auteurs présentent des catégories précises comme l'auto-évaluation, par exemple (Hall & Serna, 1992). Phelps et al. (1986) ont tenté de réunir

les critères sous quatre axes distincts qui englobent les tâches, les responsabilités et les attitudes des étudiants maîtres:

- 1) façon d'enseigner;
- 2) relations interpersonnelles;
- 3) responsabilités professionnelles;
- 4) gestion de la classe.

Ces catégories sont intéressantes parce qu'elles permettent de classer les critères semblables tout en distinguant les fonctions différentes de l'enseignant, soit l'enseignement (façon d'enseigner), ce qui se passe durant l'enseignement (gestion de la classe), ce qui se fait parallèlement, c'est-à-dire les tâches administratives et professionnelles (responsabilités professionnelles) et enfin la façon de se comporter avec ses pairs, les élèves, l'administration et les parents (relations interpersonnelles). C'est à la lumière de ce cadre de référence, utilisé d'abord dans une évaluation basée sur la performance des étudiants maîtres (Phelps et al., 1986), que les critères retrouvés dans les recherches et les formulaires portant sur l'évaluation des stagiaires ont été examinés. Les études consultées manquent manifestement de cadre théorique applicable à ce travail.

Employer les catégories de Phelps et al. permet d'organiser les données récoltées et de mettre de l'ordre dans la confusion existant dans la présentation des critères dans les recherches et dans les formulaires.

Les critères répertoriés dans ce travail proviennent, à une exception près, de recherches et d'études publiées et identifiées lors de la recension des écrits. D'abord, certains découlent de recherches portant sur l'évaluation des étudiants maîtres qui suggèrent l'importance de critères particuliers. On retrouve également les critères des formulaires d'évaluation utilisés lors des stages et ayant été l'objet d'une forme de validation. Enfin, il y a aussi des critères retrouvés sur des formulaires d'évaluation, qui semblent sans base théorique, employés par des institutions. Les études empiriques font ressortir certains critères, les grilles d'évaluation en soulignent d'autres et quelques critères se retrouvent dans les deux domaines à l'étude. L'annexe B présente les critères répertoriés dans les documents consultés. Sous l'axe vertical se retrouve le nom des critères. Puisque chaque auteur emploie sa propre terminologie pour désigner les critères, nous avons retenu l'esprit des critères afin de les regrouper sous des thèmes plus englobants: par exemple, le

critère "contrôle le groupe pendant son enseignement" est regroupé sous "intervient avant problèmes de discipline". Ceci permet de combiner les critères semblables sans s'arrêter sur l'emploi des mots et aussi de tenir compte du problème de traduction.

Seuls les critères qui apparaissent dans au moins le quart des documents consultés sont retenus, que ce soit dans les recherches, dans les formulaires ou dans la combinaison des documents consultés. Le choix de 25%, bien que fondamentalement arbitraire, s'explique par le nombre élevé de critères qui n'apparaissent que dans un ou peu de documents consultés. La démarcation de 25% tranche là où le critère n'apparaît pas dans cinq documents de recherches ($n=22$) ou formulaires d'évaluation ($n=21$) ou dans 10 des documents combinés ($n=43$). Maintenir les critères présentés même avec un si faible pourcentage permet de voir des regroupements peu communs sans dévier notre attention vers des critères n'occupant que peu d'importance dans la recension des écrits. Les prochaines sections indiqueront les tendances dans chacune des catégories retenues pour le classement des critères.

1. Façon d'enseigner

La catégorie "façon d'enseigner" regroupe le plus de critères. Se retrouvent sous ce titre, la maîtrise d'une variété de méthodes d'enseignement et la maîtrise d'une communication efficace avec les élèves (Phelps et al., 1986).

Parmi les recherches consultées portant sur l'évaluation lors des stages, aucun critère de la catégorie "façon d'enseigner" n'est indiqué dans la moitié ou plus des documents consultés. Deux critères se retrouvent dans un peu plus du tiers des recherches consultées: *maintenir un haut niveau d'occupation et maîtriser le questionnement* ; trois critères sont identifiés dans un peu moins que le tiers des recherches: *donner des directives et des explications claires, donner du feed-back aux élèves et résumer la leçon et l'unité*. L'annexe B indique ces observations.

Dans la section portant sur les critères retrouvés dans les formulaires d'évaluation des étudiants maîtres, il est remarquable que beaucoup plus de critères de la catégorie "façon d'enseigner" soient sélectionnés. Quatorze de ces critères sont indiqués dans la moitié

ou plus des documents consultés. Quatre critères se retrouvent dans au moins quinze des vingt et un formulaires: *connaître la matière et le curriculum, donner des directives et des explications claires, adapter son enseignement et évaluer adéquatement*. Il est à noter que sept documents présentent ces critères dans leur formulaire. Seulement deux des quatre critères les plus souvent retrouvés sur les formulaires d'évaluation sont aussi soulignés de façon remarquable dans la recherche, soit *connaître la matière et le curriculum* et *donner des directives et des explications claires*. La figure 1 indique la répartition des critères.

De façon générale, les formulaires d'évaluations ont tendance à inclure un grand nombre de critères (en moyenne 50% des critères de la catégorie "façon d'enseigner" sont retenus), plutôt que d'essayer de préciser les critères les plus pertinents à l'évaluation des étudiants maîtres. Les recherches en moyenne ne retiennent que 10% des critères portant sur la façon d'enseigner. Il faut cependant souligner que quelques recherches ne portent que sur certains critères et n'ont pas comme but de déterminer quels sont tous les critères qui devraient se retrouver sur les formulaires d'évaluation mais de valider certains critères.

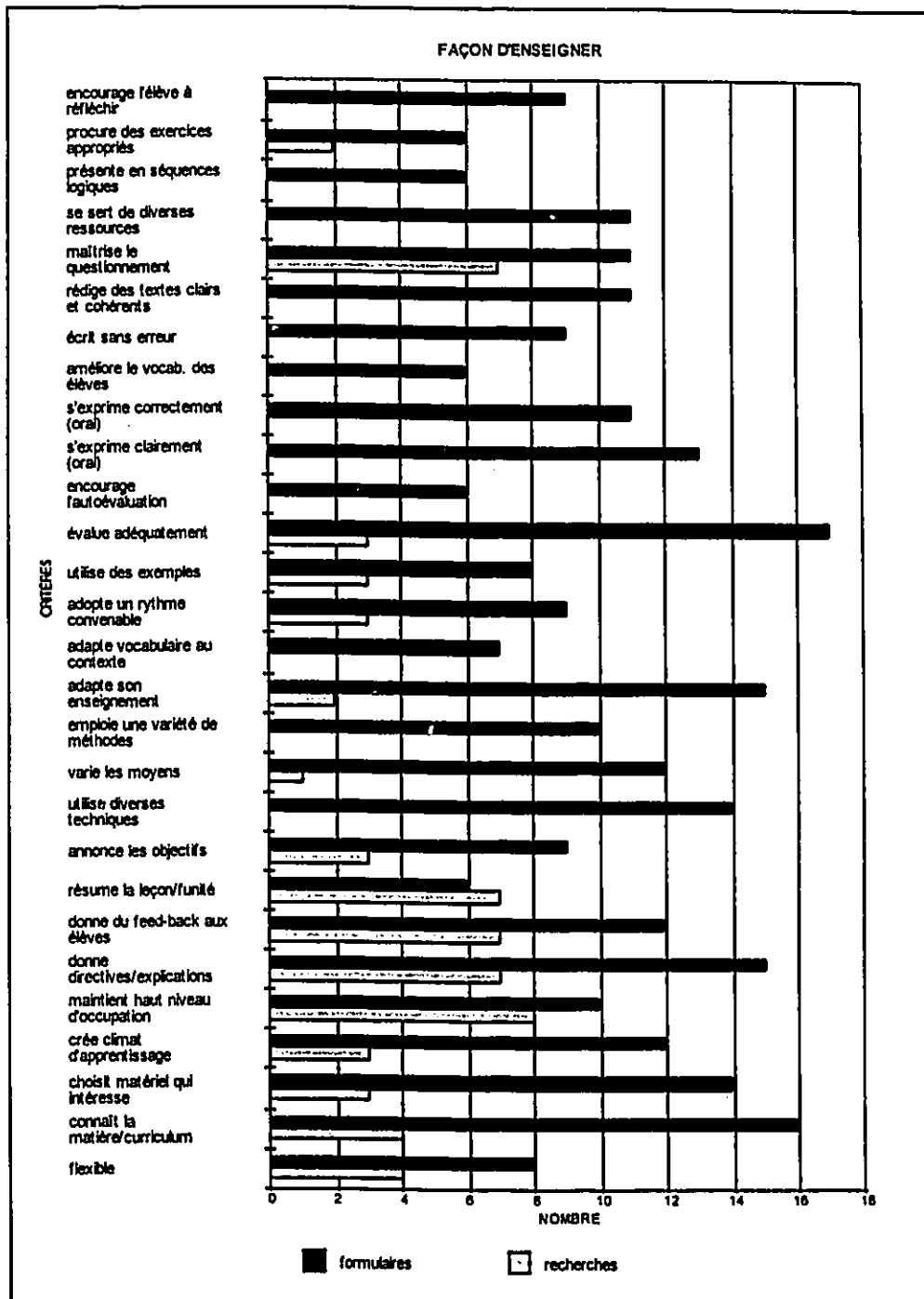


Figure 1. Critères "Façon d'enseigner"

Seuls les six critères suivants se retrouvent à la fois dans le quart des recherches et des formulaires: *connaît la matière/curriculum, maintient un haut niveau d'occupation, donne des directives/explications claires, donne du feed-back aux élèves, résume la leçon/l'unité et maîtrise le questionnement.*

Une seule recherche (Evertson, Hawley & Zlotnik, 1984), appuie tous ces critères. Rosenshine et Stevens (1986) reconnaissent ces critères sauf *connaître la matière/curriculum* et Cruickshank (1990) n'inclut pas *résume la leçon/l'unité*. Porter et Brophy (1988), Brophy et Good (1986) et Fant et al. (1985) appuient quatre des six critères.

En comparant les critères de la catégorie "façon d'enseigner" retenus dans les recherches avec les critères employés dans les formulaires d'évaluation, il est évident que la recherche présente peu de critères pertinents à l'évaluation de la façon d'enseigner et que peu de chercheurs s'entendent sur ces critères. Les formulaires d'évaluation ont tendance à englober la majorité des critères bien que les plus fréquents ne soient pas nécessairement ceux suggérés par la recherche sur l'évaluation des étudiants maîtres. Or, la recherche de Phelps et al. à University of Missouri-Columbia portant sur l'évaluation

basée sur la performance montre qu'à peu près 90% de la variance trouvée dans le Composite Rating par les enseignants associés était en fonction des critères évalués sous la variable "façon d'enseigner" (Phelps et al., 1986). Même si la majorité des formulaires d'évaluation accorde le même poids à chacun des critères, il semblerait que la façon d'enseigner compte plus que tout autre critère pour les enseignants associés (Phelps et al., 1986). La recherche de Hogge et Murrell (1991) appuie ces données et indique que les enseignants associés se gardent de le dire ou de l'avouer.

2. Gestion de la classe

Les critères qui se retrouvent dans la catégorie "gestion de la classe" sont beaucoup moins nombreux et concernent surtout le climat du milieu d'apprentissage des élèves. Phelps et al. (1986), définissent cette catégorie comme étant l'organisation de la salle de classe et la gestion des comportements des élèves.

Du côté des recherches, deux critères sont retenus par le quart des recherches. Il s'agit d'*exiger beaucoup des élèves* et d'*établir des procédures d'encadrement*. Quatre critères sont notés dans quatre ou

cinq recherches: *intervenir avant les problèmes de discipline, susciter la participation de tous, vérifier pendant l'activité et employer des techniques de renforcement.*

Dans les formulaires d'évaluation, trois critères ont été choisis par la moitié des auteurs: *intervenir avant les problèmes de discipline, maximiser l'espace de la classe et établir des procédures d'encadrement. Établir des procédures d'encadrement* se retrouve dans dix-sept des vingt et un formulaires (figure 2).

Plusieurs autres critères ont été retrouvés dans plus d'un tiers des documents consultés: *employer un niveau sonore adéquat, utiliser le langage non-verbal, susciter la participation de tous, vérifier pendant l'activité, être ordonné, employer des techniques de renforcement et reconnaître les situations problématiques.* Encore une fois, il faut noter que la plupart des formulaires indiquent plusieurs critères plutôt que d'être sélectifs. Voilà pourquoi il est surprenant que l'un des critères identifiés par la recherche n'apparaisse pas aussi fréquemment dans les formulaires: *exiger beaucoup des élèves.* Il est difficile de comparer les critères retrouvés sur les formulaires avec

ceux retrouvés dans les recherches puisque les formulaires d'évaluation ont tendance à inclure presque tous les critères.

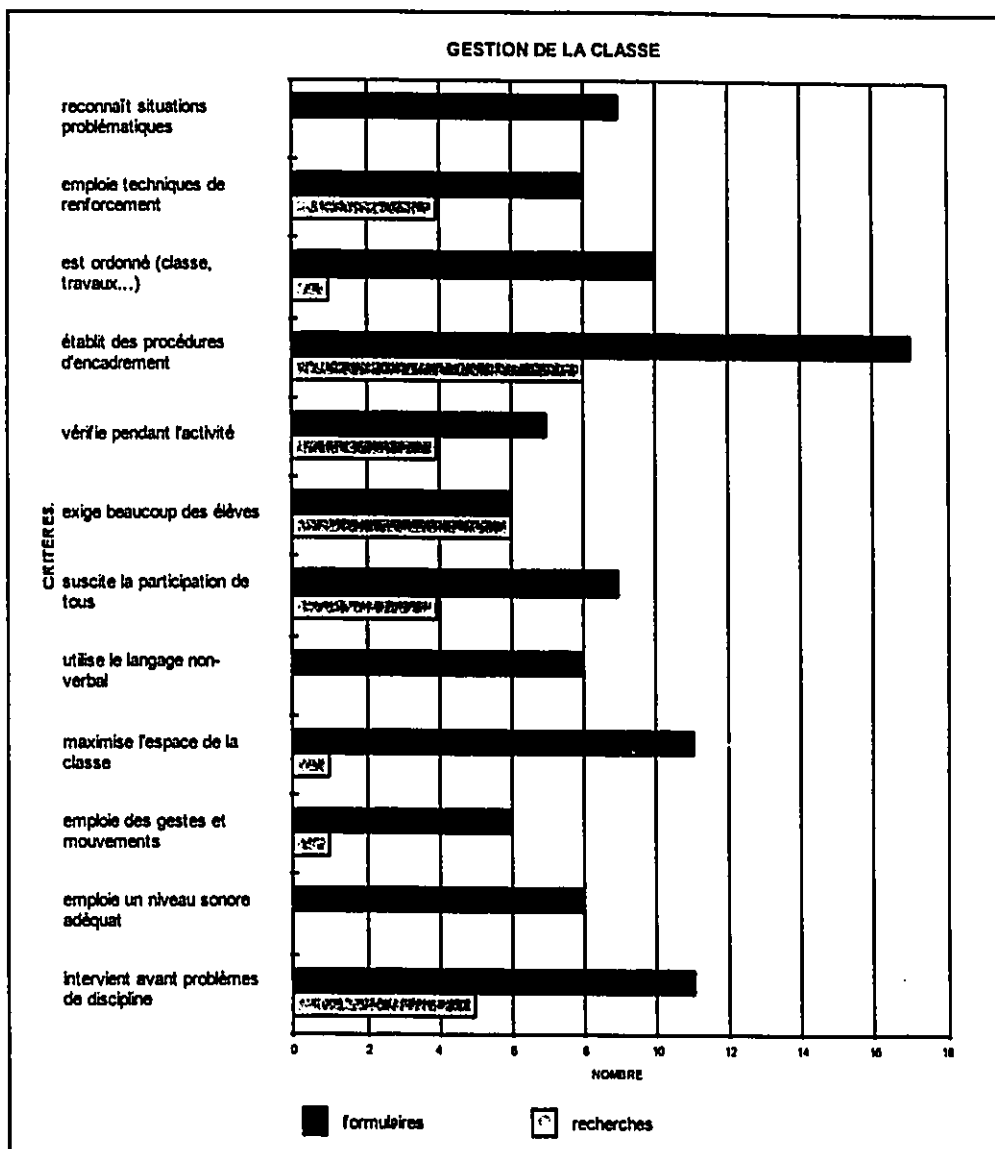


Figure 2. Critères "Gestion de la classe"

3. Relations interpersonnelles

La troisième catégorie, "relations interpersonnelles", regroupe les critères traitant des relations avec les élèves, les parents, les administrateurs et le personnel. Peu de critères apparaissent dans le quart des formulaires d'évaluation et aucun dans le quart des recherches. Le critère le plus fréquent dans la recherche est *être respectueux* présenté dans trois documents.

Les formulaires d'évaluation accordent plus d'importance aux critères de "relations interpersonnelles" et certains se démarquent des autres par leur fréquence dans les documents consultés: *être équitable envers tous* se retrouvent dans deux recherches et neuf formulaires d'évaluation; deux recherches appuient *être respectueux* ainsi que 12 formulaires ; *soutenir la motivation* est appuyé par deux recherches et se retrouve sur 10 formulaires; les deux derniers critères, *être enthousiaste*, et *chercher à comprendre l'élève*, sont appuyés par plusieurs documents dont le Sheldon Jackson College (1989), McCutcheon, Schmitdt et Bolden (1991) et l'Université d'Ottawa (1993) qui incluent *être enthousiaste* sur leur évaluation. L'annexe B indique dans quels documents les critères ont été repérés.

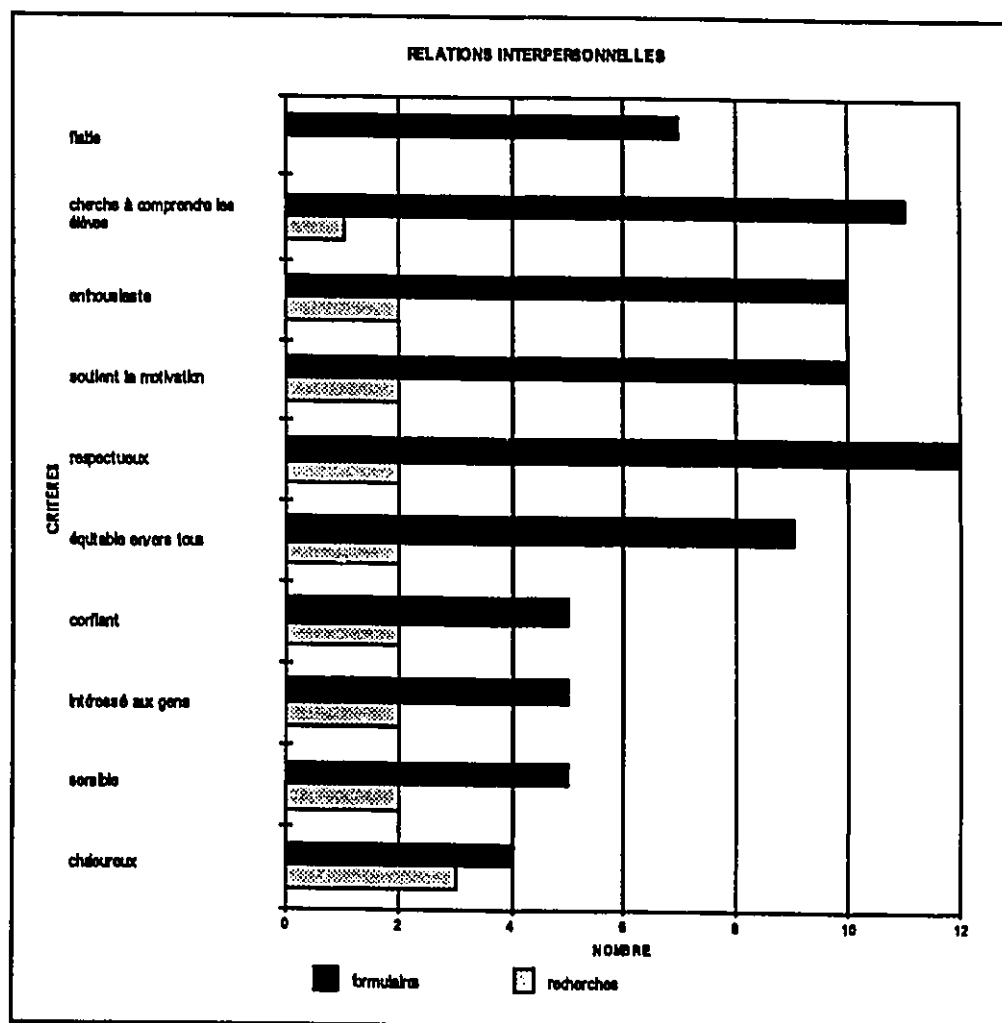


Figure 3. Critères "Relations interpersonnelles"

Le peu de critères avancés par la recherche inquiète lorsque comparé à ce qui se retrouve sur les formulaires d'évaluation, surtout à la lumière de la recherche de Hall et Serna qui souligne que la difficulté à établir des relations personnelles, est une des deux raisons pour lesquelles certains étudiants ne réussissent pas leurs cours, l'autre

étant la difficulté à planifier de façon efficace (Hall & Serna, 1992). Les formulaires semblent démontrer cette importance. Le peu de critères de la catégorie "relations interpersonnelles" dans la recherche peut s'expliquer par la difficulté de mesurer les relations interpersonnelles puisqu'elles ne se limitent pas à la présence ou à l'absence d'un comportement observable comme dans le cas de la catégorie "façon d'enseigner".

