

ÉLABORATION
D'UNE
AUTOÉVALUATION
PAR CONCORDANCE
DE JUGEMENT
PROFESSIONNEL DES
ENSEIGNANTS

RAPPORT DE RECHERCHE, PAREA
2017-25



ÉLABORATION D'UNE AUTOÉVALUATION PAR CONCORDANCE DE JUGEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

RAPPORT DE RECHERCHE, PAREA 2017-25

Équipe de recherche :

Marie-France Deschênes, inf. Ph. D (c), chercheuse principale
Sylvain Dubé, M. A. administration de l'éducation, co-chercheur

Collaboration à la recherche :

Anne Buisson, enseignante, Collège de Bois-de-Boulogne
Gabriel Jacques-Bélair, enseignant, Collège de Bois-de-Boulogne
Danic Ostiguy, enseignant, Collège de Maisonneuve
Isabelle Pelletier, conseillère pédagogique, Cégep Marie-Victorin
Katia Tremblay, conseillère pédagogique, Collège de Maisonneuve

Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.

Pour citer ce document :

Deschênes, M.-F., Dubé, S., Tremblay, K., Buisson, A., Pelletier, I., Jacques-Bélaïr, G., Ostiguy, D. (2019). Élaboration d'une autoévaluation basée sur la concordance de jugement professionnel des enseignants. Rapport de recherche. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), MEES. Montréal : Cégep Marie-Victorin, Collège de Bois-de-Boulogne et Collège de Maisonneuve.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2019

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2019

ISBN 978-2-920820-35-7



CONTRIBUTIONS À LA RECHERCHE

Équipe de recherche :

Marie-France Deschênes, inf., Ph. D.(c) (Sciences infirmières, option formation), enseignante, *Soins infirmiers 180.A0*, Collège de Maisonneuve
Sylvain Dubé, M. A. administration de l'éducation, co-chercheur, conseiller pédagogique, Collège de Bois-de-Boulogne

Collaboration à la recherche :

Anne Buisson, enseignante, Collège de Bois-de-Boulogne (2017-2018)
France Côté, directrice adjointe, Cégep Marie-Victorin (2016)
Gabriel Jacques-Bélaïr, enseignant, Collège de Bois-de-Boulogne (2018-2019)
Danic Ostiguy, enseignant, Collège de Maisonneuve (2018-2019)
Isabelle Pelletier, conseillère pédagogique, Cégep Marie-Victorin (2017-2019)
Katia Tremblay, conseillère pédagogique, Collège de Maisonneuve (2017-2019)

Collaboration spéciale :

Bernard Charlin, MD. Ph. D., Concepteur des TCS/FpC, Centre de pédagogie appliquée aux sciences de la santé, Université de Montréal
Gabriel Dumouchel, Ph. D., Chargé de cours en technologies éducatives, Université du Québec à Chicoutimi et Université du Québec en Outaouais
Nicolas Fernandez, Ph. D., Centre de pédagogie appliquée aux sciences de la santé, Université de Montréal

Révision linguistique :

Carl Diotte, enseignant en français, Collège de Maisonneuve
Stéphanie Vachon, enseignante en français, Commission scolaire de Montréal

Dans cet ouvrage, le masculin est utilisé pour représenter les deux sexes, sans discrimination à l'égard des femmes et des hommes, et dans le seul but d'alléger le texte.

Pour obtenir toute documentation, veuillez communiquer avec :

Marie-France Deschênes, Collège de Maisonneuve
mdeschenes@cmaisonneuve.qc.ca ; marie-france.deschenes@umontreal.ca

Sylvain Dubé, Collège de Bois-de-Boulogne
s.dube@bdeb.qc.ca

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet de recherche a impliqué la collaboration et le travail de plusieurs personnes. En premier lieu, nous désirons remercier l'organisme subventionnaire : le « Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage » (PAREA) du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) ainsi que les directions d'études des trois institutions d'enseignement auxquelles les membres de l'équipe de recherche étaient affiliés. Ce soutien tant financier qu'institutionnel constitue un facteur déterminant pour la réussite de tout projet de recherche. À cet égard, nous sommes tous reconnaissants du soutien obtenu.

Ce projet a été le fruit d'une collaboration et d'une implication fructueuse de nombreux enseignants et conseillers pédagogiques à chacune des étapes de l'élaboration et de la validation de l'autoévaluation. Nous avons particulièrement apprécié leur généreuse disponibilité, leur expérience et leur ouverture constante à la réflexion pédagogique. Cette riche collaboration a été présente dès l'amorce des étapes préliminaires de l'étude où plusieurs enseignants se sont joints à des ateliers de travail et se sont prêtés à l'émulation de situations authentiques de la pratique enseignante ainsi qu'à la discussion entourant les options d'interventions pédagogiques jugées pertinentes dans ces contextes. Nous espérons vivement que l'autoévaluation développée dans cette étude renvoie à ce que les enseignants ont jugé crédible, juste et vécu dans le cadre de leur pratique professionnelle.

Les 18 membres du panel de référence listés ci-dessous ont généreusement donné de leur temps pour réaliser l'autoévaluation par concordance préalablement à son utilisation auprès des enseignants participant à la recherche. Ces membres du panel ont été désignés par leurs pairs comme des personnes crédibles détenant un jugement professionnel juste dans la pratique de l'enseignement au collégial. À notre humble avis, leur participation à l'élaboration de ce *dense* outil de formation témoigne d'un engagement certain à la réflexivité et au renouvellement des pratiques en enseignement. Leurs contributions ont été des plus significatives et essentielles à l'élaboration d'une autoévaluation par concordance. Un sincère merci à chacun d'entre eux.

- **Patricia Blanchette**, enseignante en soins infirmiers, Cégep de Chicoutimi;
- **Laurent Choquette**, enseignant retraité, Collège de Maisonneuve;
- **France Côté**, directrice adjointe, Collège Marie-Victorin;
- **Josée Courchesne**, enseignante en soins infirmiers, Collège de Bois-de-Boulogne;
- **Nathalie Dalcourt**, enseignante en diététique, Collège de Maisonneuve;
- **Mireille Élis**, enseignante en soins infirmiers, Collège de Maisonneuve;
- **Isabelle Fortier**, enseignante en soins infirmiers, Collège Bois-de-Boulogne;
- **Christian Gravel**, enseignante en chimie, Collège Bois-de-Boulogne;
- **Valérie Laberge**, enseignante en foresterie, Cégep de Chicoutimi;
- **Sylvie Lachance**, enseignante en diététique, Collège de Maisonneuve;
- **Hélène Lambert**, enseignante en mathématiques, Collège de Maisonneuve;
- **Maude Laporé**, enseignante en français, Collège de Maisonneuve;
- **Marie-Catherine Laperrière**, enseignante en français, Collège de Maisonneuve;
- **Sophie Maheu**, enseignante en chimie, Collège de Rosemont;
- **André Ménard**, enseignant en géographie, Collège de Bois-de-Boulogne;
- **Chantal Plamondon**, enseignante en physiothérapie, Cégep Marie-Victorin;
- **Anic Sirard**, enseignante en physiothérapie et anciennement conseillère pédagogique, Collège Montmorency;
- **Julie Verdy**, conseillère pédagogique, Université de Montréal et anciennement au Cégep Marie-Victorin.

Nous tenons également à remercier toutes les personnes qui ont agi à titre d'experts en pédagogie collégiale et les organismes collaborateurs à l'élaboration de la synthèse médiagraphique et des outils de référencement. Ces personnes associées ou non à des organismes ont investi bénévolement de leur temps pour permettre l'enrichissement d'un outil novateur par des ressources pertinentes et liées aux thèmes de l'autoévaluation. Il s'agit des experts et des organismes suivants :

- **Christian Bégin**, professeur au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal;
- **Stéphanie Carle**, rédactrice en chef de la revue Pédagogie collégiale;
- **Luc Desautels**, chargé de cours PERFORMA, Université de Sherbrooke, et retraité du réseau collégial;
- **Michel Lauzière**, consultant en enseignement supérieur et retraité du réseau collégial;
- **Julie Lyne Leroux**, professeure agrégée PERFORMA, Université de Sherbrooke;
- **Angela Mastracci**, chargée de cours PERFORMA, Université de Sherbrooke, consultante en enseignement supérieur et retraitée du réseau collégial;
- **Richard Moisan**, président de l'Association québécoise de pédagogie collégiale et retraité du réseau collégial (AQPC).