4. Responsabilités professionnelles

La dernière catégorie intitulée "responsabilités professionnelles" englobe les critères reliés au respect des procédures et des politiques de l'école ainsi qu'à la participation aux activités de croissance professionnelle. Encore une fois, les recherches ne semblent pas s'être attardées à cet aspect puisque seuls deux critères se retrouvent dans les recherches à l'étude. Il s'agit d'*être prêt à enseigner* et *réfléchir sur son enseignement*.

Ces deux mêmes critères, trouvés 18 fois et 14 fois respectivement, sont parmi les plus répertoriés dans les formulaires consultés ainsi

que *participer à la vie pédagogique du milieu* (16 fois) et *démontrer le goût d'apprendre à enseigner* (14 fois). Ils apparaissent dans plus de

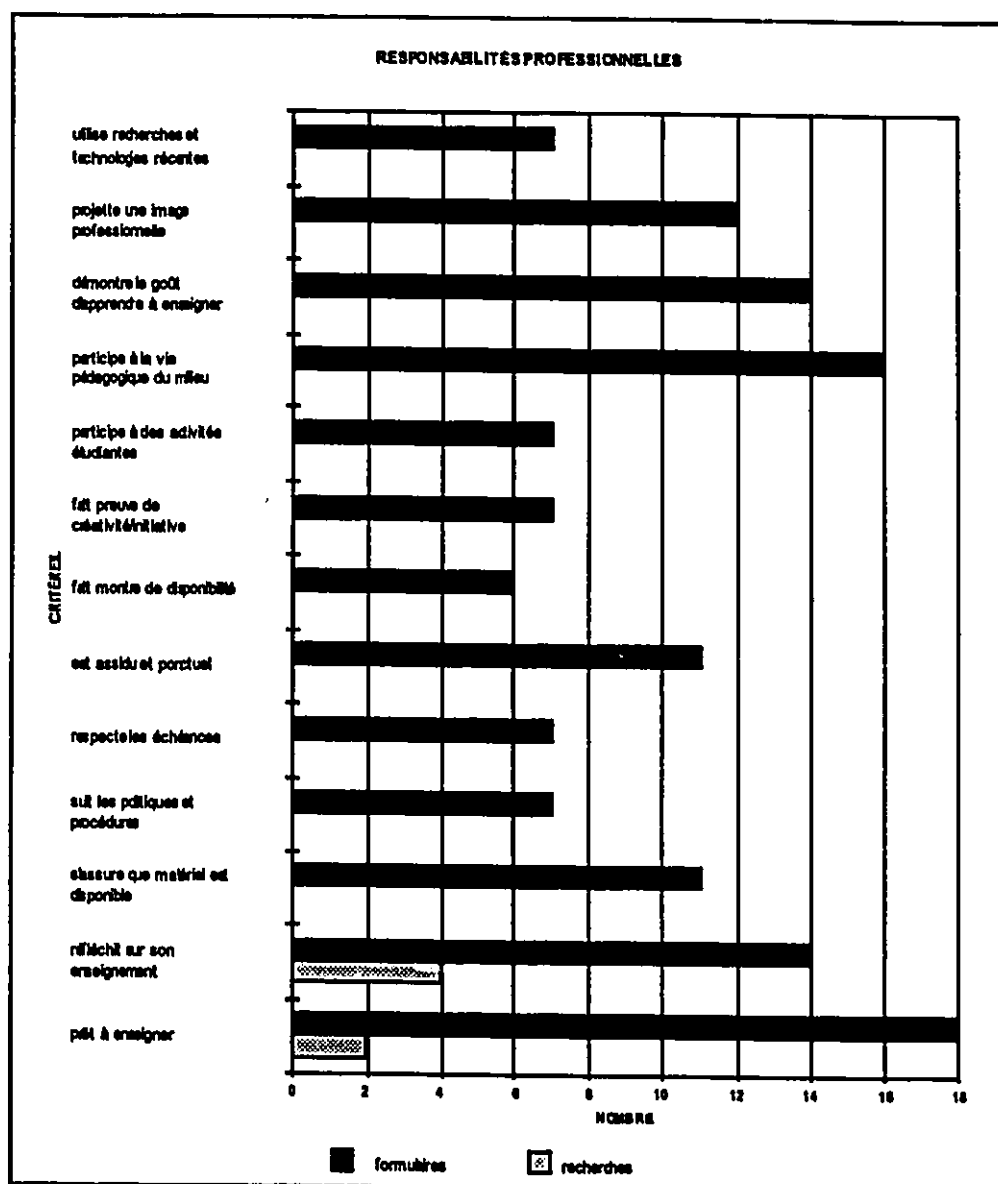


Figure 4. Critères "Responsabilités professionnelles"

la moitié des formulaires d'évaluation pour les stagiaires. Sept formulaires présentent les quatre critères. D'autres critères retrouvés dans plus de la moitié des formulaires sont *s'assurer que le matériel est disponible, être assidu et ponctuel, et projeter une image professionnelle*.

La différence de nombre entre les recherches et les formulaires d'évaluation quant aux références à des critères de "responsabilités professionnelles" est particulièrement frappante. Comme il s'agit possiblement de politiques et de procédures plutôt variées d'une école à l'autre, il est possible que les mesures de ces comportements soient trop différentes ou moins importantes dans le cadre de l'évaluation des stagiaires.

En résumé, les critères d'évaluation pour les stages d'enseignement indiqués par les études empiriques et par les formulaires employés pour l'évaluation se divisent de façon inégale entre les quatre secteurs empruntés à Phelps et al. (1986). Les catégories "façon d'enseigner" et "gestion de la classe" sont beaucoup plus développées que les autres et les auteurs des formulaires suggèrent plus de critères pour les catégories "relations interpersonnelles" et "responsabilités

professionnelles" que les chercheurs. Il n'y a pas de consensus proposé par les chercheurs sur la présence de critères particuliers sur les formulaires. Cependant, la plupart des formulaires d'évaluation englobent presque tous les critères relevés dans les recherches et dans les formulaires d'évaluation.

De telles constatations incitent à poser des questions quant aux recherches portant sur les critères d'évaluation: pourquoi les différentes recherches ne soulignent-elles pas l'importance des mêmes critères? Pourquoi y a-t-il tant de variété? Comment se fait-il qu'aucun des critères ne soit sélectionné ou présenté par la moitié des recherches? Il semblerait qu'aucun consensus n'ait été atteint par les chercheurs. Les auteurs des formulaires semblent soit ignorer ce que la recherche suggère ou, voyant ce manque de consensus, ne risquent rien et incluent la quasi totalité des critères possibles.

C. Conclusion et questions de recherche

Les documents consultés ont utilisé différentes méthodes et différents points de vue. Cependant, peu de consensus existe et là où il semble y avoir un groupe de chercheurs qui suggèrent les mêmes critères, ils ne sont pas nécessairement présentés dans la majorité des recherches. Il en découle que la plupart des formulaires d'évaluation des étudiants maîtres regroupent un grand nombre de critères. L'absence de lien entre les formulaires et les critères suggérés par la recherche pose un point d'interrogation important. Est-ce un cas où la pratique ne tient pas compte de la recherche? La recherche n'a-t-elle pas su cerner le phénomène en utilisant des méthodologies plus rigoureuses?

Les documents de recherche consultés ne sont pas sans faille. La plupart des recherches portant sur les étudiants maîtres et sur l'enseignement efficace ont été effectuées dans les cours de lecture et de mathématiques à l'élémentaire (Reynolds, 1992). C'est donc dire qu'elles démontrent des qualités recherchées dans l'enseignement de contenu structuré, de faits et de techniques exactes. Rosenshine et Stevens se posent même la question à savoir dans quelle mesure

ces critères s'appliquent à des situations où l'appréciation des idées et la critique du style sont l'essence de l'apprentissage, comme lors de l'étude et de l'analyse d'un roman (Rosenshine & Stevens, 1986). Il découle néanmoins des études consultées une liste générale des critères à considérer lors de l'évaluation d'un futur enseignant.

La deuxième mise en garde porte sur la validité des critères retrouvés dans les recherches. Peu ou aucune recherche valide spécifiquement certains des critères. Il faut donc s'appuyer sur le fait qu'une multitude de recherches soient arrivées aux mêmes conclusions afin d'en tirer une certaine validité. On semble prendre pour acquise cette validité.

La recension des écrits a permis d'identifier les critères retrouvés sur les formulaires d'évaluation et de constater qu'il n'y a pas de consensus et que la plupart des évaluations accordent la même importance à chaque critère. Les évaluateurs ont différentes attentes et les attentes des employeurs ne sont pas connues. De plus, les résultats aux stages pratiques des étudiants maîtres semblent excessivement élevés considérant que l'aptitude à l'enseignement n'est pas vérifiée au préalable, celle-ci n'étant pas un critère

d'admission dans la plupart des programmes. Gervais suggère que certains critères devraient être considérés obligatoires afin de réussir un stage alors que d'autres critères pourraient être complémentaires (Gervais, 1989). Les critères obligatoires que Gervais (1989) propose, bien qu'intéressants, n'ont pas été validés de façon scientifique. Cependant, avoir des critères obligatoires éviterait que les stagiaires réussissent sans pour autant maîtriser des attitudes et des comportements considérés essentiels pour un bon enseignement.

Considérant que la recherche ne propose que peu de critères sur lesquels baser l'évaluation des stagiaires et que les formulaires d'évaluation contiennent une panoplie de critères autres que ceux proposés par les études empiriques, il semblerait utile, avant de valider un instrument, d'arriver à un consensus chez les intervenants de l'évaluation des étudiants maîtres, à savoir quels critères sont importants. De plus, à l'instar de Gervais, il serait révélateur de déterminer quels critères sont considérés essentiels à la réussite de la pratique de l'enseignement et lesquels sont considérés complémentaires. Ainsi, l'absence de réussite sur des critères obligatoires, même si des résultats élevés étaient obtenus sur des

critères complémentaires permettraient de mieux juger de la valeur de l'étudiant maître. Évaluer en tenant compte de critères obligatoires aiderait probablement à identifier plus adéquatement les étudiants maîtres ayant le potentiel pour réussir dans l'enseignement. Le taux de réussite des programmes de formation à l'enseignement représenterait d'un peu plus près le potentiel enseignant. De plus, cela permettrait peut-être de mieux identifier les besoins de la formation des enseignants et, à ceux qui embauchent les diplômés des formations des enseignants, de mieux interpréter les évaluations de stages et d'assurer une sélection efficace de leur personnel enseignant.

Conséquemment, la présente étude pose les questions de recherche suivantes:

- 1) Quels sont les critères d'évaluation considérés par le panel d'experts comme essentiels à la réussite d'un stage d'enseignement?
- 2) Quels sont les critères d'évaluation considérés par le panel d'experts comme complémentaires à la réussite d'un stage d'enseignement?

Chapitre 2

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre expose la méthodologie qui a permis de répondre aux questions de recherche énoncées précédemment. Il présente d'abord la technique Delphi, puis la sélection des experts, le détail de la procédure et finalement, le plan des analyses statistiques.

A. Technique Delphi

Cette recherche utilise une technique Delphi; celle-ci est un outil qui aide à sonder les priorités perçues par les membres d'une organisation et s'opérationnalise par une série de questionnaires. Dans un premier temps, on demande aux experts de répondre à une question très large dans son libellé. Les questionnaires subséquents sont construits à partir des réponses recueillies dans le questionnaire précédent et ce, en termes de divergence et de convergence. Les répondants sont appelés à reconsidérer leur position initiale et à la modifier s'il y a lieu. Le processus s'interrompt lorsqu'un consensus se dégage ou encore lorsque celui-ci ne peut

être amélioré de façon significative. La procédure perd de son efficacité au-delà du troisième questionnaire (Nadeau, 1982).

Dans le cadre de cette étude, un consensus est atteint lorsque 80% des répondants s'entendent sur l'importance d'un critère, soit 29 personnes sur 36. Bien que cette démarcation soit arbitraire, elle tient compte du fait que quatre groupes composés de gens d'expertises et d'intérêts différents doivent arriver à une entente. À partir de 75% ou moins, il serait possible qu'aucun membre d'un groupe n'ait trouvé un critère essentiel. À 80%, des membres de tous les groupes doivent nécessairement juger le critère essentiel. Définir un consensus à un plus haut niveau que 80% laisse peu de flexibilité; obtenir l'assentiment à 100% de tous les membres d'un groupe de 10 personnes concernant certains critères est difficile à atteindre et l'obtenir au sein de quatre groupes d'experts (36 personnes) s'avèrent particulièrement difficile.

La technique Delphi a permis de consulter des experts des différents coins de la province de l'Ontario sans nécessité de leur part aucun déplacement. De plus, comme les experts travaillent dans l'anonymat, les consensus établis ne sont pas marqués par

l'influence de personnalités fortes. Enfin, les participants peuvent répondre au moment qui leur convient le plus.

B. Sélection des experts

Puisque cette étude cherche à identifier les critères d'évaluation considérés essentiels et complémentaires auprès des intervenants dans l'évaluation des stages, la population touchée est vaste et difficilement quantifiable. La technique Delphi a recours à un panel d'experts. Ce panel comprend les trois groupes que les recherches ultérieures ont utilisés, soit les superviseurs universitaires, les enseignants associés et les étudiants maîtres. En plus, ce panel inclut les administrateurs qui consultent les résultats des évaluations de stages afin de les guider dans l'embauche de nouveaux enseignants. Les recherches ont rarement tenu compte de ce groupe. Afin de représenter cette population dans tous ses éléments, le panel d'experts est choisi parmi les groupes concernés. Ceci donne l'occasion de comparer les résultats des différentes composantes de la population et d'arriver à un consensus qui tienne compte de l'expertise de chacun. Le choix de ces experts se justifie

par les intérêts différents de chaque groupe tels qu'énoncés dans les prochains paragraphes.

Trois raisons justifient le choix des superviseurs universitaires en tant qu'intervenants. Ils enseignent habituellement certains des cours de théorie sur la façon d'enseigner. Il est donc vraisemblable que leurs connaissances leur font remarquer l'importance de certains critères. Aussi, lorsque les superviseurs font des visites dans les écoles lors des stages, ils remarquent les forces et les faiblesses des étudiants maîtres. Enfin, comme ces gens ont une formation universitaire, il est probable qu'ils en soient arrivés, par leurs lectures et leurs recherches, à des conclusions quant à la nécessité de démontrer certaines habiletés afin de devenir un bon enseignant. Leur expertise s'intègre donc à la recherche des critères essentiels et complémentaires.

Les enseignants associés complètent les formulaires d'évaluation afin de conseiller les étudiants maîtres et de porter un jugement sur leur capacité d'enseigner. Puisqu'ils travaillent de près avec les critères de ces instruments, ils semblent en mesure de juger de la pertinence des critères. Les enseignants associés font donc partie

du panel en tant que premiers responsables de l'évaluation des stages et à cause de leur responsabilité de compléter les formulaires d'évaluation.

Les étudiants maîtres sont évalués, lors des stages, en fonction des critères énumérés sur les formulaires d'évaluation. Ils amènent un point de vue différent puisqu'ils subissent l'évaluation et peuvent identifier les qualités et comportements qui ont fait que leur stage fut une réussite ou un échec.

Enfin, le quatrième groupe se compose d'administrateurs qui embauchent de nouveaux enseignants. Si cette étude se permet d'aller puiser de l'expertise à l'extérieur de la triade habituelle du stage, c'est que la décision d'embaucher un nouvel enseignant est souvent basée en grande partie sur le résultat des stages, c'est-à-dire les évaluations. Ces personnes savent à quels critères ils accordent le plus d'attention lors du choix d'un nouvel enseignant. Puisque ce sont ces administrateurs qui apprécient les capacités du nouvel enseignant une fois dans les écoles, ils sont en mesure de porter un jugement à savoir quels critères sont les plus révélateurs de la performance et de l'efficacité du stagiaire.

Certains critères définissent les experts et ont guidé le choix des participants. Est considéré comme expert tout individu qui, sans nécessairement être un spécialiste dans un domaine donné, est capable de fournir une opinion informée au sujet d'un problème (Nadeau, 1982). L'expérience minimale suivante est requise: les superviseurs universitaires ont supervisé des stagiaires et enseigné dans une faculté d'éducation au cours des cinq dernières années; les enseignants associés ont reçu au moins trois stagiaires dans les cinq dernières années et, idéalement, suivi une qualification additionnelle pour enseignants associés; les étudiants maîtres ont complété au moins huit semaines de stage depuis moins d'un an; enfin, les administrateurs ont embauché au moins cinq nouveaux enseignants depuis les cinq dernières années. Si ce dernier nombre paraît minime, c'est qu'il tient compte du contexte économique des dernières années. Le degré d'expertise différent des répondants permet d'atteindre un consensus encore plus valide.

Afin de limiter l'étendue de cette recherche, seuls les intervenants reliés à la formation des enseignants de langue française en Ontario ont été considérés. Nadeau (1982) recommande de faire usage d'un

groupe de répondants dont le nombre varie entre 10 et 15 pour une technique Delphi. Cette étude a fait appel à quatre groupes de treize à seize personnes (n=57) afin de terminer la recherche dans les limites des nombres recommandés par Nadeau.

Le choix des participants s'est fait en partie suite à des recommandations de la part des directeurs des formations à l'enseignement de langue française (Université d'Ottawa et Université Laurentienne) et selon la disponibilité et la volonté des superviseurs et des administrateurs d'écoles et de conseils d'éducation. Le choix d'étudiants maîtres et d'enseignants associés s'est fait au hasard à partir des listes de noms répondant aux critères de ces groupes. Il va de soi que la disponibilité et le désir de participer des personnes sollicitées ont guidé les choix. Les administrateurs ont été recrutés par contacts personnels à partir de différents réseaux de connaissances.

C. Procédure

Les experts participant ont d'abord été approchés par téléphone afin de sonder leur intérêt à participer à cette étude. Ils ont reçu un

formulaire de consentement, les directives et le premier questionnaire par la poste en juin 1995 (annexe C). Les résultats reçus ont été compilés dans chacun des groupes. Le deuxième questionnaire (différent pour chaque groupe), envoyé en juillet 1995, a présenté tous les critères suggérés au sein des groupes et le nombre de fois que chacun a été mentionné (annexe D). Les participants devaient alors confirmer si les critères étaient obligatoires, complémentaires ou sans importance. Ce n'est qu'au troisième questionnaire, envoyé en novembre 1995, que les données des quatre groupes ont été combinées en un seul questionnaire. Il présentait le nombre de fois que les critères avaient été classés essentiels, complémentaires ou sans importance (annexe E).

Certaines modalités ont guidé cette collecte des données. L'anonymat des experts a été conservée afin qu'aucune consultation ne puisse avoir lieu entre eux. Afin d'éviter des délais importants, les participants s'étaient engagés à répondre dans un délai précis et les retardataires étaient avertis par téléphone si leur réponse n'était pas reçue que, dans un court laps de temps, ils seraient retirés de l'étude.

Au total, 42 personnes ont répondu au premier questionnaire. Les répondants au deuxième questionnaire se chiffraient à 39. Enfin, 36 ont participé à la dernière étape. Le tableau 1 présente la répartition des experts dans les quatre groupes. Plus de 85% des répondants au premier questionnaire ont participé à toutes les étapes de cette recherche. Ce taux de répondants est plutôt élevé lorsque comparé à d'autres études et lorsque l'on considère que l'enquête s'est déroulée sur une période de six mois.

Tableau 1

Répartition de l'échantillon des experts interrogés

Groupe représenté	Questionnaires		
	1	2	3
administrateurs/embaucheurs	9	8	8
superviseurs universitaires	11	10	10
enseignants associés	9	8	6
étudiants maîtres	13	13	12
Total	42	39	36

Le premier questionnaire contenait la question suivante: "D'après vous, sur quels critères devrait porter l'évaluation des stages des

étudiants maîtres? Les quatre catégories indiquées peuvent vous servir de guide. Ajoutez une catégorie si vous le jugez nécessaire." Cette question a laissé toute liberté aux répondants (aucun critère n'est suggéré) tout en facilitant leur réflexion en présentant des catégories d'évaluation à considérer.

Dès que tous les résultats d'un groupe furent reçus, les données furent compilées afin de regrouper les énoncés semblables. Dans la mesure du possible, les mots employés pour décrire les critères lors de la recension des écrits furent choisis afin de pouvoir comparer plus aisément les résultats; plusieurs nouveaux critères ont conservé les mots suggérés par les participants. De plus, les mêmes mots ou expressions furent employés d'un groupe à l'autre pour les mêmes critères dans le but d'éviter les dédoublements dans les prochains questionnaires.

Les réponses aux deuxièmes questionnaires furent compilées dès que reçues afin de préparer le troisième questionnaire. Puisque ce dernier comprenait les critères des quatre groupes d'experts, il s'est avéré plus long indiquant le nombre de fois qu'un critère avait été jugé essentiel, complémentaire et sans importance ainsi que le nombre

de groupes ayant originalement suggéré ce critère. Les réponses du troisième questionnaire furent par la suite compilées.

D- Plan des analyses de données

Les résultats des analyses sont d'abord présentés sous forme de tableau synthèse permettant d'identifier les résultats de chaque sous-groupe; ensuite, un tableau présente les critères ayant reçu le consensus de tous les experts. Enfin, les critères soulevés sont comparés à l'observation faite des critères retrouvés dans les recherches et dans les formulaires. Le prochain chapitre présente et analyse les résultats des questionnaires portant sur l'évaluation des étudiants maîtres.

Chapitre 3

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

La présentation et l'analyse des résultats obtenus lors des trois questionnaires sont rapportées dans ce chapitre. Les données sont exposées selon les questionnaires et les réponses des différents groupes sont comparées. Les analyses permettent de mettre en valeur certains critères d'évaluation.

A. Présentation des résultats

En réponse au premier questionnaire, certains groupes ont suggéré plus de critères que d'autres. Le tableau 2 présente le nombre de critères suggérés par chacun des groupes et dans chacune des catégories. La catégorie "façon d'enseigner" a eu le plus de suggestions de critères dans trois des quatre groupes alors que la "gestion de la classe" en a suscité le moins dans trois des quatre cas. En tout, les experts consultés ont suggéré 115 critères différents.

Certains critères, 28, ont été soumis initialement par les quatre groupes d'experts. Il y en a sept dans la "façon d'enseigner", quatre

dans la "gestion de la classe", six dans la catégorie "relations interpersonnelles" et 11 concernant les "responsabilités professionnelles". Plusieurs critères, 42, n'ont été proposés que par un seul groupe.

Tableau 2

Répartition des critères suggérés par les experts interrogés

	administrateurs/ embaucheurs	superviseurs universitaires	enseignants associés	étudiants maîtres	critères différents
Catégories					
façon d'enseigner	19	24	19	20	35
gestion de la classe	9	15	13	15	26
relations interpersonnelles	14	21	17	13	29
responsabilités professionnelles	18	17	20	14	25
Total	77	69	62	60	115

Les résultats du premier questionnaire sont présentés par catégories à la figure 5. Puisque l'objectif de ce premier questionnaire était d'identifier les critères pertinents à l'évaluation des étudiants maîtres, tous les critères suggérés sont indiqués. Les tableaux présentent les critères choisis selon les différents groupes. Ce n'est qu'à partir du deuxième questionnaire que les répondants ont eu à porter un jugement sur les critères proposés.

CRITÈRES	administrateurs/ embaucheurs	superviseurs universitaires	enseignants associés	étudiants maîtres
FAÇON D'ENSEIGNER				
connait la matière et le curriculum	✓	✓	✓	✓
adapte son enseignement	✓	✓	✓	✓
utilise diverses techniques d'enseignement	✓	✓	✓	✓
planifie adéquatement (objectifs, buts, stratégies)	✓	✓	✓	✓
évalue adéquatement (formatif et sommatif)	✓	✓		✓
utilise les démarches pédagogiques propres à la matière	✓	✓		✓
encourage l'élève à réfléchir à son apprentissage	✓	✓	✓	✓
choisit du matériel qui intéresse	✓	✓	✓	✓
s'exprime correctement (oral)	✓	✓	✓	✓
écrit sans erreur	✓	✓	✓	✓
s'exprime oralement de façon claire	✓	✓	✓	
fournit de l'aide à l'élève	✓	✓	✓	
travaille en équipe avec le personnel	✓	✓	✓	
est flexible	✓	✓	✓	
tient compte de la réalité franco-ontarienne	✓	✓		
tient compte du multiculturalisme	✓	✓	✓	
crée un climat d'apprentissage	✓	✓	✓	✓
varie les moyens (acétate, vidéo, tableau)		✓		
est conscient des niveaux de difficulté dans la planification de la leçon		✓	✓	
structure les situations d'apprentissage en lien avec les objectifs visés		✓	✓	✓
donne des directives et des explications claires		✓	✓	✓
exécute adéquatement la leçon		✓	✓	
adopte un rythme convenable				
porte une attention aux connaissances, compétences et valeurs présentés		✓		
maîtrise le questionnement	✓		✓	✓
fait de l'intégration de matières	✓			
a une bonne gestion des ressources pédagogiques			✓	✓
se sert de diverses ressources			✓	
présente en séquence logique				
maintient un haut niveau d'occupation				
est à l'aise devant la classe				✓
démontre du progrès dans sa façon d'enseigner				✓
annonce les objectifs				✓
donne du feed-back aux élèves				✓
adapte le vocabulaire au contexte				✓

Figure 5. Résultats du premier questionnaire

GESTION DE LA CLASSE		CRITÈRES				administrateurs/ embaucheurs	superviseurs universitaires	enseignants associés	étudiants maîtres
est à l'écoute des élèves		✓	✓	✓				✓	
suscite la participation des élèves		✓	✓	✓				✓	
exerce une discipline adéquate		✓	✓	✓			✓	✓	
emploie un niveau sonore adéquat		✓	✓	✓			✓		
organise bien son temps		✓	✓	✓			✓	✓	
maximise l'espace de la classe		✓	✓	✓					
établit un environnement physique agréable et congruent à l'apprentissage		✓	✓	✓			✓	✓	
maintient et contrôle l'assiduité		✓	✓	✓			✓	✓	
établit des procédures d'encadrement		✓	✓	✓			✓	✓	
intervient avant les problèmes de discipline			✓	✓			✓		
sait comment ramener l'ordre			✓	✓			✓	✓	
est ordonné (classe, travaux, personne)			✓	✓					
utilise le langage non-verbal			✓	✓				✓	
reconnaît les situations problématiques			✓	✓					
maintient et contrôle le registre des notes			✓	✓				✓	
présente des conséquences logiques		✓							
connait le fonctionnement du système d'éducation (de la classe au ministère)							✓		
garde une continuité (méthode, discipline, approches) avec ce qui existe déjà							✓		
trouve l'équilibre entre les besoins de l'individu et ceux du groupe							✓		
est conscient de ce qui se passe en classe							✓		
interagit constamment avec les élèves								✓	
se débrouille lors d'imprévus							✓	✓	
emploie des techniques de renforcement								✓	
démontre du progrès dans la gestion de la classe								✓	
assimile les conseils donnés								✓	
vérifie pendant les activités								✓	

Figure 5. Résultats du premier questionnaire

CRITIÈRES	RELATIONS INTERPERSONNELLES				
	administrateurs/ embaucheurs	superviseurs universitaires	enseignants associés	étudiants maîtres	
est fiable		✓			
est confiant		✓	✓		✓
est intéressé aux gens		✓	✓		✓
encourage au dépassement		✓	✓		
fait confiance aux élèves		✓			
peut comprendre le point de vue des autres (élèves, parents, ens. ass., dir.)	✓	✓	✓		✓
est ouvert d'esprit de façon à recevoir tout commentaire	✓	✓	✓		✓
soutient la motivation	✓	✓	✓		✓
est respectueux	✓	✓	✓		✓
est équitable envers tous	✓	✓	✓		
cherche à connaître les élèves	✓	✓	✓		✓
est sensible aux besoins des élèves	✓	✓	✓		✓
démontre une attitude positive	✓	✓	✓		
démontre de l'aptitude à la résolution de problèmes	✓	✓	✓		
communique de façon efficace et efficiente	✓	✓	✓		
démontre un jugement critique	✓	✓	✓		
peut communiquer de façon diplomatique	✓	✓			
est enthousiaste	✓	✓	✓		✓
démontre du leadership, a le tour avec les élèves		✓			
cherche à comprendre l'élève		✓			
fait bon usage de ses dons personnels		✓			
communique avec les parents	✓				
a des habilités de négociation	✓			✓	
a un sens de l'humour				✓	✓
est apprécié des élèves			✓		
valorise les élèves			✓		✓
crée un climat de confiance avec les élèves					✓
est patient					✓
est sincère					✓

Figure 5. Résultats du premier questionnaire

CRITÈRES		administrateurs/ embaucheurs	superviseurs universitaires	enseignants associés	étudiants maîtres
RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES					
utilise les recherches et les technologies récentes	✓		✓	✓	
est prêt à enseigner	✓		✓	✓	✓
fait montre de disponibilité	✓		✓	✓	✓
projette une image professionnelle	✓		✓	✓	✓
coopère avec l'enseignant associé	✓		✓	✓	✓
comprend les devoirs d'un professionnel de l'enseignement	✓		✓	✓	
participe à des activités étudiantes (parascolaires)	✓		✓	✓	✓
rédige adéquatement de courts comptes rendus	✓		✓	✓	✓
participe à la vie pédagogique du milieu (réunions, rencontre des parents)	✓		✓	✓	✓
participe à des activités de développement professionnel (ateliers)	✓		✓	✓	
est assidu et ponctuel	✓		✓	✓	✓
agit en fonction du code d'éthique	✓		✓	✓	✓
fait preuve de créativité/initiative	✓		✓	✓	✓
fait preuve de cohérence entre ses paroles et ses actions	✓		✓		
démontre le goût d'apprendre à enseigner	✓		✓	✓	
voit au bien-être de l'élève			✓		
réfléchit sur son enseignement			✓	✓	✓
suit les politiques et les procédures de l'école	✓			✓	✓
s'assure que le matériel est disponible	✓			✓	
est intègre	✓				
démontre une évolution				✓	
apprend à connaître le milieu le plus tôt possible				✓	
respecte les attentes du milieu				✓	
s'informe de la disponibilité des ressources pédagogiques					✓
participe à l'organisation de son enseignement					✓

Figure 5. Résultats du premier questionnaire

Les réponses au deuxième questionnaire ont précisé quels critères suggérés par chacun des groupes obtenaient le plus de consensus à l'intérieur de ces mêmes groupes (tableau 3). Tous les administrateurs considèrent comme essentiels les critères suivants: *s'exprime correctement (oral), écrit sans erreur, s'exprime oralement de façon claire et est prêt à enseigner*. Les superviseurs universitaires appuient unanimement de leur côté deux critères: *planifie adéquatement et est capable de comprendre le point de vue des autres*. Voici les critères choisis par tous les enseignants associés: *adapte son enseignement, s'exprime de façon claire, est flexible, est à l'écoute des élèves, est conscient de ce qui se passe en classe, est sensible aux besoins des élèves, démontre une attitude positive, coopère avec l'enseignant associé et est assidu et ponctuel*. Enfin, les étudiants maîtres s'entendent seulement avec le critère *est prêt à enseigner*. La figure 6 présente les données complètes de ce deuxième questionnaire selon les quatre catégories.

Tableau 3

Critères retenant l'appui de tous les répondants d'un groupe au deuxième questionnaire

Groupes	Catégories	Critères
administrateurs/ embaucheurs	façon d'enseigner	-s'exprime correctement (oral) -écrit sans erreur -s'exprime oralement de façon claire
	responsabilités professionnelles	-est prêt à enseigner
superviseurs universitaires	façon d'enseigner	-planifie adéquatement
	relations interpersonnelles	-est capable de comprendre le point de vue des autres
enseignants associés	façon d'enseigner	-adapte son enseignement -s'exprime de façon claire -est flexible
	gestion de la classe	-est à l'écoute des élèves -est conscient de ce qui se passe en classe
	relations interpersonnelles	-est sensible aux besoins des élèves -démontre une attitude positive
	responsabilités professionnelles	-coopère avec l'enseignant associé -est assidu et ponctuel
étudiants maîtres	responsabilités professionnelles	-est prêt à enseigner

CRITÈRES	administrateurs/ embaucheurs		superviseurs universitaires		enseignants associés		étudiants maîtres					
	ess.	com. s. l.	ess.	com. s. l.	ess.	com. s. l.	ess.	com. s. l.				
FAÇON D'ENSEIGNER												
connait la matière et le curriculum	5	3	0	9	1	0	6	2	0	8	4	1
adapte son enseignement	7	1	0	5	4	1	8	0	0	11	1	1
utilise diverses techniques d'enseignement	5	3	0	7	3	0	6	2	0	8	4	1
planifie adéquatement (objectif, buts, stratégies)	3	5	0	10	0	0	7	1	0	7	6	0
évalue adéquatement (formatif et sommatif)	1	7	0	6	4	0				4	8	1
utilise les démarches pédagogiques propres à la matière				6	2	2						
encourage l'élève à réfléchir à son apprentissage	2	6	0	6	4	0				5	6	2
choisit du matériel qui intéresse	2	6	0	7	3	0	3	5	0	3	9	1
s'exprime correctement (oral)	8	0	0	8	2	0	5	3	0	11	2	0
écrit sans erreur	8	0	0	6	4	0				8	5	0
s'exprime oralement de façon claire	8	0	0	5	4	1	8	0	0			
fournit de l'aide à l'élève	3	4	1	5	4	0	4	3	1			
travaille en équipe avec le personnel	6	2	0	2	7	1	4	2	2			
est flexible	7	1	0	7	3	0	8	0	0			
tient compte de la réalité franco-ontarienne	4	4	0	5	5	0						
tient compte du multiculturalisme	2	5	1	5	5	0						
crée un climat d'apprentissage	4	4	0	7	3	0	5	3	0	7	6	0
varie les moyens (acétate, vidéo, tableau)				4	6	0				7	5	1
est conscient des niveaux de difficulté dans la planification				5	4	1						
structure les situations d'apprentissage avec les objectifs visés				8	2	0	6	2	0			
donne des directives et des explications claires				9	1	0	6	2	0	9	4	0
exécute adéquatement la leçon				5	4	1	2	5	0	4	8	0
adopte un rythme convenable				3	5	2	2	6	0			
porte une attention aux connaissances, compétences et valeurs				5	4	1						
maîtrise le questionnement	2	6	0				1	7	0	3	10	0
fait de l'intégration de matières	1	7	0									
a une bonne gestion des ressources pédagogiques	1	6	1									
se sert de diverses ressources							2	6	0	6	6	1
présente en séquence logique							6	2	0			
maintient un haut niveau d'occupation							3	3	2			
est à l'aise devant la classe										5	8	0
démontre du progrès dans sa façon d'enseigner										8	3	2
annonce les objectifs										5	4	4
donne du feedback aux élèves										9	4	0
adapte le vocabulaire au contexte										9	4	0

Figure 6. Fréquence des choix au deuxième questionnaire

ess.: essentiel com.: complémentaire s. i. : sans importance

CRITÈRES	administrateurs/ embaucheurs			superviseurs universitaires			enseignants associés			étudiants maîtres		
	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.
GESTION DE LA CLASSE												
	n = 8			n = 10			n = 8			n = 13		
est à l'écoute des élèves	7	1	0	9	1	0	8	0	0			
suscite la participation des élèves	3	5	0	9	1	0				12	1	0
exerce une discipline adéquate	6	2	0	4	6	0	5	3	0	9	4	0
emplit un niveau sonore adéquat	0	8	0	1	8	1	1	6	1			
organise bien son temps	2	6	0	6	4	0	4	4	0	8	5	0
maximise l'espace de la classe	1	6	1	0	9	1						
établit un environnement agréable et congruent à l'apprentissage	2	5	1	4	5	1	3	3	1	4	8	1
maintient et contrôle l'assiduité				0	5	5				3	6	4
établit des procédures d'encadrement	3	5	0	4	5	1	1	6	1	0	10	1
intervient avant les problèmes de discipline				5	4	1	2	6	0			
sait comment ramener l'ordre				5	4	1	6	2	0	6	7	0
est ordonné (classe, travaux, personne)				3	6	0						
utilise le langage non-verbal				2	6	1				4	9	0
reconnaît les situations problématiques				6	4	0						
maintient et contrôle le registre des notes				1	7	2				3	7	3
présente des conséquences logiques	3	5	0									
connaît le fonctionnement du système d'éducation							0	4	4			
garde une continuité avec ce qui existe déjà							3	4	0			
trouve l'équilibre entre les besoins de l'individu groupe							2	5	0			
est concédant de ce qui se passe en classe							7	0	0			
interagit constamment avec les élèves										9	4	0
se débrouille lors d'imprévus							3	5	0	8	5	0
emploie des techniques de renforcement										4	9	0
démontre du progrès dans la gestion de la classe										9	4	0
assimile les conseils donnés										6	7	0
vérifie pendant les activités										7	6	0

Figure 6. Fréquence des choix au deuxième questionnaire

ess.: essentiel com.: complémentaire s. l.: sans importance

CRITÈRES	administrateurs/ embaucheurs		superviseurs universitaires		enseignants associés		étudiants maîtres		
	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.
RELATIONS INTERPERSONNELLES									
est faible				6	3	0			
est confiant				0	9	0	3	4	0
est intéressé aux gens				4	6	0	6	1	0
encourage au dépassement				4	6	0	5	1	0
fait confiance aux élèves				6	3	1			
est capable de comprendre le point de vue des autres				10	0	0	6	1	0
est ouvert d'esprit de façon à recevoir tout commentaire	7	1	0	9	1	0	5	2	0
soutient la motivation	3	5	0	6	4	0	3	4	0
est respectueux	7	1	0	7	4	0	5	2	0
est équitable envers tous	5	3	0	5	5	0	5	2	0
cherche à connaître les élèves	4	4	0	6	4	0			
est sensible aux besoins des élèves	5	3	0	9	1	0	7	0	0
démontre une attitude positive	6	2	0	9	1	0	6	0	0
démontre de l'aptitude à la résolution de problèmes	3	5	0	6	4	0	5	1	0
communique de façon efficace et efficiente	7	1	0	8	2	0	6	1	0
démontre un jugement critique	3	5	0	4	6	0	2	5	0
peut communiquer de façon diplomatique	3	5	0	5	5	0			
est enthousiaste	5	3	0	7	3	0	5	2	0
démontre du leadership, a le tour avec les élèves				6	3	0			
cherche à comprendre l'élève				7	3	0			
fait bon usage de ses dons personnels				1	8	1			
communique avec les parents	2	5	1						
a des habilités de négociation	2	5	1						
a un sens de l'humour							2	5	0
est apprécié des élèves							3	4	0
valorise les élèves							5	2	0
crée un climat de confiance avec les élèves									
est patient									
est sincère									
					</				

Figure 6. Fréquence des choix au deuxième questionnaire

ess.: essentiel com.: complémentaire s. l. : sans importance

CRITÈRES	administrateurs/ embaucheurs		superviseurs universitaires		enseignants associés		étudiants maîtres		
	ess.	com. s. i.	ess.	com. s. i.	ess.	com. s. i.	ess.	com. s. i.	
RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES									
utilise les recherches et les technologies récentes	2	5	1	2	8	0	2	5	0
est prêt à enseigner	8	0	0	2	4	1	6	1	0
fait montre de disponibilité	7	1	0	7	3	0	6	1	0
projette une image professionnelle	6	2	0	5	4	1	5	1	1
coopère avec l'enseignant associé	6	2	0	7	3	0	7	0	0
comprend les devoirs d'un professionnel de l'enseignement	3	5	0	5	5	0	6	1	0
participe à des activités étudiantes (parascolaires)	1	6	1	4	4	1	4	2	1
rédige adéquatement de courts comptes rendus	0	6	2	1	2	7	3	2	2
participe à la vie pédagogique du milieu	3	5	0	5	3	1	4	1	2
participe à des activités de développement professionnel	2	5	1	6	3	0	3	2	2
est assidu et ponctuel	7	1	0	8	2	0	7	0	0
agit en fonction du code d'éthique	6	2	0	7	3	0	5	1	1
fait preuve de créativité/initiative	4	4	0	9	1	0	5	2	0
fait preuve de cohérence entre ses paroles et ses actions	4	4	0	6	4	0			
démontre le goût d'apprendre à enseigner	6	2	0	6	4	0	6	1	0
voit au bien-être de l'élève				5	5	0			
réfléchit sur son enseignement				9	1	0	6	1	0
suit les politiques et les procédures de l'école	5	3	0				4	3	0
s'assure que le matériel est disponible	3	5	0				3	4	0
est intègre	5	3	0						
démontre une évolution							3	4	0
apprend à connaître le milieu le plus tôt possible							4	3	0
respecte les attentes du milieu							3	4	0
s'informe de la disponibilité des ressources pédagogiques									
participe à l'organisation de son enseignement									
							10	2	1

Figure 6. Fréquence des choix au deuxième questionnaire

ess.: essentiel com.: complémentaire s. i.: sans importance

Au troisième questionnaire, les répondants avaient l'occasion de confirmer ou de modifier leur position envers les critères de leur groupe et de juger de la pertinence des critères présentés par les autres groupes. Les résultats de ce questionnaire sont présentés à la figure 7 en pourcentage et en fréquences à l'annexe F .