Les organismes partenaires :

- Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP) ;
- Centre de documentation collégiale (CDC), notamment **Mme Andrée Dagenais**, bibliothécaire professionnelle;
- Consortium d'animation sur la persévérance scolaire et la réussite scolaire en enseignement supérieur (CAPRES);
- Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec.

Cette reconnaissance s'adresse également aux 37 enseignants ayant participé à l'expérimentation. Cette participation a permis d'effectuer une démarche déterminante au processus de validation et relativement à l'utilisation optimisée de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants. L'expérimentation de l'outil en ligne et les commentaires ont permis à l'équipe de recherche de rehausser la qualité de l'outil développé et de ses modalités d'utilisation. Un sincère merci à chacun d'entre eux.

Outre le projet de recherche lui-même, il y a des personnes qui nous accompagnent dans notre cheminement et qui nous apportent un soutien considérable. **Messieurs Bernard Charlin** (concepteur des TCS/FpC), **Nicolas Fernandez**, **Gabriel Dumouchel**, **Miguel Chagnon** et **Robert Gagnon**, tous consultants à la recherche, ont été d'une aide fort précieuse pour tous les conseils méthodologiques et statistiques liés à ce projet. Nous sommes très reconnaissants de ce partage qui illustre, au même titre que ce projet de recherche, la richesse et la contribution de l'étayage des savoirs d'expérience. Leur expertise et la facilité des échanges ont véritablement contribué aux étapes processuelles de cette recherche et à une certaine réussite des objectifs que nous nous étions fixés.

Mesdames **Catherine Paquin-Boivin**, **Solen Poirier** et **Lydia Ziani** ont, de leur côté, contribué à la rédaction des questions du sondage et du guide des entretiens, animé ceux-ci en plus d'avoir effectué la prise de notes lors des entretiens. Un sincère remerciement pour cet engagement à des étapes essentielles du projet de recherche. Un sincère remerciement aux réviseurs linguistiques, **M Carl Diotte**, enseignant en français au Collège de Maisonneuve, et **Mme Stéphanie Vachon**, enseignante en français à la Commission scolaire de Montréal. La révision est souvent un travail qui se fait dans

l'ombre, mais dont la nécessité est des plus appréciée pour bien ficeler la présentation finalisée du rapport. Enfin, une dernière mention aux membres du **Service informatique du Collège de Maisonneuve** pour leur soutien constant en période de forte activité professionnelle.

RÉSUMÉ

Problématique : Dans sa pratique, l'enseignant fait face à des situations quelques fois inédites, voire inhabituelles. Dans ces cas, une approche procédurale ou une rationalité technique ne permet pas la résolution d'une situation. Ces situations auxquelles l'enseignant est confronté dépassent les cadres habituels de la pratique de l'enseignement et l'intervention pédagogique à poser n'est pas claire d'emblée. En bref, les cadres habituels et les lignes de conduite ne suffisent pas dans la prise de décision de l'enseignant et ces situations interpellent le jugement professionnel. Par ses caractéristiques cognitives processuelles de questionnements itératifs ainsi que de doutes et d'ajustements créatifs, l'exercice du jugement professionnel suppose ainsi une posture réflexive et une certaine tolérance à l'incertitude chez l'enseignant. Or, peu d'outils existent à ce jour pour soutenir le développement du jugement professionnel de l'enseignant dans une perspective de pratique complexe et de savoirs partagés où des éléments d'incertitude et d'ambiguïté subsistent à la prise de décision pédagogique.

But et objectifs : Le but de cette recherche était d'élaborer et de valider une autoévaluation par concordance afin de consolider le jugement professionnel des enseignants du collégial. Une autoévaluation par concordance consiste à l'utilisation de plusieurs problèmes courts et mal définis qui illustrent des situations fréquentes et authentiques de la vie professionnelle. Lorsque l'enseignant réalise l'autoévaluation, il peut comparer ses choix de réponses aux scénarios pédagogiques à ceux d'un panel de référence ayant préalablement répondu aux mêmes questions. L'outil permet de vérifier si les micro-jugements de l'enseignant se rapprochent de ceux d'un panel de référence, d'où la notion de *concordance*. Les objectifs de la recherche ciblaient : 1- la description des principes méthodologiques nécessaires à l'élaboration et à la validation de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel, 2- l'énonciation de certaines indications à son utilisation à des fins de formation du personnel enseignant de même que 3- la description des perceptions des enseignants qui ont fait l'expérience d'un tel outil.

Méthode : La démarche d'élaboration et la validation de l'autoévaluation par concordance ont été soutenues par un processus structuré et itératif de l'équipe de recherche. Ce processus a été mis en place par l'utilisation d'un devis de recherche issu des sciences de l'éducation et basé sur la méthode de recherche-développement. Les différentes étapes de la recherche-développement ont été suivies en incluant, entre autres, la conception étayée de l'autoévaluation par concordance et l'analyse de ses éléments pragmatiques d'élaboration et de validation. Ensuite, la mise à l'essai préliminaire de l'autoévaluation a permis d'évaluer la validité de l'outil à des fins de formation du personnel enseignant au collégial. Dix-huit enseignants ou anciens enseignants ont constitué le panel de référence de l'autoévaluation par concordance et 37 enseignants ont participé à l'expérimentation exploratoire de l'outil. Des entretiens de groupe ainsi les commentaires écrits au sein d'un sondage d'appréciation ont permis de recueillir les perceptions des enseignants à l'égard de l'autoévaluation.

Résultats : Les résultats illustrent de façon détaillée les différentes étapes processuelles de la conception de l'autoévaluation élaborée dans cette recherche et des activités de validation imbriquées. À terme, une représentativité assez proportionnelle des trois compétences du profil de compétence des enseignants au collégial était illustrée

au sein de l'autoévaluation. Cet effort d'ajustement au profil de compétence des enseignants visait à promouvoir la réflexivité, et ce, dans l'ensemble des activités professionnelles de l'enseignement au collégial. L'indice de corrélation α de Krippendorff, calculé à partir des choix de réponses des membres du panel de référence ayant réalisé préalablement l'autoévaluation avant son utilisation auprès d'enseignants, était à 0,0131, démontrant l'absence de consensus. Les éléments de concordance et de non-concordance, décelés par l'analyse des écarts-types, permettent d'entrevoir de manière pertinente l'utilisation de l'outil à des fins de formation du personnel enseignant. De plus, la perception des enseignants participant à la recherche a fourni des suggestions d'utilisation prometteuse de l'autoévaluation au sein des institutions du réseau collégial. L'authenticité des mises en situation, la pertinence des options d'interventions pédagogiques ainsi que la crédibilité des éléments contextuels nécessitant une réflexion à la prise de décision pédagogique ont été positivement appréciés par les enseignants. Le temps dédié à la l'expérimentation de l'autoévaluation ainsi que la disposition et le nombre de scénarios pédagogiques constituaient, par ailleurs, des éléments de correction suggérés.

Discussion : L'élaboration de l'autoévaluation a été riche par ses démarches continues et itératives de validation, et ce, à l'aide du profil de compétences des enseignants. Ces démarches constituent une condition essentielle à considérer afin d'assurer la qualité méthodologique à la conception et à l'utilisation d'un tel d'outil. À cet égard, la consolidation du jugement professionnel des enseignants à l'usage d'une autoévaluation par concordance propose d'optimiser la réflexivité et la professionnalisation de l'enseignant, notamment par l'apport des savoirs d'expérience de la communauté enseignante. Une utilisation individuelle et collective de l'autoévaluation est ainsi proposée afin qu'elle soit inscrite dans une communauté de pratique et de codéveloppement professionnel.

Conclusion : Alors que les riches bases méthodologiques de la formation par concordance sont enracinées en pédagogie des sciences de la santé, cette expérience de recherche a démontré que cet outil peut être aussi utilisé dans l'ensemble des sciences de l'éducation. Cette transférabilité marque le potentiel de recherches subséquentes abordant notamment les impacts de l'autoévaluation lorsqu'elle est utilisée comme mesure d'aide au développement professionnel continu des enseignants.