Certains critères ont trouvé l'assentiment de tous les membres d'un groupe. Ainsi, les administrateurs appuient de nouveau les critères *s'exprime correctement (oral), s'exprime oralement de façon claire, donne des directives et des explications claires et est prêt à enseigner*. Bien qu'il n'y ait pas eu de consensus de leur part au deuxième questionnaire, les administrateurs s'entendent maintenant sur l'importance des critères suivants: *est flexible, est ouvert d'esprit de façon à recevoir tout commentaire, est respectueux, démontre une attitude positive, communique de façon efficace et efficiente, est enthousiaste, fait montre de disponibilité, coopère avec l'enseignant associé, est assidu et ponctuel, démontre le goût d'apprendre à enseigner et est intègre* . De plus, les administrateurs appuient les critères suivants d'abord soumis par d'autres groupes: *est conscient de ce qui se passe en classe, démontre du progrès dans la gestion de la classe, est fiable, est intéressé aux gens, est capable de*

CRITÈRES	administrateurs/ embaucheurs		superviseurs universitaires		enseignants associés		étudiants maîtres		TOTAL						
	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.			
FAÇON D'ENSEIGNER															
connaît la matière et le curriculum	63	37	0	70	30	0	67	33	0	58	33	8	64	33	3
adapte son enseignement	88	12	0	70	30	0	100	0	0	75	25	0	81	19	0
utilise diverses techniques d'enseignement	75	25	0	40	50	10	50	50	0	75	25	0	61	36	3
planifie adéquatement (objectifs, buts, stratégies)	86	14	0	80	20	0	83	17	0	50	50	0	71	29	0
évalue adéquatement (formatif et sommatif)	13	87	0	40	50	10	17	83	0	25	67	8	25	69	6
utilise les démarches pédagogiques propres à la matière	38	50	12	60	30	10	33	67	0	36	54	9	43	48	9
encourage l'élève à réfléchir à son apprentissage	13	87	0	50	50	0	33	67	0	17	83	0	28	72	0
choisit du matériel qui intéresse	25	75	0	40	60	0	33	67	0	33	67	0	33	67	0
s'exprime correctement (oral)	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0
écrit sans erreur	88	12	0	70	30	0	83	17	0	75	25	0	78	22	0
s'exprime oralement de façon claire	100	0	0	100	0	0	83	17	0	92	8	0	94	6	0
fournit de l'aide à l'élève	63	25	12	50	40	10	83	17	0	67	33	0	64	30	6
travaille en équipe avec le personnel	50	50	0	40	60	0	20	60	20	25	42	33	34	51	14
est flexible	100	0	0	60	40	0	100	0	0	67	25	8	78	19	3
tient compte de la réalité franco-ontarienne	38	50	12	50	50	0	17	66	17	16	42	42	31	50	19
tient compte du multiculturalisme	38	50	12	20	80	0	17	66	17	42	42	16	31	58	11
crée un climat d'apprentissage	75	25	0	80	20	0	100	0	0	42	58	0	69	31	0
varie les moyens (acétate, vidéo, tableau)	25	75	0	40	50	10	50	50	0	42	58	0	39	58	3
est conscient des niveaux de difficulté dans la planification	38	50	12	40	50	10	50	50	0	50	50	0	44	50	6
structure les situations d'apprentissage avec les objectifs	75	25	0	80	20	0	50	50	0	58	42	0	67	33	0
donne des directives et des explications claires	100	0	0	70	30	0	100	0	0	83	17	0	86	14	0
exécute adéquatement la leçon	25	75	0	30	70	0	33	67	0	33	67	0	31	69	0
adopte un rythme convenable	25	75	0	10	80	10	17	83	0	0	100	0	11	86	3
porte une attention aux connaissances, compétences, valeurs	29	71	0	33	55	11	60	40	0	33	67	0	36	61	3
maîtrise le questionnement	25	75	0	20	80	0	33	67	0	17	83	0	22	78	0
fait de l'intégration de matières	25	62	12	20	70	10	0	83	17	17	83	0	17	75	8
a une bonne gestion des ressources pédagogiques	13	87	0	20	70	10	0	100	0	17	66	17	14	78	8
se sert de diverses ressources	13	87	0	20	70	10	17	83	0	17	83	0	17	80	3
présente en séquence logique	75	25	0	60	40	0	100	0	0	67	33	0	72	28	0
maintient un haut niveau d'occupation	14	71	14	25	62	13	33	67	0	8	58	33	18	64	18
est à l'aise devant la classe	50	50	0	20	80	0	33	67	0	42	58	0	36	64	0
démontre du progrès dans sa façon d'enseigner	63	37	0	60	30	10	83	17	0	67	33	0	67	30	3
annonce les objectifs	25	75	0	40	40	20	17	66	17	25	42	33	28	53	19
donne du feed-back aux élèves	63	37	0	50	50	0	50	50	0	92	8	0	67	33	0
adapte le vocabulaire au contexte	63	37	0	50	50	0	67	33	0	67	33	0	61	39	0

Figure 7. Pourcentage des choix au troisième questionnaire

ess.: essentiel com.: complet ventaire s. l.: sans importance

CRITÈRES	administrateurs/ embaucheurs			superviseurs universitaires			enseignants associés			étudiants maîtres			TOTAL		
	ess.	com.	s. i.	ess.	com.	s. i.	ess.	com.	s. i.	ess.	com.	s. i.	ess.	com.	s. i.
GESTION DE LA CLASSE															
est à l'écoute des élèves	88	12	0	70	30	0	100	0	0	100	0	0	89	11	0
suscite la participation des élèves	88	12	0	70	30	0	83	17	0	83	17	0	81	19	0
exerce une discipline adéquate	88	12	0	40	60	0	83	17	0	67	33	0	67	33	0
emploie un niveau sonore adéquat	0	87	13	30	60	10	67	33	0	25	67	8	28	64	8
organise bien son temps	50	50	0	40	60	0	67	33	0	42	58	0	47	53	0
maximise l'espace de la classe	13	87	0	10	90	0	0	83	17	0	67	33	6	80	14
établit un environnement congruent à l'apprentissage	38	50	12	10	80	10	17	66	17	8	83	8	17	72	11
maintient et contrôle l'assiduité	75	25	0	20	40	40	33	33	33	25	58	17	36	42	22
établit des procédures d'encadrement	38	62	0	10	80	10	50	33	17	9	82	9	23	68	9
intervient avant les problèmes de discipline	63	37	0	10	90	0	33	67	0	33	67	0	33	67	0
sait comment ramener l'ordre	63	37	0	40	60	0	83	17	0	67	33	0	61	39	0
est ordonné (classe, travaux, personne)	13	87	0	30	50	20	67	33	0	25	75	0	31	64	5
utilise le langage non-verbal	29	71	0	30	60	10	33	50	17	25	75	0	28	66	6
reconnaît les situations problématiques	38	62	0	70	30	0	50	50	0	50	50	0	53	47	0
maintient et contrôle le registre des notes	13	37	50	10	60	30	17	50	33	33	33	33	19	44	36
présente des conséquences logiques	38	50	12	20	70	10	33	67	0	33	50	17	31	58	11
connaît le fonctionnement du système d'éducation	0	50	50	10	50	40	17	50	33	0	33	67	6	44	50
garde une continuité avec ce qui existe déjà	25	75	0	10	60	30	33	50	17	17	83	0	19	69	11
trouve l'équilibre entre les besoins de l'individu groupe	13	87	0	30	60	10	50	50	0	25	75	0	28	69	3
est conscient de ce qui se passe en classe	100	0	0	70	20	10	100	0	0	83	17	0	86	11	3
interagit constamment avec les élèves	50	50	0	60	30	10	83	17	0	83	17	0	69	28	3
se débrouille lors d'imprévus	38	62	0	20	80	0	83	17	0	67	33	0	50	50	0
emploie des techniques de renforcement	38	62	0	20	70	10	0	100	0	33	67	0	25	72	3
démontre du progrès dans la gestion de la classe	100	0	0	67	22	11	67	33	0	92	8	0	83	14	3
assimile les conseils donnés	50	50	0	40	40	20	67	33	0	64	36	0	54	40	6
vérifie pendant les activités	57	43	0	30	60	10	50	50	0	50	50	0	46	51	3

Figure 2. Pourcentage des choix au troisième questionnaire

ess.: essentiel com.: complémentaire s. i.: sans importance

CRITÈRES	administrateurs/ embaucheurs			superviseurs universitaires			enseignants associés			étudiants maîtres			TOTAL		
	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.
RELATIONS INTERPERSONNELLES															
est fiable	100	0	0	80	20	0	100	0	0	92	0	8	92	5	3
est confiant	38	62	0	30	70	0	67	33	0	42	50	8	42	55	3
est intéressé aux gens	100	0	0	80	20	0	83	17	0	67	25	8	80	17	3
encourage au dépassement	38	62	0	50	50	0	50	50	0	50	50	0	47	53	0
fait confiance aux élèves	75	25	0	50	40	10	50	50	0	67	25	8	61	33	6
est capable de comprendre le point de vue des autres	100	0	0	80	20	0	67	33	0	83	17	0	83	17	0
est ouvert d'esprit de façon à recevoir tout commentaire	100	0	0	90	10	0	83	17	0	83	17	0	89	11	0
souhait la motivation	75	25	0	50	50	0	83	17	0	67	33	0	67	33	0
est respectueux	100	0	0	70	30	0	100	0	0	92	0	8	89	8	3
est équitable envers tous	88	12	0	70	20	10	83	17	0	92	8	0	83	14	3
cherche à connaître les élèves	38	62	0	40	50	10	50	50	0	50	42	8	44	50	6
est sensible aux besoins des élèves	88	12	0	90	10	0	100	0	0	92	8	0	92	8	0
démontre une attitude positive	100	0	0	100	0	0	100	0	0	83	17	0	94	6	0
démontre de l'aptitude à la résolution de problèmes	50	50	0	70	30	0	50	50	0	67	33	0	61	39	0
communique de façon efficace et efficiente	100	0	0	70	30	0	83	17	0	92	8	0	86	14	0
démontre un jugement critique	25	75	0	20	80	0	33	67	0	33	67	0	28	72	0
peut communiquer de façon diplomatique	38	62	0	20	70	10	67	33	0	33	67	0	36	61	3
est enthousiaste	100	0	0	80	20	0	83	17	0	92	8	0	89	11	0
démontre du leadership, a le tour avec les élèves	50	50	0	70	20	10	83	17	0	67	33	0	67	30	3
cherche à comprendre l'élève	63	37	0	60	30	10	83	17	0	83	17	0	72	25	3
fait bon usage de ses dons personnels	100	0	0	10	70	20	33	67	0	42	58	0	44	50	6
communique avec les parents	50	37	13	10	70	20	17	50	33	8	50	42	19	53	28
a des habilités de négociation	12	75	12	10	60	30	17	83	0	17	58	25	14	67	19
a un sens de l'humour	25	75	0	20	70	10	33	67	0	67	33	0	39	58	3
est apprécié des élèves	25	75	0	30	60	10	67	33	0	50	42	8	42	53	5
valorise les élèves	88	12	0	80	20	0	83	17	0	100	0	0	89	11	0
crée un climat de confiance avec les élèves	88	12	0	50	40	10	100	0	0	100	0	0	83	14	3
est patient	88	12	0	70	20	10	100	0	0	83	17	0	83	14	3
est sincère	100	0	0	86	14	0	100	0	0	75	8	17	88	6	6

Figure 7. Pourcentage des choix au troisième questionnaire

ess.: essentiel com.: complémentaire s. l.: sans importance

CRITÈRES	administrateurs/ embaucheurs		superviseurs universitaires		enseignants associés		étudiants maîtres		TOTAL			
	ess.	com.	s. i.	ess.	com.	s. i.	ess.	com.	s. i.	ess.	com.	s. i.
RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES												
utilise les recherches et les technologies récentes	13	87	0	20	80	0	0	100	0	17	75	8
est prêt à enseigner	100	0	0	80	10	10	83	17	0	83	17	0
fait montre de disponibilité	100	0	0	80	20	0	83	17	0	92	8	0
projette une image professionnelle	88	12	0	70	30	0	50	50	0	92	8	0
coopère avec l'enseignant associé	100	0	0	90	10	0	100	0	0	85	15	0
comprend les devoirs d'un professionnel de l'enseignement	50	50	0	60	30	10	50	50	0	67	33	0
participe à des activités étudiantes (parascolaires)	25	75	0	10	70	20	33	50	17	25	42	33
rédige adéquatement de courts comptes rendus	0	62	38	10	50	40	17	66	17	8	42	50
participe à la vie pédagogique du milieu	38	50	12	30	60	10	50	33	17	25	58	17
participe à des activités de développement professionnel	38	50	12	50	40	10	50	33	17	17	66	17
est assidu et ponctuel	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0
agit en fonction du code d'éthique	88	12	0	90	10	0	83	17	0	92	0	8
fait preuve de créativité/initiative	88	12	0	100	0	0	83	17	0	92	8	0
fait preuve de cohérence entre ses paroles et ses actions	75	25	0	60	30	10	100	0	0	67	33	0
démontre le goût d'apprendre à enseigner	100	0	0	90	10	0	100	0	0	100	0	0
voit au bien-être de l'élève	71	29	0	60	40	0	100	0	0	75	25	0
réfléchit sur son enseignement	88	12	0	80	20	0	83	17	0	100	0	0
suit les politiques et les procédures de l'école	63	37	0	40	50	10	50	50	0	75	25	0
s'assure que le matériel est disponible	43	57	0	30	60	10	17	83	0	33	67	0
est intègre	100	0	0	70	20	10	83	17	0	75	17	8
démontre une évolution	86	14	0	50	40	10	67	33	0	42	58	0
apprend à connaître le milieu le plus tôt possible	29	71	0	40	40	20	50	50	0	42	50	8
respecte les attentes du milieu	43	57	0	50	40	10	50	50	0	42	58	0
s'informe de la disponibilité des ressources pédagogiques	14	86	0	30	50	20	67	33	0	33	58	8
participe à l'organisation de son enseignement	88	12	0	70	20	10	60	40	0	92	0	8

Figure 7. Pourcentage des choix au troisième questionnaire

ess.: essentiel

com.: complémentaire

s. i.: sans importance

comprendre le point de vue des autres, fait bon usage de ses dons personnels et est sincère.

Les superviseurs universitaires n'ont pas réitéré leur appui aux critères qui faisaient l'unanimité au deuxième sondage. Cependant, ils considèrent maintenant certains critères du deuxième sondage comme essentiels: *s'exprime correctement (oral), s'exprime oralement de façon claire, démontre une attitude positive, est assidu et ponctuel et fait preuve de créativité/ d'initiative.* Aucun critère soumis par d'autres groupes n'obtient leur accord.

En ce qui a trait aux enseignants associés, ils appuient de nouveau les critères suivants: *adapte son enseignement, s'exprime oralement de façon claire, est flexible, est à l'écoute des élèves, est conscient de ce qui se passe en classe, est sensible aux besoins des élèves, démontre une attitude positive, coopère avec l'enseignant associé et est assidu et ponctuel.* Les enseignants associés s'entendent maintenant sur l'importance des critères suivants: *s'exprime correctement (oral), présente en séquences logiques, est respectueux et démontre le goût d'apprendre à enseigner.* Ils appuient certains critères présentés par d'autres groupes: *est fiable, crée un climat de*

confiance avec les élèves, est patient, est sincère, fait preuve de cohérence entre ses paroles et ses actions et voit au bien-être de l'élève.

Enfin, les résultats des étudiants maîtres dévoilent qu'ils trouvent maintenant essentiels les critères suivants: *s'exprime correctement (oral), valorise les élèves, crée un climat de confiance avec les élèves, est assidu et ponctuel, démontre le goût d'enseigner et réfléchit sur son enseignement.* Seul le critère *est à l'écoute des élèves* suscite l'appui de tous les étudiants maîtres parmi les suggestions des autres groupes.

En consultant les données de tous les groupes à la figure 7, plusieurs critères ressortent comme étant essentiels. Deux critères obtiennent l'appui de tous les experts consultés dans tous les groupes: *s'exprime correctement (oral)* et *est assidu et ponctuel*. Cependant, sept autres critères reçoivent l'appui de plus de 90% des experts consultés. Il s'agit de *s'exprime oralement de façon claire, est fiable, est sensible aux besoins des élèves, démontre une attitude positive, coopère avec l'enseignant associé, fait preuve de créativité/d'initiative et démontre le goût d'apprendre à enseigner.* Treize autres critères

sont considérés essentiels par plus de 85% des répondants et 10 autres par plus de 80% des experts consultés. Donc, en tout, 32 critères sont considérés essentiels par plus de 80% des experts interrogés dans le cadre de cette étude. La "façon d'enseigner" en compte quatre, la "gestion de la classe", quatre, la catégorie "relations interpersonnelles" contient 14 de ces critères et les "responsabilités professionnelles", dix.

Quatre critères sont nettement identifiés comme étant complémentaires par les experts: *adopte un rythme convenable* - 86,1%, *utilise les recherches et les technologies récentes* -83,3%, *se sert de diverses ressources* -80,6% et *maximise l'espace de la classe* - 80,6%. À l'autre extrémité, peu de critères semblent sans importance et aucun n'a le refus de plus de 50% des répondants. Les cinq critères sur lesquels les experts s'entendent le plus pour dire qu'ils sont sans importance sont: *connaît le fonctionnement du système d'éducation (de la classe au ministère)* -50%, *rédige adéquatement de courts comptes-rendus* -38,9%, *maintient et contrôle le registre de notes* -36,1%, *communique avec les parents* -27,8% et *maintient et contrôle l'assiduité* -22,2%.

B. Interprétation des résultats

La première question de recherche visait à déterminer les critères d'évaluation considérés par le panel d'experts comme essentiels à la réussite d'un stage d'enseignement. Les tableaux 4 et 5 présentent ces résultats selon les pourcentages d'appui et selon les critères retenus dans les quatre catégories.