Mots-clés : Jugement professionnel, évaluation et formation par concordance, enseignement, développement professionnel continu, pédagogie collégiale.

ABSTRACT

Context: Teachers face situations that are sometimes unprecedented or even unusual in their practice. In these cases, the adoption of a procedural or technical approach is not sufficient. These destabilizing situations go beyond the usual practice of teaching, meaning that the pedagogical intervention to be undertaken is not obvious and straightforward. In short, the usual teaching guidelines are not sufficient to support teachers' decision-making and these situations thus require professional judgment. The exercise of professional judgment requires a reflexive posture and a certain tolerance to uncertainty for the teacher. It also involves the use of iterative questioning based on doubts and creative adjustments. However, few tools exist to support the development of the professional judgment of the teacher in a perspective of complex practice and shared knowledge where elements of uncertainty and ambiguity remain in the pedagogical decision making.

Purpose and objectives: The purpose of this research was to develop and validate a Learning by concordance (LbC) tool to reinforce teachers' professional judgment. A LbC tool consists of the use of several short and ill-defined problems that illustrate frequent and authentic situations of professional life. When the teacher completes the tool, he compares his choice of answers for pedagogical scenarios with those of a reference panel. The tool allows the teacher to know if his judgments are in line with those of the reference panel, therefore the notion of *concordance*. The objectives of the research were to describe: 1- the methodological principles necessary for the development and validation of the LbC tool aiming to develop and consolidate the professional judgment; 2- the consideration of guidelines for its use for teachers' continuous professional development purposes; 3- the exploration of the perceptions of teachers who have experienced the use of such tool.

Methodology: The process of developing and validating the LbC tool was conducted by the research team using a structured and iterative process inspired by a research design originated from educational sciences and following a research and development methodology. The various stages of research and development methodology were followed including, among others, the conception of the LbC tool and the analysis of its pragmatic elements of elaboration and validation. Then, a preliminary test evaluated the validity of the tool for teachers' continuous professional development purposes. Eighteen teachers or former teachers constituted the reference panel of the LbC tool, and 37 teachers participated in the preliminary test. Focus groups as well as written comments in an evaluation survey collected teachers' perceptions regarding the use of the LbC tool.

Results: The results illustrate in detail the different processes of the LbC design approach developed in this research and the complementary validation activities. A fairly proportional representativeness of three competencies of the teacher's competency framework was present in the LbC tool. This effort to adjust to the teacher's competency framework was intended to promote reflexivity, and this, in all professional activities of college education. The correlation index α of Krippendorff, calculated from the answers of the panel members, was 0.0131, demonstrating a lack of consensus among panel members. The elements of concordance and discordance detected by standard deviation

analysis provide a rationale for the use of the tool for teachers' continuous professional development purposes. In addition, the perception of the participating teachers in the research suggested promising and interesting uses of LbC tool within the institutions. The authenticity of the situations, the relevance of the educational intervention options proposed as well as the credibility of the contextual elements requiring in-depth reflection on the pedagogical decision-making were positively appreciated by the teachers. Suggestions were made regarding the time devoted for the completion of the LbC tool as well as the layout and the number of completed pedagogical scenarios.

Discussion: The development of the LbC tool was enriched by its ongoing and iterative validation processes, using the teacher's competency framework. These approaches constitute essential conditions to consider in order to ensure the methodological quality of the design and the use of such tool. In this regard, the consolidation of the professional judgment of teachers using a LbC tool suggests, in order to optimize the reflexivity and teachers' professionalization, to use and share the tacit knowledge and the contributions of the teacher's community of practice. An individual and collective use of the tool is therefore proposed as it is encompassed in a community of practice and professional co-development.

Conclusion: While the rich methodological foundations of learning by concordance originated from health sciences pedagogy, this research has shown that this tool can also be used in educational sciences. This transferability marks the potential for subsequent research addressing, in particular, the impacts of the LbC tool when used as measure of support for the ongoing professional development of teachers.

Keywords: Professional judgment, learning by concordance, teaching, continuous professional development, pedagogy.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Le contexte : la complexité de la pratique	1
1.2 Le jugement professionnel des enseignants	3
1.3 La réflexivité et sa contribution au développement professionnel des enseignants	6
1.4 Les outils de développement professionnel et de réflexivité au collégial	7
1.5 La formation par concordance (FpC) : une avenue pour le développement professionnel des enseignants	11
1.6. But et objectifs spécifiques de l'étude	16
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE	17
2.1 Référentiel de compétences des enseignants	18
2.2 Les scripts mentaux et les micro-jugements dans les prises de décision	20
2.3 Repères épistémologiques	23
CHAPITRE 3 : MÉTHODE	24
3.1 Devis méthodologique	24
3.2 Population à l'étude	27
3.2.1 Sélection des participants : membres du panel de référence, experts en pédagogie collégiale et enseignants	27
3.3 Déroulement des activités de la recherche-développement et outils de collecte des données	35
3.4 Stratégies d'analyse des données	44
3.4.1 Identifier les éléments méthodologiques qui facilitent la mise en place d'une autoévaluation par concordance de jugement professionnel chez le personnel enseignant du collégial	44
3.4.2 Décrire le niveau de validité de l'autoévaluation pour son utilisation à des fins de formation de formation du personnel enseignant	45
3.4.3 Identifier les perceptions des utilisateurs quant au contenu, à la structure, à l'utilité et à la pertinence de l'autoévaluation par concordance pour le développement et l'approfondissement du jugement professionnel chez le personnel enseignant du collégial	48
3.5 Critères de scientificité de la recherche	49
3.6 Considérations éthiques	51
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS	53
4.1 Identifier les éléments méthodologiques qui facilitent la mise en place d'une autoévaluation par concordance de jugement professionnel chez le personnel enseignant du collégial	53
4.1.1 L'analyse des besoins et la planification détaillée de l'autoévaluation.....	53
4.1.2 La conception de l'autoévaluation	56
4.1.2.1 Énonciation et validation de situations professionnelles authentiques	57
4.1.2.2. Émulation et validation d'hypothèses	58

4.1.2.3	Validation inter-institution et intégration au cadre théorique	60
4.1.2.4	Validation de la transférabilité inter-institution	62
4.1.3	La préparation technique de l'autoévaluation (simulation).....	63
4.1.3.1	Composition des modules de l'autoévaluation.....	64
4.1.3.2	Composition du panel de référence et des sous-groupes.....	64
4.1.3.3	Complétion de l'outil par les membres du panel de référence déterminés par les pairs	66
4.1.3.4	Constitution de la séquence des activités de formation de l'autoévaluation	72
4.1.3.5	Composition des synthèses intégratives de l'autoévaluation	75
4.1.3.6	Constitution du prototype Web des séquences d'activités de formation de l'autoévaluation incluant les rétroactions	79
4.1.4	La mise au point (essais réels, évaluation et adaptations)	80
4.1.4.1	Données démographiques des enseignants participant à la recherche	81
4.2	Décrire le niveau de validité de l'autoévaluation pour son utilisation à des fins de formation du personnel enseignant	83
4.2.1	Le niveau de validité apparente et de contenu de l'autoévaluation	83
4.2.2	Modalités d'utilisation potentielle de l'autoévaluation à des fins de formation du personnel enseignant	88
4.3	Identifier les perceptions des utilisateurs quant au contenu, à la structure, à l'utilité et la pertinence de l'autoévaluation par concordance pour le développement et l'approfondissement du jugement professionnel chez le personnel enseignant du collégial.....	94
4.3.1	Niveau de satisfaction en lien avec la présentation Web de la formation par concordance, les instructions et le vocabulaire utilisé	96
4.3.2	Niveau de satisfaction en lien avec la longueur de la formation par concordance.....	99
4.3.3	Niveau de satisfaction en lien avec la pertinence, l'utilité et le contenu de l'autoévaluation par concordance	100
4.3.4	Niveau de satisfaction en lien avec l'utilisation et le choix des membres du panel de référence de l'autoévaluation par concordance	104
4.3.5	Expérience d'utilisation de l'autoévaluation par concordance	106
4.3.6	Appréciation générale de l'autoévaluation par concordance.....	110
CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS		114
5.1	Le profil de compétence des enseignants pour assurer la validité et l'utilisation pertinente de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel	114
5.2	La consolidation du jugement professionnel par l'utilisation d'une autoévaluation par concordance	117
5.3	Modalités d'utilisation de l'autoévaluation par concordance	122
5.4	Limites de l'étude	125
CHAPITRE 6 : CONCLUSION		130
RÉFÉRENCES		133

ANNEXES	142
ANNEXE A : Cadre de référence de l’outil d’autoévaluation	142
ANNEXE B : Guide de rédaction des scénarios pédagogiques	143
ANNEXE C : Grille de validation qualitative d’un scénario	149
ANNEXE D : Exemple d’une composante de la grille d’évaluation sommative de l’autoévaluation par concordance de jugement professionnel	152
ANNEXE E : Atelier de génération de mises en situation authentiques	153
ANNEXE F : Atelier de rédaction d’un scénario pédagogique	157
ANNEXE G : Atelier de validation d’un scénario pédagogique	162
ANNEXE H : Composition finale du contenu des scénarios des trois séquences d’activités	168
ANNEXE I : Liste des descripteurs des thèmes de la synthèse médiagraphique associée aux scénarios pédagogiques	169
ANNEXE J : Fichiers de références pertinentes liées aux thèmes de l’autoévaluation ..	179
ANNEXE K : Directives pour la navigation sur Moodle	274
ANNEXE L : Autoévaluation par concordance de jugement professionnel incluant les instructions aux participants, les 60 scénarios et les rétroactions du panel de référence.	280
ANNEXE M : Tableau récapitulatif de l’intégration des items de l’autoévaluation dans une des trois compétences du cadre de référence	610
ANNEXE N : Questionnaire sociodémographique rempli en ligne	612
ANNEXE O : Sondage d’appréciation rempli en ligne	614
ANNEXE P : Guide d’entretien de groupe focalisé	618
ANNEXE Q : Scénarios associés aux thèmes de l’autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants	620
ANNEXE R : Autoévaluation par concordance par thèmes d’approfondissement	622

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1.</i> Scénario pédagogique dans une FpC	13
<i>Tableau 2.</i> Typologie du panel de référence	28
<i>Tableau 3.</i> Critères de sélection des membres du panel de référence	32
<i>Tableau 4.</i> Composition finale du panel de référence	34
<i>Tableau 5.</i> Déroulement de la recherche-développement	38
<i>Tableau 6.</i> Cadre de référence à l'élaboration et à la validation de l'autoévaluation par concordance	55
<i>Tableau 7.</i> Exemple d'un scénario pour l'élaboration d'hypothèses d'interventions pédagogiques	59
<i>Tableau 8.</i> Exemple d'un scénario incluant une hypothèse d'intervention pédagogique et un élément contextuel	60
<i>Tableau 9.</i> Nombre d'ateliers menés dans les trois institutions d'enseignement et de collaborateurs à la conception et à la validation de l'autoévaluation	63
<i>Tableau 10.</i> Composition des sous-groupes des membres du panel de référence selon le lieu d'exercice et le statut professionnel	66
<i>Tableau 11.</i> Distribution des scénarios selon la moyenne de la variance des choix de réponses des membres du panel, et ce, pour chacun des items de l'autoévaluation	74
<i>Tableau 12.</i> Composition de trois séquences d'activités	75
<i>Tableau 13.</i> Données sociodémographiques des enseignants participant à la recherche ..	82
<i>Tableau 14.</i> Indices de corrélation intraclass κ des choix de réponses des membres du panel de référence aux 253 items de l'autoévaluation	89
<i>Tableau 15.</i> Coefficient α de Krippendorff des choix de réponses des membres du panel de référence et des enseignants aux 253 items de l'autoévaluation	90
<i>Tableau 16.</i> Scénario pédagogique incorporant deux échelles de Likert	120
<i>Tableau 17.</i> Thèmes de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants	123

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Le développement et la consolidation du jugement professionnel des enseignants par une autoévaluation ou une FpC	18
<i>Figure 2.</i> Processus du raisonnement hypothético-déductif et présentation d'un scénario dans une autoévaluation par concordance	22
<i>Figure 3.</i> Étapes itératives de la recherche-développement	25
<i>Figure 4.</i> Apport de la collaboration aux étapes de la recherche-développement	57
<i>Figure 5.</i> Répartition des trois niveaux de réflexivité des options abordées dans l'autoévaluation par concordance	61
<i>Figure 6.</i> Institution d'affiliation des membres du panel de référence (N = 18).....	68
<i>Figure 7.</i> Sexe des membres du panel de référence (N = 18).....	68
<i>Figure 8.</i> Années de pratique en enseignement au collégial des membres du panel de référence (N = 18).....	69
<i>Figure 9.</i> Pratique professionnelle actuelle des membres du panel (N = 18).....	70
<i>Figure 10.</i> Représentativité des affiliations aux programmes de formation du collégial des membres du panel de référence (N = 18).....	70
<i>Figure 11.</i> Discipline actuelle ou ancienne des membres du panel de référence (N = 18).....	71
<i>Figure 12.</i> Exemple illustré des divers niveaux de variance des choix de réponses des membres du panel de référence aux items (N = 253) de l'autoévaluation	73
<i>Figure 13.</i> Représentativité des affiliations aux programmes de formation du collégial des enseignants participants (N = 27 répondants au sondage)	83
<i>Figure 14.</i> Nombre d'hypothèses d'interventions pédagogiques dans les trois composantes de la compétence <i>Enseigner dans un contexte d'apprentissage</i>	85
<i>Figure 15.</i> Nombre d'hypothèses d'interventions pédagogiques dans les deux composantes de la compétence <i>Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative</i>	85
<i>Figure 16.</i> Nombre d'hypothèses d'interventions pédagogiques dans les trois composantes de la compétence <i>Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession</i>	86
<i>Figure 17.</i> Représentativité des différentes capacités du profil de compétence de l'enseignant au sein de l'autoévaluation	87
<i>Figure 18.</i> Répartition des hypothèses pédagogiques (N = 253) de l'autoévaluation aux trois compétences du profil de compétence de l'enseignant	88
<i>Figure 19.</i> Histogramme de la distribution de la fréquence des écarts-types liés aux 253 choix de réponses de l'autoévaluation déterminés par les membres du panel	91
<i>Figure 20.</i> Distribution des écarts entre les réponses modales aux options d'interventions pédagogiques des 2 groupes (membres du panel de référence et enseignants	94
<i>Figure 21.</i> Niveau de satisfaction en lien avec la présentation Web (convivialité et apparence) de l'autoévaluation par concordance, les instructions et le vocabulaire utilisé (N = 25 répondants)	97
<i>Figure 22.</i> Niveau de satisfaction en lien avec la longueur de l'autoévaluation par concordance	99
<i>Figure 23.</i> Niveau de satisfaction en lien avec la pertinence, l'utilité et le contenu de l'autoévaluation par concordance.....	101

<i>Figure 24.</i> Niveau de satisfaction en lien avec l'utilisation et le choix des membres du panel de référence de l'autoévaluation par concordance	105
<i>Figure 25.</i> Fréquence de corrélation des énoncés face à l'expérience d'utilisation de l'autoévaluation par concordance	107
<i>Figure 26.</i> Distribution du niveau de satisfaction générale de la formation en ligne des enseignants participants (N = 25)	110
<i>Figure 27.</i> La consolidation du jugement professionnel des enseignants par une autoévaluation par concordance : la professionnalisation individuelle et collective au développement de l'expertise	121

LISTE DES SIGLES

APC : Approche par compétences

APOP : Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire

AQPC : Association québécoise de pédagogie collégiale

CAPRES : Consortium d'animation sur la persévérance scolaire et la réussite scolaire en enseignement supérieur

CDC : Centre de documentation collégiale

CER : Comité éthique à la recherche

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CPASS : Centre de pédagogie appliquée des sciences de la santé

DPC : Développement professionnel continu

FpC: Formation par concordance

ICC : Indice de corrélation intraclasse

MEES : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur

Moodle: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

MSA : Mise en situation authentique

PIEA : Politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages

SoTL: *Scholarship of Teaching and Learning*

SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TCS : Test de concordance de scripts

TJPEA : Test de jugement professionnel en évaluation des apprentissages

« Dans l'urgence et l'incertitude, une partie des enseignants ont des compétences qui leur permettent d'agir sans savoir, sans tout raisonner et calculer, et pourtant avec une certaine efficacité dans la gestion des situations complexes ».