À première vue, il apparaît intéressant de voir qu'il ne semble pas y avoir de relation entre le nombre initial de critères suggérés par les experts dans une catégorie et les critères jugés essentiels. Ainsi, des 35 critères de la "façon d'enseigner", 4 seulement ont été retenus; des 26 de la catégorie "gestion de la classe", seuls 4 sont considérés essentiels; des 29 de la section "relations interpersonnelles", 14 ont été retenus; enfin, des 25 de la catégorie "responsabilités professionnelles", 10 retiennent l'attention des experts. Cela peut s'expliquer par les divergences importantes entre les différentes catégories et par le fait que les répondants possèdent chacun leur point de vue sur comment devrait opérer une salle de classe et voient rarement d'autres professionnels enseigner et gérer une classe. Par contre, les "relations interpersonnelles" et les "responsabilités

Tableau 4

Critères considérés essentiels et pourcentage d'appui

Critères	% d'appui	Critères	% d'appui
s'exprime correctement (oral)	100	est sincère	87,9
est assidu et ponctuel	100	donne des directives et des explications claires	86,1
démontre le goût d'apprendre à enseigner	97,2	est conscient de ce qui se passe en classe	86,1
s'exprime oralement de façon claire	94,4	communique de façon efficace et efficiente	86,1
démontre une attitude positive	94,4	est prêt à enseigner	86,1
coopère avec l'enseignant associé	91,9	comprend le point de vue des autres	83,3
est fiable	91,7	est équitable envers tous	83,3
est sensible aux besoins des élèves	91,7	crée un climat de confiance avec les élèves	83,3
fait preuve de créativité/d'initiative	91,7	est patient	83,3
est à l'écoute des élèves	88,9	démontre du progrès dans la gestion de la classe	82,9
ouverture d'esprit face aux commentaires	88,9	suscite la participation des élèves	80,6
est respectueux	88,9	adapte son enseignement	80,6
est enthousiaste	88,9	est intéressé aux gens	80,6
valorise les élèves	88,9	est intègre	80,0
fait montre de disponibilité	88,9	participe à l'organisation de son enseignement	80,0
agit en fonction du code d'éthique	88,9		
réfléchit sur son enseignement	88,9		

Tableau 5

Critères considérés essentiels et pourcentage d'appui selon les catégories

Critères	% d'appui	Critères	% d'appui
FAÇON D'ENSEIGNER		fait montre de disponibilité	88,9
s'exprime correctement (oral)	100	est prêt à enseigner	86,1
s'exprime oralement de façon claire	94,4	est intègre	80,0
donne des directives et des explications claires	86,1	participe à l'organisation de son enseignement	80,0
adapte son enseignement	80,6		
		RELATIONS INTERPERSONNELLES	
GESTION DE LA CLASSE		démontre une attitude positive	94,4
est à l'écoute des élèves	88,9	est fiable	91,7
est conscient de ce qui se passe en classe	86,1	est sensible aux besoins des élèves	91,7
démontre du progrès dans la gestion de la classe	82,9	ouverture d'esprit face aux commentaires	88,9
suscite la participation des élèves	80,6	est respectueux	88,9
		est enthousiaste	88,9
		valorise les élèves	88,9
RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES		est sincère	87,9
est assidu et ponctuel	100	communique de façon efficace et efficiente	86,1
démontre le goût d'apprendre à enseigner	97,2	comprend le point de vue des autres	83,3
coopère avec l'enseignant associé	91,9	est équitable envers tous	83,3
fait preuve de créativité/d'initiative	91,7	crée un climat de confiance avec les élèves	83,3
agit en fonction du code d'éthique	88,9	est patient	83,3
réfléchit sur son enseignement	88,9	est intéressé aux gens	80,6

professionnelles" font appel à des habiletés plus évidentes. Ce sont aussi des catégories avec lesquelles l'expert s'identifie le plus puisque les critères lui sont plus familiers alors que dans la "façon d'enseigner" et dans la "gestion de la classe", c'est l'élève avant tout qui bénéficie des conséquences des actions.

Autre fait intéressant, ce sont les praticiens, soit les enseignants associés, qui s'entendent le plus entre eux sur quels critères sont essentiels à la réussite d'un stage d'enseignement. Ils en ont identifié 45 à plus de 80%. Les administrateurs en ont perçu 39 comme étant essentiels, les étudiants maîtres 31 et les superviseurs 22. Il est probable qu'un contact quotidien avec les écoles et le fait de voir les étudiants maîtres en action permettent aux enseignants associés de percevoir plus facilement quels sont les critères essentiels à la réussite d'un stage d'enseignement. Ce sont d'ailleurs principalement les enseignants associés qui évaluent les stages dans les écoles.

En comparant les résultats obtenus auprès des experts consultés avec les données des recherches et des formulaires, peu de similitude ressort. Dans la catégorie "façon d'enseigner", la présente

étude retient quatre critères. Les critères *s'exprime correctement (oral)* et *s'exprime oralement de façon claire* considérés essentiels par les experts apparaissent dans plus de la moitié des formulaires consultés mais dans aucune des recherches. Le prochain critère, *donne des directives et des explications claires* se retrouve de façon importante dans les recherches (7 sur 22 consultées) et dans les évaluations (15 sur 21 consultées). Enfin, le critère *adapte son enseignement* est très fréquent dans les formulaires d'évaluation mais peu dans les recherches (voir annexe B). Le nombre élevé de critères jugés essentiels dans la catégorie "façon d'enseigner" par les enseignants associés confirme les recherches de Phelps et al. (1986) et de Hogge et Murrell (1991) voulant que les critères de cette catégorie compte plus pour ce groupe d'experts.

Trois des quatre critères soumis comme essentiels par les répondants experts dans la catégorie "gestion de la classe" n'apparaissent pas dans les recherches et les formulaires d'évaluation. Il s'agit de *est à l'écoute des élèves*, *est conscient de ce qui se passe en classe* et *démontre du progrès dans la gestion de la classe*. Le seul critère semblable, *suscite la participation des élèves*, arrive en cinquième place au niveau de la fréquence dans les

formulaire et n'apparaît que dans quatre recherches (voir annexe B). Ces trois nouveaux critères reflètent des inquiétudes de la part des répondants quant à la gestion de la classe et permettent de cerner des problèmes éventuels chez le futur enseignant. Il est probable que l'aspect discipline étant le plus difficile à améliorer, celui-ci fasse l'objet d'un regard plus attentionné chez les experts qui travaillent dans le milieu des écoles et qui sont en mesure d'apprécier les aptitudes de gestion de classe des stagiaires. Pourtant, les formulaires d'évaluation et les recherches ne semblent pas tenir compte de ces critères.

Quant à la catégorie "relations interpersonnelles", elle présente plus de critères essentiels selon les experts interrogés que ce qui se retrouve sur les formulaires et dans les recherches. Les critères suivants sont généralement présents dans les formulaires d'évaluation: *est respectueux, est enthousiaste et est équitable envers tous*; quelques autres apparaissent en moins grand nombre. Certains critères n'apparaissent cependant pas ou du moins pas de façon significative dans les formulaires d'évaluation et dans les recherches: *démontre une attitude positive, est ouvert d'esprit face aux commentaires, valorise les élèves, est sincère, communique de*

façon efficace et efficiente, est capable de comprendre le point de vue des autres et est patient. Cette catégorie représente le plus de commentaires jugés essentiels par les experts consultés lors de cette étude (14 critères; voir le tableau 5) mais le moins de critères significatifs dans les recherches et les formulaires d'évaluation (10 critères en tout; voir l'annexe B). Il semblerait donc que les experts, en insistant sur les critères de la catégorie "relations interpersonnelles", répondent aux préoccupations de Hall et Serna (1992) qui indiquent que la difficulté à établir des relations personnelles est une des raisons pourquoi certains étudiants ne réussissent pas leurs cours de formation.

Des neuf critères considérés essentiels par les quatre groupes consultés dans la catégorie "responsabilités professionnelles", six sont soulignés dans les formulaires d'évaluation: *est assidu et ponctuel, démontre le goût d'apprendre à enseigner, fait preuve de créativité et d'initiative, fait montre de disponibilité, réfléchit sur son enseignement et est prêt à enseigner.* Seuls les deux derniers critères sont indiqués et ce timidement dans les recherches: Porter et Brophy, 1988; Taylor et Valentine, 1985; Feiman-Nemser et Parker, 1990; Schön, 1987 et pour le deuxième, Conoley 1988 et Ward 1987.

La deuxième question de recherche cherchait à savoir quels critères d'évaluation sont considérés complémentaires à la réussite d'un stage d'enseignement. Le tableau 6 présente les critères identifiés nettement comme étant complémentaires. Ces critères sont les seuls ayant reçu l'appui de plus de 80% des répondants. Cependant, il faut se demander si à la lumière de ces résultats, certains critères considérés essentiels par moins de 80% des répondants mais par plus de 70% ne pourraient pas être considérés comme complémentaires. Le tableau 7 présente les critères ayant reçu l'approbation de 70 à 80 % des experts consultés.

Tableau 6

Critères considérés complémentaires présentés selon les catégories

Catégories et critères	% d'appui
Façon d'enseigner	
adopte un rythme convenable	86
se sert de diverses ressources	81
Gestion de la classe	
maximise l'espace de la classe	81
Responsabilités professionnelles	
utilise les recherches et technologies récentes	83

Des critères présentés au tableau 7 dans la "façon d'enseigner", seul *est flexible* reçoit l'appui de chercheurs (Schechtman, 1989; Evertson et al., 1984; Fant et al., 1985; Cruickshank, 1986) bien que *écrit sans erreur et présente en séquences logiques* se retrouvent dans neuf et six formulaires d'évaluation respectivement. Le seul autre critère ayant reçu l'appui de 70 à 80% des experts consultés et qui est souligné par la recherche est *cherche à comprendre l'élève* (Reynolds, 1992). En tenant compte des critères présentés au tableau 7 comme complémentaires, cela porte le total à 12 critères complémentaires à la réussite d'un stage d'enseignement.

Tableau 7

Critères considérés essentiels par 70 à 80% des répondants

Catégories et critères	% d'appui
Façon d'enseigner	
planifie adéquatement (objectifs, buts, stratégies)	71
écrit sans erreur	78
est flexible	78
présente en séquences logiques	72
Relations Interpersonnelles	
cherche à comprendre l'élève	72
Responsabilités professionnelles	
projette une image professionnelle	78
fait preuve de cohérence entre ses paroles et ses actions	72
voit au bien-être de l'élève	74

Certains critères soulignés de façon précise dans les recherches n'ont pas retenu l'attention des experts dans la présente étude: dans la "façon d'enseigner", *maintient un haut niveau d'occupation, donne du feed-back aux élèves, résume la leçon/ l'unité et maîtrise le questionnement*; dans la "gestion de la classe", il s'agit des critères *établit des procédures d'encadrement et exige beaucoup des élèves*. Il en est de même pour les formulaires d'évaluation: dans la "façon d'enseigner", *évalue adéquatement, utilise diverses techniques, choisit du matériel qui intéresse, donne du feed-back aux élèves, varie les moyens, crée un climat d'apprentissage et connaît la matière et le curriculum*; dans la "gestion de la classe", *établit des procédures d'encadrement*; dans les "responsabilités professionnelles", *projette une image professionnelle et participe à la vie pédagogique du milieu*.

Lorsque la plupart de ces critères ont été suggérés par un groupe ou l'autre lors de cette étude, ils n'ont pas obtenu de consensus quant à leur nécessité pour réussir un stage d'enseignement. Ceci s'explique par le fait que la plupart des habiletés soulevées par ces critères peuvent s'acquérir ou s'améliorer lors de l'enseignement alors que les critères retenus par les experts comme étant essentiels risquent d'avoir un impact plus immédiat lors des contacts avec les élèves

lorsque les étudiants maîtres sont en stage. En ce sens, les critères choisis par les experts doivent être atteints à la fin des stages puisqu'ils ont des conséquences directes sur l'enseignement et sur le fonctionnement de la classe.

En résumé, les experts consultés ont soumis plusieurs critères aptes à faire partie de l'évaluation des stages des étudiants maîtres. Plusieurs de ces critères témoignent d'un souci plus pratique de la part des répondants que ce qui se retrouve dans les formulaires d'évaluation et dans les recherches. Certains critères concernent le fonctionnement du stage comme tel: *coopère avec l'enseignant associé, réfléchit sur son enseignement, démontre le goût d'apprendre à enseigner*. D'autres concernent la gestion de la classe tels *est conscient de ce qui se passe en classe, est à l'écoute des élèves et démontre du progrès dans la gestion de la classe*. De plus, la catégorie "relations interpersonnelles" contient le plus de critères jugés essentiels par les experts consultés, soit 14. Pourtant, peu de recherches se sont attardées aux critères de cette catégorie. Des critères jugés essentiels par les personnes interrogées lors de cette étude, trois sont aussi notés comme importants dans les recherches et les formulaires d'évaluation: *s'exprime correctement (oral)*,

s'exprime oralement de façon claire, donne des directives et des explications claires. En ce qui a trait aux critères jugés complémentaires par les experts consultés, ils portent surtout sur la façon d'enseigner dont un critère, *écrit sans erreur*, concerne la langue comme les trois derniers critères énumérés. Les personnes interrogées ont donc identifié douze critères comme étant complémentaires qui n'apparaissent pas de façon significative dans les recherches et les formulaires d'évaluation.

CONCLUSION

La conclusion présente un résumé des résultats de cette étude, souligne ses principales contributions, précise ses limites et suggère des pistes futures de recherche.

Le but premier de ce travail était d'identifier les critères pertinents à l'évaluation de stagiaires de programmes de formation à l'enseignement. Suite à la consultation d'experts, 32 critères ont été identifiés comme étant essentiels à la réussite d'un stage et 12 autres ont été jugés complémentaires. Plusieurs des critères suggérés par les quatre groupes formant le panel d'experts portent directement sur les attitudes de l'étudiant maître lors du stage et sur la gestion concrète de la salle de classe. Aussi, la catégorie "relations interpersonnelles" comporte le plus de critères considérés essentiels à la réussite d'un stage d'enseignement.

Du point de vue théorique, ce travail a permis d'établir des éléments susceptibles d'être repris par des chercheurs qui voudraient se pencher sur l'élaboration d'un cadre théorique concernant l'évaluation des stagiaires, la recension des écrits n'en ayant pas fourni.

Du point de vue pratique, cette recherche a mis en évidence certains critères qui ressortent comme étant essentiels à la réussite d'un stage et d'autres comme complémentaires. Ces résultats pourront faciliter la création de prochains instruments visant l'évaluation des étudiants maîtres en stages. Bien que l'expertise des répondants se rattache au système d'éducation de langue française en Ontario, il est probable que les critères ressortis lors de cette étude s'appliquent à la plupart des formations des enseignants au Canada de langue française et anglaise étant donné qu'ils portent sur les aptitudes à enseigner et non sur la connaissance de programmes particuliers. Si les formulaires d'évaluation présentent en effet certains critères comme étant essentiels à la réussite de stages, les taux de réussite et d'échec risquent de représenter plus fidèlement les étudiants maîtres aptes à enseigner convenablement.

C'est à partir de l'information soumise par les experts qu'une liste de 32 critères considérés essentiels et 12 considérés complémentaires a pu être tirée et comparée à la recension des écrits. Le point de vue des praticiens diffère sensiblement des informations recueillies préalablement. Seul cinq critères se retrouvent dans les formulaires, dans les recherches et parmi les critères significatifs de cette étude. Ceci indique clairement que le consensus obtenu chez des intervenants du milieu amène un point de vue différent de ce qui se retrouve présentement dans les écrits et souligne des déficiences importantes au niveau de la recherche.

Treize critères de cette étude sont comparables aux critères retrouvés dans le test STAR évalué et vérifié par Westbrook (1991) sur les 29 qu'elle a identifiés comme étant très importants ou importants. Dix critères du test n'ont pas été relevés de façon significative par les experts consultés mais ils en ont soumis 19 qui ne font pas partie de la liste du test STAR. Ces critères concernent entre autres le fonctionnement du stage, la discipline et surtout les relations interpersonnelles, domaine peu étudié dans les recherches portant sur l'évaluation des stagiaires.

Quant à la recherche de Gervais qui préconise l'atteinte de cinq objectifs obligatoires, les données recueillies dans le cadre de cette étude semblent confirmer clairement trois de ces cinq objectifs: l'attitude professionnelle, le contrôle disciplinaire, les habiletés de base de la communication en enseignement. En ce qui a trait à l'objectif concernant la langue orale et écrite, il y a consensus sur la partie orale de la part des experts consultés alors que la partie écrite n'obtient l'appui que de 78% des répondants. Une différence se remarque quant à l'atteinte de l'objectif concernant la compétence dans la matière enseignée. Il n'y a que 64% du panel d'experts qui considèrent ce critère comme essentiel.

Les données recueillies ont aussi fait ressortir des conclusions tirées de la recension des écrits concernant la façon d'enseigner. Phelps,

Schmitz et Wade (1986) indiquent que la façon d'enseigner domine tous les autres aspects de l'évaluation au point de faire oublier les faiblesses de l'étudiant maître (effet de halo). Or, dans le cadre de la présente étude, seuls quatre critères sur les 32 jugés essentiels portent sur la façon d'enseigner. Cependant, si les 32 critères doivent être obligatoirement atteints afin de réussir le stage, l'effet de halo possible selon Phelps et al. ne devrait plus se faire sentir.

Les recherches de Hogge et Murrell (1991) et Paese (1989) indiquent que les enseignants associés donnent plus d'importance aux éléments qui concernent la façon d'enseigner. Le groupe des enseignants a été celui qui, parmi le panel d'experts, a choisi le plus de critères significatifs (12) dans cette catégorie comme étant essentiels. Les administrateurs en ont choisi huit et les étudiants maîtres et les superviseurs universitaires, cinq. Ces données s'expliquent par le fait que de tous les experts, les enseignants associés passent le plus de temps en classe avec les stagiaires et sont en mesure d'apprécier les réactions des élèves à la façon d'enseigner des étudiants maîtres.

Ryan (1989/1990) a soulevé l'inquiétude des enseignants associés qui craignent ne pas s'entendre avec les étudiants maîtres. Cette inquiétude semble fondée car tous les administrateurs et les enseignants associés ont indiqué que le critère *coopère avec l'enseignant associé* est essentiel et le consensus sur son importance est de 92% parmi les quatre groupes.

Cette étude a innové en consultant en plus de la triade habituelle, les administrateurs qui embauchent les nouveaux enseignants. Ces personnes semblent avoir été consultées pour la première fois quant à leurs attentes face à l'évaluation des stagiaires. Or, les critères qu'ils ont retenus ne s'apparentent pas nécessairement à ceux suggérés par les autres groupes et par les recherches et les formulaires d'évaluation consultés. Enfin, les administrateurs semblent avoir apprécié cette occasion de partager leur point de vue.

Cette étude s'est limitée à quatre groupes d'experts francophones oeuvrant en éducation en Ontario. Bien que la technique Delphi ait permis d'établir l'importance de certains critères, il pourrait s'avérer intéressant dans d'autres études de procéder différemment. Des recherches ultérieures pourraient:

- 1) confirmer l'importance des critères jugés essentiels et complémentaires;
- 2) demander aux répondants de juger de l'importance de critères sur une échelle avec plus de choix afin de permettre plus de discrimination dans les résultats;
- 3) demander aux répondants de prioriser les critères selon leur importance aussi afin de permettre une plus grande discrimination;

- 4) consulter des experts de milieux éducatifs autres que celui de l'Ontario français pour fins de comparaison;
- 5) demander aux experts d'identifier les critères pertinents aux étudiants maîtres et aux enseignants;
- 6) construire un formulaire d'évaluation à partir des critères suggérés et vérifier ses qualités métrologiques.

Même si les pistes de recherches énumérées ci-dessus permettront de combler un certain vide dans la recherche portant sur l'évaluation des étudiants maîtres, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un domaine nécessitant de nombreuses autres études concernant à peu près tous les aspects ayant trait à l'évaluation durant les stages. En tenant compte des conclusions de ces études, les formations d'enseignants seront en mesure d'offrir aux écoles, des diplômés d'une compétence sinon assurée, du moins vérifiée.

BIBLIOGRAPHIE

Ackerman, J. B. (1990). A comparison of student teaching evaluation criteria with teacher effectiveness research with a focus on teacher expectation behaviors (Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Carbondale, 1989). Dissertation Abstracts International, 50, 3921A.

Anderson, L. W. (1986). Research on teaching and educational effectiveness. Curriculum Report, 15(4).

Balch, P. M., & Balch, P. E. (1987). The cooperating teacher: A practical approach for the supervision of student teachers . Lanham, MD: University Press of America.

Barrett, J. (1986). Evaluation of student teachers. Washington, D.C.: ERIC clearinghouse on teacher education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 278 658)

Bennett, C. (1992). Clarifying and utilizing conceptions of teacher growth in a regional approach to teacher training (Doctoral dissertation, University of Toronto, 1990) . Dissertation Abstracts International, 52, 3892A.

Bennett, S. (1987). New dimensions in research on class size and academic achievement. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 288 854)

Brophy, J. (1987). Educating teachers about managing classrooms and students (Occasional Paper No. 115). E. Lansing, MI: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Brophy, J., & Good, T., L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 328-375). New York: Macmillan.

Broyles, I. L. (1990). Teachers for Secondary Schools Program Handbook. University of Southern Maine, ME. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 329 536)

Burstein, N. D. (1989, March). The transition and supervision of student teachers in elementary schools: A comparative analysis of two assignments. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Castle, J. (1991). The supervision of student teachers: A revised report format. Brock Education, 1(3), 1-5.

Conoley, J. C. (1988, January). Positive classroom ecology. Bios, pp. 2-7.

Cruickshank, D. R. (1986). Profile of an effective Teacher. Educational Horizons, 64, 80-86.

Cruickshank, D. R. (1990). Research that informs teachers and teacher educators. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Cruickshank, D. R., & Troyer, M. (1991). What reformers would have us do: Recommendations for improving preservice teacher preparation programs drawn from 27 reform proposals. Mid-Western Educational Research, 4, 5-8.