Phillipe Perrenoud (1996, p.11)

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre comprend cinq sections. Dans un premier temps, la complexité de la pratique de l'enseignement au collégial sera problématisée afin d'aborder le jugement professionnel de l'enseignant. Ensuite, sera mise en exergue la posture de réflexivité de l'enseignant qui contribue au développement professionnel continu et notamment par rapport à la consolidation du jugement des enseignants. Cette mise en contexte nous permettra de nommer certains outils de développement professionnel qui sont actuellement utilisés dans le réseau collégial afin de considérer la formation par concordance (FpC) comme une modalité novatrice à explorer. Le but et les objectifs de la recherche seront présentés en fin de chapitre.

1.1 LE CONTEXTE : LA COMPLEXITÉ DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Le développement rapide des savoirs, l'évolution constante, voire effrénée des nouvelles technologies de l'information et des communications, la diversité et l'hétérogénéité des besoins de la clientèle étudiante ainsi que les besoins de main-d'œuvre qualifiée complexifient la pratique professionnelle actuelle des enseignants au collégial (Courcy, 2015; Jutras, Gohier et Desautels, 2012). Les compétences de l'enseignement au collégial sont ainsi fortement interpellées dans une trajectoire socioprofessionnelle décisive pour nombre d'étudiants inscrits dans les programmes collégiaux du Québec (Jutras et al., 2012). Mais ce contexte éducatif n'est pas nouveau. Dès la fin des années 1990 et dans une perspective de professionnalisation, un référentiel de compétence des enseignants au collégial avait été élaboré par le Groupe de travail de PERFORMA (PERFORMA, 1998) afin de nommer, de clarifier et de reconnaître

l'étendue des compétences de la pratique de l'enseignement au collégial. Les compétences requises pour l'enseignement au collégial ont aussi été énoncées par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2000). À ces référentiels de compétence s'ajoute l'explicitation des responsabilités et des tâches de l'enseignant au collégial dans un document intitulé : *Enseigner au collégial... Portrait de la profession* (Comité paritaire, 2008). Rédigé par un comité paritaire de représentants syndicaux et patronaux, ce document détaille les responsabilités de l'enseignant dans divers aspects nominatifs de son rôle comme les activités d'enseignement, les comités de programme, la charge d'enseignement, la recherche et la formation. Par l'entremise de ces documents, l'enseignant peut ainsi entrevoir l'étendue des compétences en enseignement au collégial, le contexte éducatif québécois et la portée de ses responsabilités dans l'exercice de sa profession.

La pratique de l'enseignement est ainsi composée de zones de complexité relevant de diverses exigences sociales liées à une collectivité éducative (Lafortune et Turcotte, 2006; Robichaud, Tardif et Perlaza, 2015). Cette complexité est associée à de multiples zones d'interrelations avec différents acteurs du système (étudiants, professionnels, collègues, directions, etc.) et d'interactions entre les différents repères de l'enseignant (Mothier Lopez et Allal, 2008; Perrenoud, 1996). Plus précisément, l'enseignant aborde les situations de sa pratique selon ses valeurs, ses savoirs disciplinaires et ses savoirs d'expériences certes, mais aussi en tenant compte des exigences institutionnelles et sociétales, des cadres référentiels, des codes de conduite, des intérêts et des valeurs du groupe professionnel (Gohier, Jutras, Desautels et Chaubet, 2016; Lafortune et Allal, 2008; Mothier Lopez et Allal, 2008). L'enseignant est autonome et responsable dans ses prises de décision pour assurer la finalité éducative dans toute activité professionnelle en plus de considérer les conséquences de ses décisions (Jutras, 2002, 2007). Cette perspective permet de saisir la complexité des diversités de contextes qu'un enseignant rencontre dans sa pratique et dans laquelle il doit démontrer un jugement professionnel, une autonomie, une adaptation fine aux situations, un sens des responsabilités et un souci éthique (Gohier et al., 2016; Jutras, 2002; Jutras et al., 2012; Pastré, 2011).

L'enseignement est dès lors qualifié comme une pratique sociale située, construite au sein d'une communauté éducative et liée à des contextes pluriels (Allal et Mottier Lopez, 2008; Lafortune et Bélanger, 2008; Mottier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Allal, 2010; Perrenoud, 1996). Les diverses situations rencontrées dans les interrelations humaines et éducatives, difficilement prédictibles et nourries de contingences, sont particulièrement éclairantes. Elles révèlent en effet que l'apprentissage continu de la profession enseignante se fait, entre autres, par des *apprentissages incidents* (Pastré, 2011), c'est-à-dire aléatoirement durant la pratique. L'apprentissage continu ou le développement professionnel place ainsi l'enseignant dans des situations d'apprentissage constantes et diversifiées, notamment lors de la confrontation à des situations complexes générant des questionnements et quelques fois des délibérations d'ordre éthique (Gohier et al., 2016; Jutras et al., 2012). Le développement professionnel est ainsi lié au développement des compétences de l'enseignant, car il s'inscrit dans un processus transformationnel et continu de l'amélioration des pratiques de l'enseignement (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Il est un levier par rapport à l'amélioration individuelle, mais aussi à la consolidation collective des pratiques de l'enseignement au collégial (Jutras et al., 2012). À cet égard, la professionnalité de l'enseignant est concernée, notamment en ce qui a trait à la consolidation du jugement professionnel en situation de pratique complexe.

1.2 LE JUGEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Dans sa pratique, l'enseignant fait face à des situations quelques fois inédites, voire inhabituelles. Dans ces cas, une approche procédurale ou une rationalité technique, voire mécanisée ne permet pas la résolution d'une situation (Jutras et al., 2012; Lafortune et Turcotte, 2006). Ainsi, l'exercice du jugement professionnel s'oppose à l'idée de pratiquer l'enseignement aveuglément et isolément, sans questionnement et sans délibération sur la pratique (Allal et Mottier Lopez, 2008; Lafortune et Allal, 2008; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001). Le jugement professionnel de l'enseignant est décrit ainsi :

« *Processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation* ». (Lafortune et Turcotte, 2006, p. 22).

Le jugement professionnel est interpellé dans l'ensemble des activités professionnelles de l'enseignant (Jutras et al., 2012; Lafortune et Allal, 2008; Lafortune et Bélanger, 2008; Mothier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Allal, 2010). Il s'illustre par tout processus décisionnel où sont considérés le pourquoi, l'intentionnalité, la finalité et les conséquences de l'intervention éducative. Il réfère, de surcroît, à la capacité d'explicitier les interventions pédagogiques, de les justifier relativement aux circonstances d'application tout en considérant les intérêts de l'étudiant (Jutras, 2002, 2007; Jutras et al., 2012). Les habiletés et les compétences développées par l'enseignant sont des ressources mobilisées qui lui permettent de réaliser toute intervention pédagogique. Par ailleurs, diverses situations auxquelles l'enseignant est confronté dépassent les cadres habituels de la pratique de l'enseignement ; l'intervention pédagogique à poser n'est pas claire d'emblée. Face à ces situations, les cadres habituels et les lignes de conduite ne suffisent pas dans la prise de décision de l'enseignant (Jutras et al., 2012; Lafortune et Turcotte, 2006) et ces situations interpellent le jugement professionnel.

Le jugement professionnel est ainsi fortement lié à la professionnalité de l'enseignant et il se légitime sur des « *principes éthiques et déontologiques de la profession enseignante* » (Mothier Lopez et Allal, 2008, p. 467), une pratique socialement située et construite au sein d'une communauté éducative (Allal et Mottier Lopez, 2008; Lafortune et Bélanger, 2008; Mothier Lopez et Allal, 2008). Le jugement professionnel s'enrichit par toute forme de réflexivité ; il est associé à la pensée critique et aux capacités métacognitives de l'enseignant (Laveault, 2008). En plus de son bagage disciplinaire, l'enseignant construit sa pratique professionnelle par la réflexion et par une remise en question de ses pratiques et de ses croyances, et ce, particulièrement lors de confrontation à des situations inédites, imprévues ou nouvelles et dont les procédures habituelles, les savoirs d'expériences et les savoirs théoriques ne suffisent pas au

processus décisionnel (Laveault, 2008; Mothier Lopez et Allal, 2008; Perrenoud, 2008). En ce sens, le jugement professionnel est essentiel pour situer l'enseignant, assurer son épanouissement ainsi que le développement continu de sa pratique professionnelle (Allal et Mottier Lopez, 2008; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001; Jutras, 2002, 2007; Jutras et al., 2012; Lafortune et Turcotte, 2006; Laveault, 2008; Mothier Lopez et Allal, 2008).

Par ses caractéristiques cognitives processuelles de questionnements itératifs ainsi que de doutes et d'ajustements créatifs, l'exercice du jugement professionnel suppose ainsi une posture réflexive et une certaine tolérance à l'incertitude chez les enseignants (Lafortune et Turcotte, 2006). Ces considérations constituent en soi un espace de réflexion sur les conduites à adopter où les valeurs, les finalités de l'exercice, les prescriptions déontologiques, etc., exigent la transparence et la responsabilisation de l'enseignant (Gohier, 2005; Gohier et al., 2001; Gohier, Desautels et Jutras, 2010; Leroux et Bélair, 2015). Par exemple, le *jugement évaluatif*, fréquemment associé au jugement professionnel dans les écrits, réfère à la démarche d'évaluation où il y a une combinaison et une triangulation interprétative des sources d'information à des fins de prises de décision pour le développement des compétences chez l'étudiant. Ce type de jugement repose sur des normes de transparence, de justice et d'équité qui tiennent compte de la singularité des situations (Allal et Mottier Lopez, 2008; Chaumont et Leroux, 2018; Lafortune et Allal, 2008; Leroux et Bélair, 2015).

En bref, l'analyse conceptuelle du jugement professionnel est marquée par l'absence d'approches prédictives, prédéterminées et de recettes prescrites pour assurer la finalité et l'idéal professionnel à atteindre dans l'exercice de la pratique enseignante. Le développement professionnel et plus précisément le développement du jugement professionnel, dans de telles circonstances, dépend entre autres de mécanismes d'autorégulation comme la réflexivité. À cet égard, nous tenterons dans les prochaines lignes d'établir un lien tangible entre la contribution de la réflexivité et le développement professionnel des enseignants.

1.3 LA RÉFLEXIVITÉ ET SA CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

La réflexivité et ses dérivés (réflexion, pratique réflexive) suggèrent l'analyse systématique de l'ensemble des actions et des expériences d'un enseignant en vue d'orienter sa pratique et de lui permettre de développer sa professionnalité (Laveault, 2008; Perrenoud, 2008). La réflexivité se caractérise par les processus cognitifs de théorisation de ses expériences et de ses actions (Argyris et Schön, 1992/1974; Perrenoud, 2004, 2008; Schön, 1987). La thèse de Schön, largement décrite dans les écrits, est que le praticien réflexif aborde la singularité de diverses situations rencontrées dans sa pratique. Cette singularité exige de lui une réflexion *dans* et *sur* son action. La pratique enseignante n'est pas conceptualisée ici comme étant prédéterminée, mais plutôt construite par son exercice (Schön, 1983, 1987). L'enseignant est dit professionnel et continuellement en apprentissage par la réflexion qu'il développe sur son action pédagogique. Lorsqu'elle est continue et qu'elle favorise un processus de construction identitaire, la réflexivité est de l'ordre d'une posture abordée par l'enseignant, d'un état d'être ou d'un habitus (Perrenoud, 2008). La *réflexion dans l'action* réfère à cette capacité immédiate du savoir-agir pendant l'action. Elle est basée sur les savoirs intuitifs de l'enseignant, notamment à partir des schèmes d'action (Piot, 2008; Vergnaud, 1996, 2007) qui se sont forgés par l'expérience acquise au fil des années. Par ailleurs, ces schèmes sont aussi amenés à être reconsidérés lors de la réflexion *sur* l'action. Cette réflexion permet une certaine distanciation et une reconsidération de son agir professionnel (Paquay et al., 2001; Perrenoud, 2004, 2008).

Le développement professionnel est ainsi considéré comme un processus d'apprentissage continu chez l'enseignant et il s'entrevient dans la consolidation des savoirs disciplinaires, des savoirs pédagogiques et des savoirs technologiques (Deschênes, 2018). Ce processus développemental et professionnalisant (Savoie-Zajc, 2010; Uwamariya et Mukamurera, 2005) est alimenté à la fois par la réflexivité de l'enseignant et par les échanges avec les pairs (Courcy, 2015; Deschênes, 2018). Véritable catalyseur du développement professionnel, la réflexivité suggère une reconstruction de la pratique professionnelle de l'enseignant au collégial par la réflexion

et par la remise en question de ses pratiques et de ses croyances (Lévesque, 2002), notamment face à des situations complexes où les acquis de l'enseignant ne suffisent pas au processus décisionnel (Laveault, 2008; Perrenoud, 1996; Perrenoud, 2008). La réflexivité permet également de discerner les différents types de savoirs développés par l'expérience professionnelle de l'enseignant (Barbier, 1996). Cette démarche tend à rendre intelligibles et plus facilement accessibles, à soi et aux autres, les savoirs d'expérience ou les savoirs tacites de l'enseignant (Bessette et Duquette, 2003).

Afin de soutenir le développement et la consolidation du jugement professionnel, la réflexivité de l'enseignant a été à plus d'une reprise interpellée, et ce, par divers outils instrumentant toute démarche de développement professionnel des enseignants au collégial. À cet égard, nous ferons état, dans les prochaines lignes, de quelques travaux liés à l'objet de la présente recherche. Ils reposent à la fois sur le jugement et la réflexivité des enseignants dans une perspective de développement professionnel.

1.4 LES OUTILS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET DE RÉFLEXIVITÉ AU COLLÉGIAL

La recherche intitulée : *Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*, menée par Bessette et Duquette (2003), s'est intéressée à découvrir et à étayer les étapes processuelles des enseignants et des professionnels du réseau collégial par l'analyse de leur pratique professionnelle. Cette étude qualitative de type recherche-action-formation avait pour principal objectif d'expérimenter et d'apprécier une méthode préalablement explorée par Bessette (2000) pour analyser la pratique. Plus précisément, les chercheuses ont eu recours aux cartes mentales pour soutenir et accompagner le processus de développement d'une pratique réflexive. Les cartes mentales ont aussi été utilisées dans la pratique des chercheuses comme outil de collecte et d'analyse des données selon une perspective de théorisation ancrée. Les résultats de l'étude ont démontré l'ingéniosité de l'utilisation de la carte mentale pour soutenir le développement d'une pratique réflexive chez les enseignants. L'outil s'est avéré original et apprécié pour situer les réflexions sur les actions pédagogiques posées par les enseignants, explorer des pistes d'analyse et transposer ces analyses dans les

actions subséquentes. Exercice métacognitif prometteur, l'utilisation de la carte mentale s'est aussi présentée comme une formule flexible pour expliciter les actions, dépolariser les aspects cognitifs relatifs à la démarche et s'engager dans un processus de développement professionnel continu. Par ailleurs, son utilisation nécessite un investissement certain en temps pour s'approprier la méthode ainsi qu'un soutien. À cet égard, les chercheuses suggèrent la nécessité d'un groupe de soutien ou d'une communauté de pratique encadrant ces pratiques réflexives tout comme la mise en place d'un accompagnement de nature plus individuelle (Bessette et Duquette, 2003).