De Lansheere, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais-français. Paris: Presse Universitaire de France.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 392-431).

Duffy, P. (1987). Student perceptions of tutor expectations for school-based teaching practice. European Journal of Teacher Education, 10(3), 261-268.

Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). The story of teaching. Washington, D.C.: Holt, Rinehart and Winston.

Evertson, C., Hawley, W., & Zlotnik, M. (1984). The characteristics of effective teacher preparation programs: A review of research. Nashville, TN: Vanderbilt University, Peabody College.

Fant, H. E., Hill, C., Lee, A. M., & Landes, R. (1985). Evaluating student teachers: The national scene. Teacher-Educator, 21(2), 2-8.

Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1990). Making subject matter part of the conversation or helping beginning teachers learn to teach (Research Rep. No. 90-3). E. Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education.

Fullan, M. G., Connelly, F. M., Watson, N., Heller, M., & Scane, J. (1990). La formation des enseignants en Ontario: Méthodes actuelles & perspectives d'avenir. Ministère des collèges et universités: Ministère de l'éducation de l'Ontario.

Gersten, R., Carnine, D., & Woodward, J. (1987). Direct instruction research: The third decade. Remedial and Special Education (RASE), 8(6), 48-56.

Gervais, C. (1989). Evaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Repères, (11), 241-267.

Gettinger, M. (1986). Issues and trends in academic engaged time of students. Special Services in the Schools, 2(4), 1-17.

Gibney, T., & Wiersma, W. (1986). Using profile analysis for student teacher evaluation. Journal of Teacher Education, 37(3), 41-45.

Green, P., Weber, A., Galler, W., Shaw-Baker, M., Troy-Countryman, A., McCardle, P., Lunt, A., & Hill, S. (1991). No surprises: The guidelines approach to evaluation of pre-service student teachers, Illinois State University, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 336 338)

Griffin, G. (1989). A descriptive study of student teaching. The Elementary School Journal, 89(3), 343-364.

Guide de la pratique de l'enseignement aux cycles primaire-moyen. (Edition 1993-1994). Université d'Ottawa. Faculté d'éducation.

Guide de la pratique de l'enseignement aux cycles moyen-intermédiaire. (Edition 1993-1994). Université d'Ottawa: Faculté d'éducation.

Guide de la pratique de l'enseignement aux cycles intermédiaire-supérieur. (Edition 1993-1994). Université d'Ottawa: Faculté d'éducation.

Guide for student teaching. (1992, Spring). Millersville University, PA.

Guyton, E., & McIntyre, D.J. (1990). Student teaching and school experiences In W.R. Houston, M. Haberman, J. Sekula (Eds) Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, 514-534.

Hall, G. (1991). Legal relationship of student teachers to public institutions of higher education and public schools (Doctoral dissertation, Indiana University, 1990). Dissertation Abstracts International, 51, 3705A.

Hall, L., & Serna, L. (1992). Future personnel preparation for special and general educators: Pre-service implications. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 342 768)

Hogge, J., & Murrell, J. (1991). Exploring values underlying the assessment of teaching competence: An application of social judgment theory. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Lexington, KY.

Hoover, L. A. (1993). Analytic writing during the student teaching field experience: A case study on the use of writing to shape reflective

thinking (Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, 1992). Dissertation Abstracts International, 53, 2773A.

Kagan, D. (1987). Cognitive level of student teachers and their perceptions of cooperating teachers. The Alberta Journal of Educational Research, 33(3), 180-190.

Kallman, C. (1992). The effects of journal writing on the beliefs, attitudes, and achievement of elementary education students in a content course in mathematics (Doctoral dissertation, The University of Oklahoma, 1991). Dissertation Abstracts International, 52, 3582A.

Kelley-Miller, G. (1990). An analysis of evaluation techniques employed by institutions of higher education to evaluate teacher education program graduates (Doctoral dissertation, Delta State University, 1990). Dissertation Abstracts International, 51, 1202A.

Kemis, M.R. & others (1990, October). Teaching potential and its relationship to multiple ratings of student teaching performance and other factors. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL.

LeBlanc, D., & London, D. (1989, mai). Pour une meilleure observation des stagiaires. Canadian Modern Language Review, 45(4), 675-682.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2e édition). Montréal: Guérin.

Lévesque, M., & Des Lierres, T. (1989). Evaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Repères, (11), 229-240.

Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1991, October). The identification of academic, personal & affective predictors of student teaching performance. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 341 651)

Mc Cutcheon, J., Schmidt, C., & Bolden, S. (1991). Relationships among selected personality variables, academic achievement and student teaching behavior. Journal of Research and Development in Education, 24(3), 38-44.

Melnick, S. A. (1989, March). Cooperating teachers: What do they see in the classroom? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Murray, D. B. (1992). A study of the usefulness of the Omnibus Personality Inventory (OPI) in predicting successful mentors of student teachers (Doctoral dissertation, The University of Tennessee, 1991). Dissertation Abstracts International, 53, 777A.

Nadeau, M.-A. (1982). La technique Delpi: une technique utile. Québec: Université Laval.

Ocansey, R. (1988). An effective supervision guide for supervisors: A systematic approach to organizing data generated during monitoring sessions in student teaching. Physical Educator, 45, 24-29.

Osborn, J. H., Jones, B. F., & Stein, M. (1985). The case for improving textbooks. Educational Leadership, 42(7), 9-16.

Paese, P. C. (1989) . Systematic observation techniques to improve teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 311 007)

Phelps, L-A., Schmitz, C. D., & Wade, D. L. (1986, Sep-Oct). A performance based cooperating teacher report. Journal of Teacher Education, 37(5), 32-35.

Porter, A. C., & Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the Institute of Research on Teaching. Educational Leadership, 45(8), 74-85.

Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. Review of Educational Research, 62,1-35.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp.376-391). New York: Macmillan.

Ryan, M. W. J. (1990). An investigation of the role expectations held among and within the groups representing each of the three members of the student teaching triad (Doctoral dissertation, The University of British Columbia, 1989). Dissertation Abstracts International, 50, 3924A.

Schechtman, Z. (1989). The contribution of interpersonal behavior evaluation to the prediction of initial teaching success: A research note. Teaching and Teacher Education, 5(3), 243-248.

Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Shapiro, P. P., & Sheehan, A. T. (1986). The supervision of student teachers: A new diagnostic tool. Journal of Teacher Education, 37(6), 35-39.

Shippy, V. S. (1989). An investigation of role expectations in the student teaching triad as viewed by student teachers, cooperating teachers and college supervisors (Doctoral dissertation, State University of New York at Albany, 1989). Dissertation Abstracts International, 50, 926A.

Le Stage probatoire des enseignantes et des enseignants. (1989). Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation.

Stein, M. K., Baxter, J. A., & Leinhardt, G. (1990). Subject-matter knowledge and elementary instruction: A case from functions and graphing. American Educational Research Journal, 27(4), 639-663.

Student teaching practicum for elementary school. One semester. Student teaching handbook. (1989). Sitka, Alaska: Sheldon Jackson College. (ERIC Document Reproduction Service No. 316 503)

Stolworthy, R. L. (1991). Preservice teacher evaluation: An analysis of the variance. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 338 574)

Tairab, H. H., & Wilkinson, W. J. (1991). Evaluation of biology trainee teachers' effectiveness using their students' perceptions of teaching behaviour. Research in Science and Technological Education, 9, 51-62.

Tanner, D.E. (1987). The theory/practice "Double Bind" in student teaching. Teacher Education & Practice, 4, 45-49.

Taylor, A. & Valentine, B. (1985). Effective schools. What research says about Series No. 1, data-search reports. Washington, DC: National Education Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 274 073)

Tickle, L. (1987). Learning teaching-teaching teaching. London: Falmer.

Vogt, M. B. (1990). A study of the congruence between preservice teachers' and cooperating teachers' attitudes and practices toward high and low achievers (Doctoral dissertation, University of California, 1989), Dissertation Abstracts International, 50, 3146A.

Ward, B. A. (1987). Instructional grouping in the classroom. School improvement research series close-up No. 2. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 291 147)

Wellhousen-Pugh, K. R. (1989). The effect of the cooperating teacher and other factors on the pupil control ideology and pupil control behavior of preservice teachers (Doctoral dissertation, The Florida State University, 1988) . Dissertation Abstracts International, 50, 119A.

Westbrook, P. J. (1991). Evaluation and verification of the student teacher appraisal report (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado, 1990). Dissertation Abstracts International, 51, 3390A.

ANNEXE A

Résultats du test STAR (Westbrook, 1990)

Résultats de la thèse Evaluation and Verification of the Student Teacher Appraisal Report de Pamela June Westbrook.

A- Critères importants:

Planning and Organization

Adjusts physical environment

Instructional Techniques

Uses variety of materials

Management and Motivation

Uses non-verbal communication

Support Relationships

Assists in parent conferences

Promotes positive parent and school-community relations

B- Critères très importants:

Planning and Organization

Written lesson plan use

Sequences learning concepts/ skills

Plans for individual needs

Provides for health and safety

Instructional Techniques

Encourages thinking

Encourages diversity

Communicates instructional objectives

Uses varied techniques

Gives clear directions

Summarizes and clarifies concepts

Provides practice

Uses feedback

Management and Motivation

Uses appropriate management techniques

Creates a positive atmosphere

Sets appropriate expectations

Generates enthusiasm

Maximises time on task

Available to students

Works fairly and consistently

Support Relationships

Communicates with supervisors/staff

Personal and Professional Development

Proficient in content areas

Demonstrates professional commitment

Demonstrates intellectual attributes

ANNEXE B

**Tableau synthèse des critères retrouvés dans les recherches
et dans les formulaires d'évaluation**

[illegible]

ANNEXE C

Premier questionnaire, formulaire de consentement et lettre d'accompagnement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet: Étude des critères d'évaluation d'un stage d'enseignement.

Chercheuse: Julie Charland, étudiante à la maîtrise en mesure et évaluation de la faculté d'Éducation à l'Université d'Ottawa sous la direction de Renée Forgette-Giroux.

Bonjour,

Dans le cadre de mon projet de thèse de maîtrise, j'étudie les critères d'évaluation des étudiants maîtres. Par la présente, je sollicite votre participation en tant que _____ (superviseur universitaire, enseignant associé, étudiant maître, administrateur) afin d'identifier les critères d'évaluation pertinents à la réussite d'un stage d'enseignement. Les résultats de cette étude permettront d'élaborer des lignes directrices pour l'évaluation des stages d'enseignement. Vous répondez aux critères faisant de vous un expert dans le cadre de cette recherche.

En participant à cette étude, vous vous engagez à répondre à trois questionnaires envoyés à intervalle d'une à deux semaines et d'y répondre dans la semaine suivant la réception. Chaque questionnaire devrait prendre environ une heure de votre temps. L'anonymat de la participation individuelle sera assuré; seuls les résultats de groupes feront partie de l'étude. Toute l'information recueillie demeurera strictement confidentielle et ne servira qu'à des fins de recherche.

Votre participation est volontaire. Si vous désirez vous retirer de l'étude, vous pouvez le faire en tout temps sans que cela ne vous cause aucun préjudice. Pour toute information supplémentaire dont vous auriez besoin pour m'accorder votre permission, vous pouvez me rejoindre au numéro de téléphone suivant: (613) 764-3643 ou veuillez

communiquer au sujet de la conduite déontologique de ce projet avec le président du comité au (613) 562-5800, poste 4091. Notez que le comité de déontologie a approuvé ce projet. Si vous désirez obtenir une copie des résultats de cette recherche, je vous la ferai parvenir sur demande.

Si vous acceptez de participer à la recherche, veuillez, s'il vous plaît, remplir et signer ce formulaire et le faire parvenir à l'adresse indiquée.

Merci de votre collaboration,

Julie Charland

☐ J'accepte ☐ Je refuse
de participer à la recherche sur les critères d'évaluation d'un stage d'enseignement telle que décrite sur ce formulaire de consentement.

Nom du participant

Signature du participant

Date

Signature de la chercheure

Date

Julie Charland
C.P. 925
Casselman (Ontario)
K0A 1M0

le 5 juin 1995

Bonjour,

Merci d'avoir accepté de participer à cette étude portant sur l'évaluation des étudiants maîtres.

La démarche devrait être complétée d'ici quelques semaines si tous les participants et participantes envoient rapidement le questionnaire. Afin que je puisse communiquer avec vous si nécessaire, j'apprécierais que vous m'indiquiez sur le formulaire de consentement un numéro de téléphone où je pourrais vous joindre.

Vous recevez donc dans cet envoi:

- 1) le formulaire de consentement à signer sans quoi je ne pourrai pas tenir compte de votre participation. S.v.p. me le retourner avec votre numéro de téléphone.
- 2) le premier questionnaire à remplir et à me retourner.
- 3) une enveloppe pré-affranchie et pré-adressée à mon nom.

J'apprécie votre collaboration et votre expertise. Vous recevrez le deuxième questionnaire dès que les gens de votre sous-groupe auront complété cette première étape. Le deuxième questionnaire vous permettra d'ajuster vos réponses et de réagir aux réponses des autres.

Si vous avez des questions ou si vous désirez des précisions, n'hésitez pas à me téléphoner à frais virés au (613) 764-3643. Laissez un message si je ne suis pas disponible.

J'attends avec impatience vos réponses!

Julie Charland

PREMIER QUESTIONNAIRE**participant(e) #****Directives:**

Répondez à la question en indiquant des critères ou quelques mots décrivant les comportements souhaités sous chaque catégorie. Il n'est pas nécessaire de donner d'explications mais vous pouvez le faire si vous le jugez approprié. Vous pouvez vous servir du verso de la feuille.

QUESTION:

Selon vous, sur quels critères devrait porter l'évaluation des stages des étudiants-maîtres? Les quatre catégories énumérées peuvent vous servir de guide. Ajoutez une catégorie si vous le jugez nécessaire.

FAÇON D'ENSEIGNER:**GESTION DE LA CLASSE:****RELATIONS INTERPERSONNELLES:****RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES:**

ANNEXE D

Deuxièmes questionnaires et lettre d'accompagnement

le 9 juillet 1995

Bonjour,

Merci d'avoir rempli le premier questionnaire de cette étude portant sur l'évaluation des étudiants maîtres. Déjà, vos réponses amènent des idées nouvelles et des critères importants qui ne sont pas toujours soulevés par la recherche.

La démarche prend un peu plus de temps que prévu. Les fins d'année scolaire sont exigeantes pour tous! Plusieurs m'ont indiqué une adresse différente pour l'envoi du deuxième questionnaire. N'hésitez pas à le faire pour que le dernier envoi vous joigne le plus tôt possible. J'apprécie la rapidité avec laquelle plusieurs d'entre vous avez répondu au premier questionnaire. Ce deuxième questionnaire que je vous encourage à compléter immédiatement prendra une quinzaine de minutes de votre temps.

Vous recevez donc dans cet envoi:

- 1) le deuxième questionnaire à remplir et à me retourner.
- 2) une enveloppe pré-affranchie et pré-adressée à mon nom.

J'apprécie votre collaboration et votre expertise surtout en cet été si chaud et humide. Vous recevrez le troisième questionnaire (ce sera le dernier!) dès que les gens de tous les groupes auront complété cette deuxième étape. Le troisième questionnaire vous permettra encore une fois d'ajuster vos réponses et de réagir aux réponses de tous les participants.

Si vous avez des questions ou si vous désirez des précisions, n'hésitez pas à me téléphoner à frais virés au (613) 764-3643. Laissez un message si je ne suis pas disponible.

J'attends vos réactions aux réponses des gens de votre groupe!

Julie Charland

Deuxième questionnaire

participant (e) #

Groupe ADMINISTRATEURS

Ce tableau indique les résultats du premier questionnaire des participants de votre groupe. Afin de faciliter la lecture et l'analyse, les énoncés que vous avez indiqués peuvent apparaître sous une autre terminologie afin de regrouper les réponses ayant trait aux mêmes critères. La fréquence indique le nombre de participants qui ont suggéré ce critère. Les critères sont présentés dans la catégorie où ils ont le plus souvent été indiqués.

Directives: Pour chacun des critères proposés, cochez la case appropriée selon votre perception et vos connaissances. Les définitions suivantes peuvent faciliter votre choix.

essentiel: Ce critère devrait être obligatoirement atteint par le stagiaire afin de réussir le stage.

complémentaire (compl.): Ce critère est important mais s'il n'est pas atteint lors du stage, le stagiaire peut le maîtriser avec la pratique lors de son enseignement.

sans importance (sans imp.): Ce critère ne contribue pas à évaluer la capacité d'enseigner d'un stagiaire.

Catégorie et critères	Fréquence	D'après vous, ce critère est-il...		
		essentiel	compl.	sans imp.?
FAÇON D'ENSEIGNER				
-connaît la matière et le curriculum	6	☐	☐	☐
-maîtrise le questionnement	1	☐	☐	☐
-adapte son enseignement	5	☐	☐	☐
-utilise diverses techniques d'enseignement	6	☐	☐	☐
-planifie adéquatement (objectifs, buts, stratégies)	3	☐	☐	☐
-évalue adéquatement (formatif et sommatif)	2	☐	☐	☐
-encourage l'élève à réfléchir à son apprentissage	2	☐	☐	☐
-choisit du matériel qui intéresse	2	☐	☐	☐
-s'exprime correctement (oral)	2	☐	☐	☐
-écrit sans erreur	2	☐	☐	☐
-s'exprime oralement de façon claire	1	☐	☐	☐

		essentiel	compl.	sans imp.?
-fournit de l'aide	1	☐	☐	☐
-fait de l'intégration de matières	3	☐	☐	☐
-travaille en équipe avec le personnel	6	☐	☐	☐
-est flexible	2	☐	☐	☐
-tient compte de la réalité franco-ontarienne	1	☐	☐	☐
-tient compte du multiculturalisme	1	☐	☐	☐
-bonne gestion des ressources pédagogiques	1	☐	☐	☐
-crée un climat d'apprentissage	3	☐	☐	☐
GESTION DE LA CLASSE				
-suscite la participation des élèves	1	☐	☐	☐
-est à l'écoute des élèves	3	☐	☐	☐
-exerce une discipline adéquate	3	☐	☐	☐
-emploie un niveau sonore adéquat	1	☐	☐	☐
-organise bien son temps	5	☐	☐	☐
-maximise l'espace de la classe	3	☐	☐	☐
-établit un environnement physique agréable et congruent à l'apprentissage	5	☐	☐	☐
-présente des conséquences logiques	2	☐	☐	☐
-établit des procédures d'encadrement	3	☐	☐	☐
RELATIONS INTERPERSONNELLES				
-est ouvert d'esprit de façon à recevoir tout commentaire	5	☐	☐	☐
-soutient la motivation	1	☐	☐	☐
-est respectueux	5	☐	☐	☐
-communique avec les parents	3	☐	☐	☐
-est équitable envers tous	1	☐	☐	☐
-cherche à connaître les élèves	1	☐	☐	☐
-est sensible aux besoins des élèves	1	☐	☐	☐
-démontre une attitude positive	2	☐	☐	☐

		essentiel	compl.	sans imp.?
-pratique la résolution de problèmes	1	☐	☐	☐
-communique de façon efficace et efficiente	1	☐	☐	☐
-démontre un jugement critique	1	☐	☐	☐
-peut communiquer de façon diplomatique	1	☐	☐	☐
-a des habilités de négociation	1	☐	☐	☐
-est enthousiaste	2	☐	☐	☐

RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES

-utilise les recherches et les technologies récentes	2	☐	☐	☐
-suit les politiques et les procédures de l'école	1	☐	☐	☐
-s'assure que le matériel est disponible	1	☐	☐	☐
-est prêt à enseigner	3	☐	☐	☐
-fait montre de disponibilité	4	☐	☐	☐
-projette une image professionnelle	4	☐	☐	☐
-coopère avec l'enseignant associé	2	☐	☐	☐
-est intègre	1	☐	☐	☐
-comprend les devoirs d'un professionnel de l'enseignement	2	☐	☐	☐
-participe à des activités étudiantes (parascolaires)	2	☐	☐	☐
-rédige adéquatement de courts comptes rendus	1	☐	☐	☐
-participe à la vie pédagogique du milieu (réunions, rencontre des parents)	1	☐	☐	☐
-participe à des activités de développement professionnel (ateliers)	2	☐	☐	☐
-est assidu et ponctuel	2	☐	☐	☐
-agit en fonction du code d'éthique	2	☐	☐	☐
-fait preuve de créativité/initiative	1	☐	☐	☐
-fait preuve de cohérence entre ses paroles et ses actions	1	☐	☐	☐
-démontre le goût d'apprendre à enseigner	1	☐	☐	☐

Deuxième questionnaire

participant (e) #

Groupe ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

Ce tableau indique les résultats du premier questionnaire des participants de votre groupe. Afin de faciliter la lecture et l'analyse, les énoncés que vous avez indiqués peuvent apparaître sous une autre terminologie afin de regrouper les réponses ayant trait aux mêmes critères. La fréquence indique le nombre de participants qui ont suggéré ce critère. Les critères sont présentés dans la catégorie où ils ont le plus souvent été indiqués.

Directives: Pour chacun des critères proposés, cochez la case appropriée selon votre perception et vos connaissances. Les définitions suivantes peuvent faciliter votre choix.

essentiel: Ce critère devrait être obligatoirement atteint par le stagiaire afin de réussir le stage.

complémentaire (compl.): Ce critère est important mais s'il n'est pas atteint lors du stage, le stagiaire peut le maîtriser avec la pratique lors de son enseignement.

sans importance (sans imp.): Ce critère ne contribue pas à évaluer la capacité d'enseigner d'un stagiaire.

Catégorie et critères	Fréquence	D'après vous, ce critère est-il...		
		essentiel	compl.	sans imp.?
FAÇON D'ENSEIGNER				
-connaît la matière et le curriculum	4	☐	☐	☐
-adapte son enseignement	3	☐	☐	☐
-utilise diverses techniques d'enseignement	4	☐	☐	☐
-planifie adéquatement (objectifs, buts, stratégies)	4	☐	☐	☐
-choisit du matériel qui intéresse	1	☐	☐	☐
-s'exprime correctement (oral)	1	☐	☐	☐
-se sert de diverses ressources	1	☐	☐	☐
-s'exprime oralement de façon claire	1	☐	☐	☐

		essentiel	compl.	sans imp.?
-fournit de l'aide	1	☐	☐	☐
-travaille en équipe avec le personnel	2	☐	☐	☐
-est flexible	1	☐	☐	☐
-maîtrise le questionnement	2	☐	☐	☐
-exécute adéquatement la leçon	1	☐	☐	☐
-crée un climat d'apprentissage	1	☐	☐	☐
-présente en séquence logique	1	☐	☐	☐
-structure les situations d'apprentissage en lien avec les objectifs visés	2	☐	☐	☐
-donne des directives et des explications claires	1	☐	☐	☐
-maintient un haut niveau d'occupation	1	☐	☐	☐
-adopte un rythme convenable	3	☐	☐	☐

GESTION DE LA CLASSE

-est à l'écoute des élèves	4	☐	☐	☐
-exerce une discipline adéquate	5	☐	☐	☐
-emploie un niveau sonore adéquat	1	☐	☐	☐
-organise bien son temps	2	☐	☐	☐
-se débrouille lors d'imprévus	2	☐	☐	☐
-établit un environnement physique agréable et congruent à l'apprentissage	2	☐	☐	☐
-connaît le fonctionnement du système d'éducation (de la classe au ministère)	1	☐	☐	☐
-établit des procédures d'encadrement	2	☐	☐	☐
-intervient avant les problèmes de discipline	1	☐	☐	☐
-sait comment ramener l'ordre	1	☐	☐	☐

		essentiel	compl.	sans imp.?
-garde une continuité (méthode, discipline, approches) avec ce qui existe déjà	2	☐	☐	☐
-trouve l'équilibre entre les besoins de l'individu et ceux du groupe	1	☐	☐	☐
-est conscient de ce qui se passe en classe	1	☐	☐	☐
RELATIONS INTERPERSONNELLES				
-a un sens d'humour	1	☐	☐	☐
-est confiant	3	☐	☐	☐
-est intéressé aux gens	1	☐	☐	☐
-encourage au dépassement	1	☐	☐	☐
-est apprécié des élèves	2	☐	☐	☐
-est capable de comprendre le point de vue des autres (élèves, parents, enseignants associés, direction)	2	☐	☐	☐
-est ouvert d'esprit de façon à recevoir tout commentaire	4	☐	☐	☐
-soutient la motivation	2	☐	☐	☐
-est respectueux	3	☐	☐	☐
-est équitable envers tous	2	☐	☐	☐
-valorise les élèves	1	☐	☐	☐
-est sensible aux besoins des élèves	1	☐	☐	☐
-démontre une attitude positive	2	☐	☐	☐
-démontre de l'aptitude à la résolution de problèmes	2	☐	☐	☐
-communique de façon efficace et efficiente	1	☐	☐	☐
-démontre un jugement critique	1	☐	☐	☐
-est enthousiaste	1	☐	☐	☐

essentiel compl. sans imp.?

RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES

-utilise les recherches et les technologies récentes	2	☐	☐	☐
-est prêt à enseigner	2	☐	☐	☐
-fait montre de disponibilité	3	☐	☐	☐
-projette une image professionnelle	3	☐	☐	☐
-coopère avec l'enseignant associé	2	☐	☐	☐
-comprend les devoirs d'un professionnel de l'enseignement	1	☐	☐	☐
-participe à des activités étudiantes (parascolaires)	4	☐	☐	☐
-rédige adéquatement de courts comptes rendus	1	☐	☐	☐
-participe à la vie pédagogique du milieu (réunions, rencontre des parents)	4	☐	☐	☐
-participe à des activités de développement professionnel (ateliers)	1	☐	☐	☐
-est assidu et ponctuel	2	☐	☐	☐
-agit en fonction du code d'éthique	1	☐	☐	☐
-fait preuve de créativité/initiative	1	☐	☐	☐
-s'assure que le matériel est disponible	1	☐	☐	☐
-démontre le goût d'apprendre à enseigner	2	☐	☐	☐
-suit les politiques et les procédures de l'école	2	☐	☐	☐
-réfléchit sur son enseignement	3	☐	☐	☐
-démontre une évolution	1	☐	☐	☐
-apprend à connaître le milieu le plus tôt possible	2	☐	☐	☐
-respecte les attentes du milieu	2	☐	☐	☐

Deuxième questionnaire

participant (e) #

Groupe ÉTUDIANTS MAITRES

Ce tableau indique les résultats du premier questionnaire des participants de votre groupe. Afin de faciliter la lecture et l'analyse, les énoncés que vous avez indiqués peuvent apparaître sous une autre terminologie afin de regrouper les réponses ayant trait aux mêmes critères. La fréquence indique le nombre de participants qui ont suggéré ce critère. Les critères sont présentés dans la catégorie où ils ont le plus souvent été indiqués.

Directives: Pour chacun des critères proposés, cochez la case appropriée selon votre perception et vos connaissances. Les définitions suivantes peuvent faciliter votre choix.

essentiel: Ce critère devrait être obligatoirement atteint par le stagiaire afin de réussir le stage.

complémentaire (compl.): Ce critère est important mais s'il n'est pas atteint lors du stage, le stagiaire peut le maîtriser avec la pratique lors de son enseignement.

sans importance (sans imp.): Ce critère ne contribue pas à évaluer la capacité d'enseigner d'un stagiaire.

Catégorie
et critères

Fréquence D'après vous, ce critère est-il...

		essentiel	compl.	sans imp.?
FAÇON D'ENSEIGNER				
-est à l'aise devant la classe	1	☐	☐	☐
-connaît la matière et le curriculum	3	☐	☐	☐
-s'exprime correctement (oral)	2	☐	☐	☐
-écrit sans erreur	1	☐	☐	☐
-adapte son enseignement	5	☐	☐	☐
-utilise diverses techniques d'enseignement	4	☐	☐	☐
-planifie adéquatement (objectifs, buts, stratégies)	3	☐	☐	☐
-se sert de diverses ressources	1	☐	☐	☐
-donne des directives et des explications claires	1	☐	☐	☐
-varie les moyens (acétate, vidéo, tableau)	1	☐	☐	☐

essentiel compl. sans imp.

-maîtrise le questionnement	2	☐	☐	☐
-évalue adéquatement (formatif et sommatif)	1	☐	☐	☐
-démontre du progrès dans sa façon d'enseigner	2	☐	☐	☐
-crée un climat d'apprentissage	1	☐	☐	☐
-choisit du matériel qui intéresse	2	☐	☐	☐
-annonce les objectifs	1	☐	☐	☐
-exécute adéquatement la leçon	1	☐	☐	☐
-donne du feed-back aux élèves	1	☐	☐	☐
-encourage l'élève à réfléchir à son apprentissage	2	☐	☐	☐
-adapte le vocabulaire au contexte	1	☐	☐	☐

GESTION DE LA CLASSE

-suscite la participation des élèves	2	☐	☐	☐
-utilise le langage non-verbal	1	☐	☐	☐
-exerce une discipline adéquate	7	☐	☐	☐
-interagit constamment avec les élèves	3	☐	☐	☐
-se débrouille lors d'imprévus	3	☐	☐	☐
-maintient et contrôle l'assiduité	1	☐	☐	☐
-maintient et contrôle le registre des notes	1	☐	☐	☐
-établit des procédures d'encadrement	1	☐	☐	☐
-emploie des techniques de renforcement	1	☐	☐	☐
-établit un environnement physique agréable et congruent à l'apprentissage	2	☐	☐	☐
-organise bien son temps	3	☐	☐	☐
-démontre du progrès dans la gestion de la classe	2	☐	☐	☐
-assimile les conseils donnés	1	☐	☐	☐
-vérifie le travail pendant les activités	1	☐	☐	☐
-sait comment ramener l'ordre	2	☐	☐	☐

RELATIONS INTERPERSONNELLES		essentiel	compl.	sans imp.
-soutient la motivation	2	☐	☐	☐
-est confiant	1	☐	☐	☐
-est enthousiaste	5	☐	☐	☐
-crée un climat de confiance avec les élèves	4	☐	☐	☐
-est ouvert d'esprit de façon à accepter tout commentaire	4	☐	☐	☐
-démontre une attitude positive	4	☐	☐	☐
-respectueux	2	☐	☐	☐
-valorise les élèves	3	☐	☐	☐
-est sensible aux besoins des élèves	1	☐	☐	☐
-intéressé aux gens	4	☐	☐	☐
-a un sens d'humour	1	☐	☐	☐
-est patient	1	☐	☐	☐
-est sincère	1	☐	☐	☐

RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES

-fait montre de disponibilité	2	☐	☐	☐
-fait preuve de créativité/d'initiative	3	☐	☐	☐
-participe à des activités étudiantes (parascolaires)	2	☐	☐	☐
-participe à la vie pédagogique du milieu (réunions, rencontre des parents)	2	☐	☐	☐
-est assidu et ponctuel	3	☐	☐	☐
-est prêt à enseigner	4	☐	☐	☐
-participe à l'organisation de son enseignement	2	☐	☐	☐
-coopère avec l'enseignant associé	4	☐	☐	☐
-projette une image professionnelle	2	☐	☐	☐
-réfléchit sur son enseignement	2	☐	☐	☐
-agit en fonction du code d'éthique	1	☐	☐	☐
-suit les politiques et les procédures de l'école	1	☐	☐	☐
-s'informe de la disponibilité des ressources pédagogiques	1	☐	☐	☐
-démontre le goût d'apprendre à enseigner	2	☐	☐	☐

Deuxième questionnaire

participant (e) #

Groupe SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES

Ce tableau indique les résultats du premier questionnaire des participants de votre groupe. Afin de faciliter la lecture et l'analyse, les énoncés que vous avez indiqués peuvent apparaître sous une autre terminologie afin de regrouper les réponses ayant trait aux mêmes critères. La fréquence indique le nombre de participants qui ont suggéré ce critère. Les critères sont présentés dans la catégorie où ils ont le plus souvent été indiqués.

Directives: Pour chacun des critères proposés, cochez la case appropriée selon votre perception et vos connaissances. Les définitions suivantes peuvent faciliter votre choix.

essentiel: Ce critère devrait être obligatoirement atteint par le stagiaire afin de réussir le stage.

complémentaire (compl.): Ce critère est important mais s'il n'est pas atteint lors du stage, le stagiaire peut le maîtriser avec la pratique lors de son enseignement.

sans importance (sans imp.): Ce critère ne contribue pas à évaluer la capacité d'enseigner d'un stagiaire.

Catégorie et critères	Fréquence	D'après vous, ce critère est-il...		
		essentiel	compl.	sans imp.?
FAÇON D'ENSEIGNER				
-connaît la matière et le curriculum	8	☐	☐	☐
-adapte son enseignement	4	☐	☐	☐
-utilise diverses techniques d'enseignement	8	☐	☐	☐
-planifie adéquatement (objectifs, buts, stratégies)	7	☐	☐	☐
-évalue adéquatement (formatif et sommatif)	5	☐	☐	☐
-utilise les démarches pédagogiques propres à la matière	1	☐	☐	☐
-encourage l'élève à réfléchir à son apprentissage	2	☐	☐	☐
-choisit du matériel qui intéresse	2	☐	☐	☐
-s'exprime correctement (oral)	4	☐	☐	☐
-écrit sans erreur	3	☐	☐	☐
-s'exprime oralement de façon claire	1	☐	☐	☐

		essentiel	compl.	sans imp.?
-fournit de l'aide	2	☐	☐	☐
-travaille en équipe avec le personnel	3	☐	☐	☐
-est flexible	3	☐	☐	☐
-tient compte de la réalité franco-ontarienne	1	☐	☐	☐
-tient compte du multiculturalisme	2	☐	☐	☐
-crée un climat d'apprentissage	3	☐	☐	☐
-varie les moyens (acétate, vidéo, tableau)	2	☐	☐	☐
-est conscient des niveaux de difficulté dans la planification de la leçon	2	☐	☐	☐
-structure les situations d'apprentissage en lien avec les objectifs visés	3	☐	☐	☐
-donne des directives et des explications claires	4	☐	☐	☐
-exécute adéquatement la leçon	1	☐	☐	☐
-adopte un rythme convenable	1	☐	☐	☐
-porte une attention aux connaissances, compétences et valeurs présentés aux élèves	2	☐	☐	☐

GESTION DE LA CLASSE

-suscite la participation des élèves	1	☐	☐	☐
-est à l'écoute des élèves	4	☐	☐	☐
-exerce une discipline adéquate	1	☐	☐	☐
-emploie un niveau sonore adéquat	2	☐	☐	☐
-organise bien son temps	3	☐	☐	☐
-maximise l'espace de la classe	1	☐	☐	☐
-établit un environnement physique agréable et congruent à l'apprentissage	1	☐	☐	☐
-maintient et contrôle l'assiduité	1	☐	☐	☐
-établit des procédures d'encadrement	3	☐	☐	☐
-intervient avant les problèmes de discipline	2	☐	☐	☐
-sait comment ramener l'ordre	3	☐	☐	☐

essentiel compl. sans imp.?

-est ordonné (classe, travaux, personne)	3	☐	☐	☐
-utilise le langage non-verbal	1	☐	☐	☐
-reconnaît les situations problématiques	2	☐	☐	☐
-maintient et contrôle le registre des notes	1	☐	☐	☐

RELATIONS INTERPERSONNELLES

-est fiable	1	☐	☐	☐
-est confiant	2	☐	☐	☐
-est intéressé aux gens	2	☐	☐	☐
-encourage au dépassement	2	☐	☐	☐
-fait confiance aux élèves	1	☐	☐	☐
-est capable de comprendre le point de vue des autres (élèves, parents, ens. ass., direction)	3	☐	☐	☐
-est ouvert d'esprit de façon à recevoir tout commentaire	5	☐	☐	☐
-soutient la motivation	3	☐	☐	☐
-est respectueux	3	☐	☐	☐
-est équitable envers tous	1	☐	☐	☐
-cherche à connaître les élèves	1	☐	☐	☐
-est sensible aux besoins des élèves	4	☐	☐	☐
-démontre une attitude positive	4	☐	☐	☐
-démontre de l'aptitude à la résolution de problèmes	1	☐	☐	☐
-communique de façon efficace et efficiente	2	☐	☐	☐
-démontre un jugement critique	4	☐	☐	☐
-peut communiquer de façon diplomatique	2	☐	☐	☐
-est enthousiaste	2	☐	☐	☐
-démontre du leadership, a le tour avec les élèves	4	☐	☐	☐
-cherche à comprendre l'élève	2	☐	☐	☐
-fait bon usage de ses dons personnels	1	☐	☐	☐

RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES		essentiel	compl.	sans imp.?
-utilise les recherches et les technologies récentes	2	☐	☐	☐
-est prêt à enseigner	2	☐	☐	☐
-fait montre de disponibilité	6	☐	☐	☐
-projette une image professionnelle	2	☐	☐	☐
-coopère avec l'enseignant associé	4	☐	☐	☐
-comprend les devoirs d'un professionnel de l'enseignement	2	☐	☐	☐
-participe à des activités étudiantes (parascolaires)	3	☐	☐	☐
-rédige adéquatement de courts comptes rendus	1	☐	☐	☐
-participe à la vie pédagogique du milieu (réunions, rencontre des parents)	3	☐	☐	☐
-participe à des activités de développement professionnel (ateliers)	1	☐	☐	☐
-est assidu et ponctuel	2	☐	☐	☐
-agit en fonction du code d'éthique	3	☐	☐	☐
-fait preuve de créativité/initiative	2	☐	☐	☐
-fait preuve de cohérence entre ses paroles et ses actions	1	☐	☐	☐
-démontre le goût d'apprendre à enseigner	1	☐	☐	☐
-voit au bien-être de l'élève	1	☐	☐	☐
-réfléchit sur son enseignement	2	☐	☐	☐

ANNEXE E

Troisième questionnaire et lettre d'accompagnement

le 2 novembre 1995

Bonjour,

Merci d'avoir rempli le deuxième questionnaire de cette étude portant sur l'évaluation des étudiants maîtres. Déjà, un consensus se dégage pour certains critères à l'intérieur des groupes.

La démarche arrive à sa fin: vous recevez la dernière étape avec cet envoi. Ce troisième questionnaire (que je vous encourage à compléter immédiatement) prendra une vingtaine de minutes à remplir. Il comprend les critères signalés par tous les groupes participants.

Notez s.v.p. les définitions données dans les directives. Les critères que vous indiquez comme étant essentiels devraient **obligatoirement être atteints** par les étudiants maîtres **afin de réussir un stage**, même si la majorité des autres critères sont atteints .

Vous recevez dans cet envoi:

- 1) le troisième questionnaire à remplir et à me retourner.
- 2) une enveloppe pré-affranchie et pré-adressée à mon nom.

J'apprécie votre collaboration et votre expertise. Si vous avez des questions ou si vous désirez des précisions, n'hésitez pas à me téléphoner à frais virés au (613) 764-3643. Laissez un message si je ne suis pas disponible.

J'attends vos réactions aux réponses des gens de tous les groupes!

Julie Charland

Troisième questionnaire

participant (e) #

TOUS LES GROUPES (administrateurs, étudiants maîtres, enseignants associés, superviseurs universitaires)

Ce tableau indique les résultats du deuxième questionnaire des participants de tous les groupes. La fréquence indique le nombre de participants qui ont suggéré qu'un critère soit considéré essentiel, complémentaire ou sans importance. Puisque certains groupes ont fait ressortir les mêmes critères, il est probable que la fréquence soit beaucoup plus élevée pour certains critères ayant été exposés à plusieurs groupes. Le nombre de groupes apparaît entre parenthèses (maximum 4).

Directives: Pour chacun des critères proposés, cochez la case appropriée selon votre perception et vos connaissances. Les définitions suivantes peuvent faciliter votre choix.

essentiel: Ce critère devrait être obligatoirement atteint par le stagiaire afin de réussir le stage.

complémentaire (compl.): Ce critère est important mais s'il n'est pas atteint lors du stage, le stagiaire peut le maîtriser avec la pratique lors de son enseignement.

sans importance (sans imp.): Ce critère ne contribue pas à évaluer la capacité d'enseigner d'un stagiaire.