Récemment, Lefebvre (2013) s'est intéressée aux effets de l'utilisation d'outils en soutien au développement de la pratique réflexive chez des enseignants novices en enseignement au collégial. La chercheuse étudiait les liens entre les outils utilisés et l'amélioration des compétences pédagogiques des enseignants. Divers outils de réflexivité ont été utilisés : le journal de bord combiné à une autoévaluation écrite, la rétroaction vidéo individuelle et l'autoconfrontation simple. Cette dernière activité consistait en un entretien filmé avec un membre désigné comme un « *accompagnateur témoin* », à savoir un enseignant d'expérience ou un conseiller pédagogique (Lefebvre, 2013). Cet entretien filmé permettait à l'enseignant d'explicitier ses intentions pédagogiques, ses actions posées et les mesures à modifier, le cas échéant. L'ensemble des outils utilisés dans cette recherche avaient pour fonction de permettre aux enseignants de prendre conscience de leurs activités pédagogiques et de les analyser par une démarche réflexive structurée (Lefebvre, 2013). Les résultats de cette expérimentation ont été positifs. Les enseignants ayant participé à la recherche proposent unanimement l'utilisation des outils pour soutenir la réflexivité et améliorer leurs actions pédagogiques (Lefebvre, 2013) ; la rétroaction vidéo et l'autoconfrontation simple étaient privilégiées par les enseignants. La rétroaction vidéo a été jugée utile pour améliorer la planification et la prestation de l'enseignement ainsi que la langue d'enseignement utilisée. De son côté, l'autoconfrontation simple a été appréciée pour les mêmes finalités ainsi que pour la bonification de l'utilisation des technologies de l'information et de communication (TIC) à des fins pédagogiques. Le journal de bord combiné à l'autoévaluation a permis de rencontrer les mêmes visées tout en laissant entrevoir une potentialité de démarche continue du développement professionnel et des stratégies mises en place par les

enseignants selon les caractéristiques et singularités des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage (Lefebvre, 2013). En conclusion, les enseignants ont tiré des apprentissages et mis en place des solutions personnalisées à leur style d'enseignement (Lefebvre, 2013).

En 2016, la chercheuse a poursuivi ses travaux avec d'autres enseignants de secteurs techniques au collégial. Le but était de mieux comprendre la réflexion sur l'action de ces enseignants lorsqu'ils utilisaient certains outils de réflexion sur leur pratique (Lefebvre, 2016). L'analyse des données de la recherche s'est effectuée par une codification du contenu des réflexions émises par les enseignants. Cette codification s'opérait de façon déductive en tenant compte des sept catégories de réflexion selon Mezirow (1981). Il est intéressant de noter qu'en début de carrière, les éléments qui interpellent les enseignants et qui sont rapportés dans le contenu des réflexions touchent principalement des éléments instrumentaux de la pratique enseignante comme le mode de prestation en classe et la planification du cours. Ainsi, les compétences des enseignants sollicitées dans le contenu des réflexions renvoyaient prioritairement à la conception et au pilotage des situations d'enseignement/apprentissage et moins à des éléments conceptuels, théoriques ou à des valeurs associées au rôle social de l'enseignant (Lefebvre, 2016). Enfin, les effets de la réflexivité sur la professionnalisation des enseignants novices dans cette étude ont, entre autres, favorisé l'émergence d'une meilleure compréhension des actions pédagogiques posées et de leurs effets, la prise de conscience de certains écarts entre la planification d'un cours et la prestation d'enseignement en situation réelle et le rehaussement de l'autonomie et de la confiance en soi.

Un article publié par Prud'homme dans la revue *Pédagogie Collégiale* a démontré une démarche de développement professionnel continu construite à partir d'une analyse et d'une résolution de problèmes pédagogiques et didactiques au collégial (Prud'homme, 2015). Cette démarche était proposée par un groupe de travail sur la didactique (GT-DID) de PERFORMA. Elle avait pour objectif de répondre à des préoccupations de la pratique enseignante comme la difficile atteinte de certaines intentions pédagogiques conséquemment à des difficultés d'apprentissage perçues chez les étudiants, au manque

de temps ou de ressources, à la perception du désengagement des étudiants envers leurs études, etc. (Prud'homme, 2015) La démarche proposée par le groupe de travail était illustrée par trois étapes distinctes : 1) L'exploration de la situation problématique afin de colliger l'information importante; 2) La compréhension de la situation en partant du triangle pédagogique, la relation didactique à partir du questionnement didactique; et 3) L'agir pour le choix des pistes de solution pertinentes. À la première étape exploratoire, plusieurs questions étaient dès lors posées aux enseignants afin d'explicitier au mieux le contexte d'apprentissage/enseignement. Il importait à ce moment d'obtenir une perspective systémique de la situation et de ne pas élaguer un des pôles du triangle pédagogique (enseignant, étudiant, savoir) ni les relations didactiques, pédagogiques et d'apprentissage qui les lient (Prud'homme, 2015). À l'étape de la compréhension, le cadre de référence du questionnement didactique développé par PERFORMA a été utilisé et il a démontré de nombreux avantages. La réflexion était dès lors orientée autrement, notamment par l'étude de la dimension didactique de l'enseignement et de l'apprentissage (Prud'homme, 2015). Ce cadre de référence fournissait cinq voies ou des entrées pour le questionnement de l'enseignant basé sur l'utilisation de ses différents types de savoirs. L'utilité du questionnement didactique permet de faire reposer l'analyse d'un problème sur une démarche inductive, de prendre une distance par rapport à la situation et de rationaliser son agir professionnel (Prud'homme, 2015). Enfin, la troisième étape de la démarche abordait les mesures d'action à mettre en place, et ce, en choisissant des moyens concrets et réalistes afin de les mettre en œuvre à l'avenir. Étaient conservées toutes traces de réflexion afin de retracer les origines de la démarche. Cette démarche structurée permettait ainsi de rendre traçable et éclairé le jugement professionnel de l'enseignant tout en l'outillant dans son processus de développement professionnel.

Récemment, Mastracci et Stevens (2019) ont proposé la posture du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) comme une approche structurée de réflexivité qui contribue au renouvellement des pratiques de l'enseignement au collégial. Les auteures ont fait état d'un projet pilote abordant cette perspective tout en y incluant des activités selon des principes de la méthode de codéveloppement professionnel. Les enseignants impliqués dans le projet ont eu à choisir une préoccupation pédagogique qui les interpellait afin d'amorcer un questionnement pédagogique et une démarche scientifique

menant ultimement à la diffusion des résultats auprès des pairs. À ses balbutiements dans le réseau collégial, cette démarche a été à la fois individuellement et collectivement associée à l'enrichissement des savoirs de la profession. Enfin, les auteures soutiennent l'apport de la posture du *Scholarship of Teaching and Learning* à la création d'une communauté de pratique en enseignement au collégial (Mastracci et Stevens, 2019).

Les divers outils de développement professionnel des enseignants au collégial sont fréquemment associés à une démarche de réflexivité. Cette démarche vise à favoriser la professionnalité chez l'enseignant, mais aussi à créer des espaces de réflexion avec soi-même et avec les autres afin d'analyser les actions pédagogiques posées dans des situations de la pratique enseignante. Or, peu d'études abordent la notion des savoirs dans l'action, des savoirs relativement inconscients, mais omniprésents dans l'immédiateté du geste pédagogique. En d'autres mots, nous en savons peu sur les schèmes qu'utilisent les enseignants dans les prises de décisions, les éléments clés qui ont guidé l'interprétation d'une situation pédagogique, les moments et les éléments contextualisés qui ont nuancé leurs interventions pédagogiques dans des situations authentiques de la pratique. De plus, les outils pour exprimer le jugement professionnel des enseignants sont rares dans une perspective de pratique complexe (Mottier Lopez et Allal, 2010) et de savoirs partagés. À cet égard, la formation par concordance (FpC) est une avenue potentiellement intéressante à envisager pour explorer à la fois les schèmes d'actions pédagogiques des enseignants et les justifications liées à ces choix, en plus d'envisager la délibération collective et engagée au sein de la communauté collégiale.

1.5 LA FORMATION PAR CONCORDANCE (FpC) : UNE AVENUE POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS


La FpC porte sur l'utilisation de plusieurs problèmes courts et mal définis qui illustrent des situations fréquentes et authentiques de la vie professionnelle. Les problèmes mal définis ou mal structurés se caractérisent au sein du scénario par l'absence de la totalité des données et des indices permettant la résolution d'un problème avec un haut degré de certitude (Charlin et Fernandez, 2016). Chaque problème décrit en deux ou trois lignes seulement est, par la suite, composé d'hypothèses d'interventions

pédagogiques pertinentes. La plupart du temps, trois à quatre hypothèses d'interventions pédagogiques suffisent par scénario. À priori, ces hypothèses sont jugées plausibles, car ce sont des hypothèses d'actions guidées par les normes de pratique exemplaire au sein d'une profession. Ces hypothèses sont suivies d'une nouvelle donnée contextualisée. Cette nouvelle donnée représente des éléments clés qui guident la prise de décision, des éléments contextuels, voire des éléments conflictuels qui mobilisent la réflexion des valeurs sous-jacentes aux prises de décision (Giet, Massart, Gagnon et Charlin, 2013). L'enseignant doit ainsi considérer l'effet de la nouvelle donnée sur l'hypothèse initiale et effectuer un micro-jugement selon l'échelle de Likert qui lui est présentée. Par exemple, l'option pédagogique suggérée est-elle toujours indiquée compte tenu de l'information contextualisée ?