Catégorie et critères	Fréquence			D'après vous, ce critère est-il...		
	ess.	compl.	s. imp.	essen.	compl.	sans imp.?
FAÇON D'ENSEIGNER						
-connaît la matière et le curriculum (4)	28	10	1	☐	☐	☐
-adapte son enseignement (4)	31	6	2	☐	☐	☐
-utilise diverses techniques d'enseignement (4)	26	12	1	☐	☐	☐
-planifie adéquatement (objectifs, buts, stratégies) (4)	27	12	0	☐	☐	☐
-évalue adéquatement (formatif et sommatif) (3)	11	19	1	☐	☐	☐

**Catégorie
et critères**
Fréquence
D'après vous, ce critère est-il...
ess. compl. s. imp.
essen.
compl.
sans imp.?
FAÇON D'ENSEIGNER (suite)

-utilise les démarches pédagogiques propres à la matière (1)	6	2	2	☐	☐	☐
-encourage l'élève à réfléchir à son apprentissage (3)	13	16	2	☐	☐	☐
-choisit du matériel qui intéresse (4)	15	23	1	☐	☐	☐
-s'exprime correctement (oral) (4)	32	7	0	☐	☐	☐
-écrit sans erreur (3)	22	9	0	☐	☐	☐
-s'exprime oralement de façon claire (3)	21	4	1	☐	☐	☐
-fournit de l'aide à l'élève (3)	12	11	2	☐	☐	☐
-travaille en équipe avec le personnel (3)	12	11	3	☐	☐	☐
-est flexible (3)	22	4	0	☐	☐	☐
-tient compte de la réalité franco-ontarienne (2)	9	9	0	☐	☐	☐
-tient compte du multiculturalisme (2)	7	10	1	☐	☐	☐
-crée un climat d'apprentissage (4)	23	16	0	☐	☐	☐
-varie les moyens (acétate, vidéo, tableau) (2)	11	11	1	☐	☐	☐
-est conscient des niveaux de difficulté dans la planification de la leçon (1)	5	4	1	☐	☐	☐
-structure les situations d'apprentissage en lien avec les objectifs visés (2)	14	4	0	☐	☐	☐
-donne des directives et des explications claires (3)	24	7	0	☐	☐	☐
-exécute adéquatement la leçon (3)	11	17	1	☐	☐	☐

**Catégorie
et critères**

Fréquence

D'après vous, ce critère est-il...

ess. compl. s. imp.

essen.

compl.

sans imp.?

FAÇON D'ENSEIGNER (suite)

-adopte un rythme convenable (2)	5	11	2	☐	☐	☐
-porte une attention aux connaissances, compétences et valeurs présentées aux élèves (1)	5	4	1	☐	☐	☐
-maîtrise le questionnement (3)	6	23	0	☐	☐	☐
-fait de l'intégration de matières (1)	1	7	0	☐	☐	☐
-bonne gestion des ressources pédagogiques (1)	1	6	1	☐	☐	☐
-se sert de diverses ressources (2)	8	12	1	☐	☐	☐
-présente en séquence logique (1)	6	2	0	☐	☐	☐
-maintient un haut niveau d'occupation (1)	3	3	2	☐	☐	☐
-est à l'aise devant la classe (1)	5	8	0	☐	☐	☐
-démontre du progrès dans sa façon d'enseigner (1)	8	3	2	☐	☐	☐
-annonce les objectifs (1)	5	4	4	☐	☐	☐
-donne du feed-back aux élèves (1)	9	4	0	☐	☐	☐
-adapte le vocabulaire au contexte (1)	9	4	0	☐	☐	☐

GESTION DE LA CLASSE

-suscite la participation des élèves (3)	24	7	7	☐	☐	☐
-est à l'écoute des élèves (3)	24	2	0	☐	☐	☐
-exerce une discipline adéquate (4)	24	15	0	☐	☐	☐

Catégorie et critères

Fréquence

D'après vous, ce critère est-il...

ess. compl. s. imp.

essen.

compl.

sans imp.?

GESTION DE LA CLASSE (suite)

-emploie un niveau sonore adéquat (3)	2	22	2	☐	☐	☐
-organise bien son temps (4)	20	19	0	☐	☐	☐
-maximise l'espace de la classe (2)	1	15	2	☐	☐	☐
-établit un environnement physique agréable et congruent à l'apprentissage (4)	13	21	4	☐	☐	☐
-maintient et contrôle l'assiduité (2)	3	11	9	☐	☐	☐
-établit des procédures d'encadrement (4)	8	26	3	☐	☐	☐
-intervient avant les problèmes de discipline (2)	7	10	1	☐	☐	☐
-sait comment ramener l'ordre (3)	17	13	1	☐	☐	☐
-est ordonné (classe, travaux, personne) (1)	3	6	0	☐	☐	☐
-utilise le langage non-verbal (2)	6	15	1	☐	☐	☐
-reconnaît les situations problématiques (1)	6	4	0	☐	☐	☐
-maintient et contrôle le registre des notes (2)	4	14	5	☐	☐	☐
-présente des conséquences logiques (1)	3	5	0	☐	☐	☐
-connaît le fonctionnement du système d'éducation (de la classe au ministère) (1)	0	4	4	☐	☐	☐
-garde une continuité (méthode, discipline, approches) avec ce qui existe déjà (1)	3	4	0	☐	☐	☐
-trouve l'équilibre entre les besoins de l'individu et ceux du groupe (1)	2	5	0	☐	☐	☐

**Catégorie
et critères**

**Fréquence
D'après vous, ce critère est-il...**

ess. compl. s. imp. essen. compl. sans imp.?

GESTION DE LA CLASSE (suite)

-est conscient de ce qui se passe en classe (1)	7	0	0	☐	☐	☐
-interagit constamment avec les élèves (1)	9	4	0	☐	☐	☐
-se débrouille lors d'imprévus (2)	11	10	0	☐	☐	☐
-emploie des techniques de renforcement (1)	4	9	0	☐	☐	☐
-démontre du progrès dans la gestion de la classe (1)	9	4	0	☐	☐	☐
-assimile les conseils donnés (1)	6	7	0	☐	☐	☐
-vérifie le travail pendant les activités (1)	7	6	0	☐	☐	☐

RELATIONS INTERPERSONNELLES

-est fiable (1)	6	3	0	☐	☐	☐
-est confiant (3)	11	18	0	☐	☐	☐
-est intéressé aux gens (3)	17	12	1	☐	☐	☐
-encourage au dépassement (3)	9	7	0	☐	☐	☐
-fait confiance aux élèves (1)	6	3	1	☐	☐	☐
-est capable de comprendre le point de vue des autres (élèves, parents, enseignants associés, direction) (2)	16	1	0	☐	☐	☐
-est ouvert d'esprit de façon à recevoir tout commentaire (4)	31	7	0	☐	☐	☐
-soutient la motivation (4)	20	18	0	☐	☐	☐
-est respectueux (4)	30	9	0	☐	☐	☐

**Catégorie
et critères**

Fréquence **D'après vous, ce critère est-il...**

RELATIONS INTERPERSONNELLES (suite)

	ess.	compl.	s. imp.	essen.	compl.	sans imp.?
-est équitable envers tous (3)	15	10	0	☐	☐	☐
-cherche à connaître les élèves (2)	10	8	0	☐	☐	☐
-est sensible aux besoins des élèves (4)	31	7	0	☐	☐	☐
-démontre une attitude positive (4)	33	4	0	☐	☐	☐
-démontre de l'aptitude à la résolution de problèmes (3)	14	10	0	☐	☐	☐
-communique de façon efficace et efficiente (3)	21	4	0	☐	☐	☐
-démontre un jugement critique (3)	9	16	0	☐	☐	☐
-peut communiquer de façon diplomatique (2)	8	10	0	☐	☐	☐
-est enthousiaste (4)	26	12	0	☐	☐	☐
-démontre du leadership, a le tour avec les élèves (1)	6	3	0	☐	☐	☐
-cherche à comprendre l'élève (1)	7	3	0	☐	☐	☐
-fait bon usage de ses dons personnels (1)	1	8	1	☐	☐	☐
-communique avec les parents (1)	2	5	1	☐	☐	☐
-a des habilités de négociation (1)	2	5	1	☐	☐	☐
-a un sens d'humour (2)	9	11	0	☐	☐	☐
-est apprécié des élèves (1)	3	4	0	☐	☐	☐
-valorise les élèves (2)	16	4	0	☐	☐	☐
-crée un climat de confiance avec les élèves (1)	9	5	0	☐	☐	☐

Catégorie
et critères

Fréquence

D'après vous, ce critère est-il...

RELATIONS INTERPERSONNELLES (suite)

ess. compl. s. imp.

essen.

compl. sans imp.?

-est patient (1)

9

4

0

[]

[]

[]

-est sincère (1)

8

3

2

[]

[]

[]

RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES

-utilise les recherches et les technologies récentes (3)

6

18

1

[]

[]

[]

-est prêt à enseigner (4)

29

5

1

[]

[]

[]

-fait montre de disponibilité (4)

26

10

0

[]

[]

[]

-projette une image professionnelle (4)

26

10

2

[]

[]

[]

-coopère avec l'enseignant associé (4)

30

7

1

[]

[]

[]

-comprend les devoirs d'un professionnel de l'enseignement (3) 14

14

11

0

[]

[]

[]

-participe à des activités étudiantes (parascolaires) (4)

13

17

7

[]

[]

[]

-rédige adéquatement de courts comptes rendus (3)

4

10

11

[]

[]

[]

-participe à la vie pédagogique du milieu (réunions, rencontre des parents) (4)

15

15

7

[]

[]

[]

-participe à des activités de développement professionnel (ateliers) (3)

11

10

3

[]

[]

[]

-est assidu et ponctuel (4)

34

4

0

[]

[]

[]

-agit en fonction du code d'éthique (4)

27

9

2

[]

[]

[]

**Catégorie
et critères**
RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES (suite)
Fréquence
D'après vous, ce critère est-il...
ess. compl. s. imp.
essen. compl. sans imp.?

-fait preuve de créativité/initiative (4)	28	10	0	☐	☐	☐
-fait preuve de cohérence entre ses paroles et ses actions (2)	10	8	0	☐	☐	☐
-démontre le goût d'apprendre à enseigner (4)	27	10	1	☐	☐	☐
-voit au bien-être de l'élève (1)	5	5	0	☐	☐	☐
-réfléchit sur son enseignement (3)	24	6	0	☐	☐	☐
-suit les politiques et les procédures de l'école (3)	15	12	1	☐	☐	☐
-s'assure que le matériel est disponible (1)	6	9	0	☐	☐	☐
-est intègre (1)	5	3	0	☐	☐	☐
-démontre une évolution (1)	3	4	0	☐	☐	☐
-apprend à connaître le milieu le plus tôt possible (1)	4	3	0	☐	☐	☐
-respecte les attentes du milieu (1)	3	4	0	☐	☐	☐
-s'informe de la disponibilité des ressources pédagogiques (1) 5	5	5	3	☐	☐	☐
-participe à l'organisation de son enseignement (1)	10	2	1	☐	☐	☐

ANNEXE F

Résultats du troisième questionnaire en fréquences

CRITÈRES		administrateurs/ embaucheurs		superviseurs universitaires		enseignants associés		étudiants maîtres		TOTAL						
		ess.	com.	ess.	com.	ess.	com.	ess.	com.	ess.	com.					
FAÇON D'ENSEIGNER		n = 8				n = 10				n = 12				n = 36		
connait la matière et le curriculum		5	3	0	7	3	0	4	2	0	7	4	1	23	12	1
adapte son enseignement		7	1	0	7	3	0	6	0	0	9	3	0	29	7	0
utilise diverses techniques d'enseignement		6	2	0	4	5	1	3	3	0	9	3	0	22	13	1
planifie adéquatement (objectifs, buts, stratégies)		6	1	0	8	2	0	5	1	0	6	6	0	25	10	0
évalue adéquatement (formatif et sommatif)		1	7	0	4	5	1	1	5	0	3	8	1	9	25	2
utilise les démarches pédagogiques propres à la matière		3	4	1	6	3	1	2	4	0	4	6	1	15	17	3
encourage l'élève à réfléchir à son apprentissage		1	7	0	5	5	0	2	4	0	2	10	0	10	26	0
choisit du matériel qui intéresse		2	6	0	4	6	0	2	4	0	4	8	0	12	24	0
s'exprime correctement (oral)		8	0	0	10	0	0	6	0	0	12	0	0	36	0	0
écrit sans erreur		7	1	0	7	3	0	5	1	0	9	3	0	28	8	0
s'exprime oralement de façon claire		8	0	0	10	0	0	5	1	0	11	1	0	34	2	0
fournit de l'aide à l'élève		5	2	1	5	4	1	5	1	0	8	4	0	23	11	2
travaille en équipe avec le personnel		4	4	0	4	6	0	1	3	1	3	5	4	12	18	5
est flexible		8	0	0	6	4	0	6	0	0	8	3	1	28	7	1
tient compte de la réalité franco-ontarienne		3	4	1	5	5	0	1	4	1	2	5	5	11	18	7
tient compte du multiculturalisme		3	4	1	2	8	0	1	4	1	5	5	2	11	21	4
crée un climat d'apprentissage		6	2	0	8	2	0	6	0	0	5	7	0	25	11	0
varie les moyens (acétate, vidéo, tableau)		2	6	0	4	5	1	3	3	0	5	7	0	14	21	1
est conscient des niveaux de difficulté dans la planification		3	4	1	4	5	1	3	3	0	6	6	0	16	18	2
structure les situations d'apprentissage avec les objectifs		6	2	0	8	2	0	3	3	0	7	5	0	24	12	0
donne des directives et des explications claires		8	0	0	7	3	0	6	0	0	10	2	0	31	5	0
exécute adéquatement la leçon		2	6	0	3	7	0	2	4	0	4	8	0	11	25	0
adopte un rythme convenable		2	6	0	1	8	1	1	5	0	0	12	0	4	31	1
porte une attention aux connaissances, compétences, valeurs		2	5	0	3	5	1	3	2	0	4	8	0	12	20	1
maîtrise le questionnement		2	6	0	2	8	0	2	4	0	2	10	0	8	28	0
fait de l'intégration de matières		2	5	1	2	7	1	0	5	1	2	10	0	6	27	3
a une bonne gestion des ressources pédagogiques		1	7	0	2	7	1	0	6	0	2	8	2	5	28	3
se sert de diverses ressources		1	7	0	2	7	1	1	5	0	2	10	0	6	29	1
présente en séquence logique		6	2	0	6	4	0	6	0	0	8	4	0	26	10	0
maintient un haut niveau d'occupation		1	5	1	2	5	1	2	4	0	1	7	4	6	21	6
est à l'aise devant la classe		4	4	0	2	8	0	2	4	0	5	7	0	13	23	0
démontre du progrès dans sa façon d'enseigner		5	3	0	6	3	1	5	1	0	8	4	0	24	11	1
annonce les objectifs		2	6	0	4	4	2	1	4	1	3	5	4	10	19	7
donne du feed-back aux élèves		5	3	0	5	5	0	3	3	0	11	1	0	24	12	0
adapte le vocabulaire au contexte		5	3	0	5	5	0	4	2	0	8	4	0	22	14	0

CRITÈRES	administrateurs/ embaucheurs			superviseurs universitaires			enseignants associés			étudiants maîtres			TOTAL		
	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.	ess.	com.	s. l.
GESTION DE LA CLASSE															
	n = 8			n = 10			n = 6			n = 12			n = 36		
est à l'écoute des élèves	7	1	0	7	3	0	6	0	0	12	0	0	32	4	0
suscite la participation des élèves	7	1	0	7	3	0	5	1	0	10	2	0	29	7	0
exerce une discipline adéquate	7	1	0	4	6	0	5	1	0	8	4	0	24	12	0
emploie un niveau sonore adéquat	0	7	1	3	6	1	4	2	0	3	8	1	10	23	3
organise bien son temps	4	4	0	4	6	0	4	2	0	5	7	0	17	19	0
maximise l'espace de la classe	1	7	0	1	9	0	0	5	1	0	8	4	2	29	5
établit un environnement congruent à l'apprentissage	3	4	1	1	8	1	1	4	1	1	10	1	6	26	4
maintient et contrôle l'assiduité	6	2	0	2	4	4	2	2	2	3	7	2	13	15	8
établit des procédures d'encadrement	3	5	0	1	8	1	3	2	1	1	9	1	8	24	3
intervient avant les problèmes de discipline	5	3	0	1	9	0	2	4	0	4	8	0	12	24	0
sait comment ramener l'ordre	5	3	0	4	6	0	5	1	0	8	4	0	22	14	0
est ordonné (classe, travaux, personne)	1	7	0	3	5	2	4	2	0	3	9	0	11	23	2
utilise le langage non-verbal	2	5	0	3	6	1	2	3	1	3	9	0	10	23	2
reconnait les situations problématiques	3	5	0	7	3	0	3	3	0	6	6	0	19	17	0
maintient et contrôle le registre des notes	1	3	4	1	6	3	1	3	2	4	4	4	7	16	13
présente des conséquences logiques	3	4	1	2	7	1	2	4	0	4	6	2	11	21	4
connait le fonctionnement du système d'éducation	0	4	4	1	5	4	1	3	2	0	4	8	2	16	18
garde une continuité avec ce qui existe déjà	2	6	0	1	6	3	2	3	1	2	10	0	7	25	4
trouve l'équilibre entre les besoins de l'individu groupe	1	7	0	3	6	1	3	3	0	3	9	0	10	25	1
est conscient de ce qui se passe en classe	8	0	0	7	2	1	6	0	0	10	2	0	31	4	1
interagit constamment avec les élèves	4	4	0	6	3	1	5	1	0	10	2	0	25	10	1
se débrouille lors d'imprévus	3	5	0	2	8	0	5	1	0	8	4	0	18	18	0
emploie des techniques de renforcement	3	5	0	2	7	1	0	6	0	4	8	0	9	26	1
démontre du progrès dans la gestion de la classe	8	0	0	6	2	1	4	2	0	11	1	0	29	5	1
assimile les conseils donnés	4	4	0	4	4	2	4	2	0	7	4	0	19	14	2
vérifie pendant les activités	4	3	0	3	6	1	3	3	0	6	6	0	16	18	1

Annexe E. Fréquence des choix au troisième questionnaire

ess.: essentiel com.: complémentaire s. l.: sans importance

CRITÈRES	administrateurs/ embaucheurs		superviseurs universitaires		enseignants associés		étudiants maîtres		TOTAL						
	ess.	com./s. i.	ess.	com./s. i.	ess.	com./s. i.	ess.	com./s. i.	ess.	com./a. i.					
RELATIONS INTERPERSONNELLES															
	n = 8		n = 10		n = 6		n = 12		n = 36						
est fiable	8	0	0	8	2	0	6	0	0	11	0	1	33	2	1
est confiant	3	5	0	3	7	0	4	2	0	5	6	1	15	20	1
est intéressé aux gens	8	0	0	8	2	0	5	1	0	8	3	1	29	6	1
encourage au dépassement	3	5	0	5	5	0	3	3	0	6	6	0	17	19	0
fait confiance aux élèves	6	2	0	5	4	1	3	3	0	8	3	1	22	12	2
est capable de comprendre le point de vue des autres	8	0	0	8	2	0	4	2	0	10	2	0	30	6	0
est ouvert d'esprit de façon à recevoir tout commentaire	8	0	0	9	1	0	5	1	0	10	2	0	32	4	0
soutient la motivation	6	2	0	5	5	0	5	1	0	8	4	0	24	12	0
est respectueux	8	0	0	7	3	0	6	0	0	11	0	1	32	3	1
est équitable envers tous	7	1	0	7	2	1	5	1	0	11	1	0	30	5	1
cherche à connaître les élèves	3	5	0	4	5	1	3	3	0	6	5	1	16	18	2
est sensible aux besoins des élèves	7	1	0	9	1	0	6	0	0	11	1	0	33	3	0
démontre une attitude positive	8	0	0	10	0	0	6	0	0	10	2	0	34	2	0
démontre de l'aptitude à la résolution de problèmes	4	4	0	7	3	0	3	3	0	8	4	0	22	14	0
communique de façon efficace et efficiente	8	0	0	7	3	0	5	1	0	11	1	0	31	5	0
démontre un jugement critique	2	6	0	2	8	0	2	4	0	4	8	0	10	26	0
peut communiquer de façon diplomatique	3	5	0	2	7	1	4	2	0	4	8	0	13	22	1
est enthousiaste	8	0	0	8	2	0	5	1	0	11	1	0	32	4	0
démontre du leadership, a le tour avec les élèves	4	4	0	7	2	1	5	1	0	8	4	0	24	11	1
cherche à comprendre l'élève	5	3	0	6	3	1	5	1	0	10	2	0	26	9	1
fait bon usage de ses dons personnels	8	0	0	1	7	2	2	4	0	5	7	0	16	18	2
communique avec les parents	4	3	1	1	7	2	1	3	2	1	6	5	7	19	10
a des habilités de négociation	1	6	1	1	6	3	1	5	0	2	7	3	5	24	7
a un sens de l'humour	2	6	0	2	7	1	2	4	0	8	4	0	14	21	1
est apprécié des élèves	2	6	0	3	6	1	4	2	0	6	5	1	15	19	2
valorise les élèves	7	1	0	8	2	0	5	1	0	12	0	0	32	4	0
crée un climat de confiance avec les élèves	7	1	0	5	4	1	6	0	0	12	0	0	30	5	1
est patient	7	1	0	7	2	1	6	0	0	10	2	0	30	5	1
est sincère	8	0	0	6	1	0	6	0	0	9	1	2	29	2	2