Le tableau 1 présente un exemple d'un scénario pédagogique où l'enseignant est invité à émettre un micro-jugement sur l'influence de la nouvelle donnée (deuxième colonne) présentée dans le scénario sur l'hypothèse initialement énoncée (première colonne). Par exemple, le **scénario pédagogique** est présenté dans l'en-tête : « *Un étudiant de Christine éprouve des difficultés d'apprentissage, mais il ne semble pas s'en rendre compte* ». Ensuite, l'**option pédagogique** « *Si vous pensiez que Christiane doit* » est suivie de l'**élément contextuel** « *Tout en sachant que* » pour effectuer un micro-jugement selon l'échelle présentée. Ainsi, un **item** au sein du scénario inclut l'option pédagogique et son élément contextuel. Une des particularités de l'outil est qu'il se lit ici à l'horizontale et non à la verticale (Sibert et Fournier, 2015). De plus, chacune des options (ou des hypothèses) dans un scénario est indépendante des autres options. Plus précisément, chacune des options doit être considérée indépendamment des nouvelles données ou informations présentées dans les autres options du scénario.

Tableau 1. Scénario pédagogique dans une FpC


Un étudiant de Christiane éprouve des difficultés d'apprentissage, mais il ne semble pas s'en rendre compte.		
<i>Si vous pensez que Christiane doit ...</i>	<i>Tout en sachant que ...</i>	<i>L'intervention s'avère :</i>
Discuter avec l'étudiant de ses apprentissages et de sa progression dans le cadre du programme.	En fin de formation, l'étudiant ne présente pas certaines des habiletés essentielles, compromettant ainsi la réussite de l'épreuve-synthèse de programme.	<input type="checkbox"/> Absolument contre indiquée ; <input type="checkbox"/> Contre indiquée ; <input type="checkbox"/> Ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> Indiquée ; <input type="checkbox"/> Fortement indiquée.
Orienter l'étudiant vers les ressources appropriées du collège en matière d'aide à la réussite.	L'étudiant refuse d'être reconnu comme un étudiant bénéficiant de mesures particulières d'aide à la réussite.	<input type="checkbox"/> Absolument contre indiquée ; <input type="checkbox"/> Contre indiquée ; <input type="checkbox"/> Ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> Indiquée ; <input type="checkbox"/> Fortement indiquée.



Hypothèses d'interventions pédagogiques



Éléments contextuels



Micro-jugements

À ses étapes de conception et avant son utilisation auprès d'enseignants, la FpC est réalisée par un panel de référence. Les membres du panel effectuent individuellement leurs choix de réponses en plus d'émettre des réflexions et des commentaires pour les justifier, et ce, sans consultation d'ouvrages de références ni des pairs (Charlin et Fernandez, 2016; Deschênes, Boyer, Fernandez et Goudreau, 2018; Fernandez et al., 2016). Subséquemment, lorsque l'enseignant expérimente la FpC, il peut comparer ses choix avec ceux d'un panel de référence ayant préalablement répondu aux mêmes questions et noter la variabilité des processus de raisonnement des membres du panel. En d'autres mots, l'outil permet de vérifier si les micro-jugements des enseignants se rapprochent de ceux d'un panel de référence, d'où la notion de *concordance*.

La FpC repose ainsi sur l'utilisation de situations authentiques pour la résolution de problème et l'étayage formatif et comparatif des micro-jugements provenant d'un panel de référence pour la résolution de ces situations (Charlin et Fernandez, 2016;

Fernandez et al., 2016; Foucault, Dubé, Fernandez, Gagnon et Charlin, 2015). L'enseignant est ainsi conduit à prendre des décisions dans des situations complexes de sa pratique professionnelle tout en bénéficiant d'une rétroaction automatisée qui présente des processus variés de résolution de problèmes. Il s'agit d'une forme de compagnonnage cognitif où des experts agissent comme des modèles de rôles réflexifs (Charlin et Fernandez, 2016; Deschênes et al., 2018). À cet égard, de récents travaux de recherche sur la FpC en sciences de la santé (Charlin et Fernandez, 2016; Foucault et al., 2015; Lecours et al., 2018) abordent le potentiel éducatif de l'outil par l'utilisation formative des choix de réponses des membres du panel de référence en plus de leurs réflexions narratives pour justifier leurs choix de réponses. Aux rétroactions narratives des membres du panel s'ajoute une synthèse récapitulative pour offrir des ressources à consulter (par ex. : liens Web ou livres à consulter, forums de discussion, etc.) (Fernandez et al., 2016; Foucault et al., 2015; Lecours et al., 2018). Cette autonomisation des rétroactions passent notamment par l'utilisation d'un environnement numérique à l'apprentissage ou par des discussions en groupe (Charlin et Fernandez, 2016).

Des recensions des écrits (Deschênes et Goudreau, 2017; Dory, Gagnon, Vanpee et Charlin, 2012; Lubarsky, Charlin, Cook, Chalk et Van der Vleuten, 2011; Lubarsky, Dory, Duggan, Gagnon et Charlin, 2013) ont déjà fait état des connaissances scientifiques entourant l'utilisation antérieure des tests de concordance de scripts (TCS) comme instrument de mesure du raisonnement. Par exemple, la recension des écrits de Lubarsky et al. (2011) aborde l'étude de la validité relative à l'utilisation de cet instrument d'évaluation basé sur la théorie des scripts. En résumé, il est démontré que les TCS permettent d'évaluer avec fidélité le jugement en plus de distinguer les niveaux d'expertise chez les participants. Trente-sept études ont été recensées et analysées, et ce, dans divers domaines de pratique médicale et paramédicale. Les auteurs concluent à la validité de construit de l'instrument marqué par une progression statistiquement linéaire des résultats entre les groupes de différents niveaux d'expertises. Cette validité corrobore les fondements théoriques de l'instrument de mesure où les experts raffinent constamment leurs scripts mentaux avec les années et la pratique (Charlin, Tardif et Boshuizen, 2000; Custers, 2015; Schmidt, Norman et Boshuizen, 1990). Les autres recensions des écrits de Deschênes et Goudreau (2017), Dory et al. (2012) et Lubarsky et

al. (2013) présentent les principes théoriques et pédagogiques reliés à l'utilisation des TCS.

Par ailleurs, d'autres écrits questionnent les qualités psychométriques des TCS pour certifier la compétence des participants (Lineberry, Kreiter et Bordage, 2013). Ce questionnement aborde notamment le mode de calcul des résultats dans les TCS, les inférences du panel de référence et l'absence, à ce jour, d'un seuil de réussite pour certifier la compétence par cet outil (Lineberry et al., 2019; Lineberry et al., 2013). À cet égard, d'actuels travaux de recherche s'inscrivent dans une perspective formative ou éducative, nommée FpC, et moins dans le spectre des capacités évaluatives du TCS. Par exemple, de récentes recherches en médecine ont investigué la pertinence et la faisabilité d'activités éducatives de la FpC par l'utilisation d'une plateforme Web (Fernandez et al., 2016; Foucault et al., 2015; Hayward et al., 2016), par des groupes de discussion (Compère et al., 2016) ou par des activités réflexives écrites suite à la complétion des scénarios (Power, Lemay et Cooke, 2016). Ces études ont permis de noter le degré d'appréciation des participants par rapport à cette autoévaluation formative, entre autres par sa pertinence à conjuguer les apprentissages avec des situations authentiques de la pratique. Cette appréciation rendait aussi possible une autorégulation du mode de pensée des participants par la rétroaction et par l'explicitation des réflexions développées par les membres du panel de référence.

En situation de pratique complexe, le jugement professionnel des enseignants est interpellé dans l'ensemble des activités éducatives et il suggère la mobilisation de différents types de savoirs (Jutras et al., 2012; Lafortune et Allal, 2008; Lafortune et Bélanger, 2008; Mothier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Allal, 2010). À cet égard, le développement professionnel des enseignants est un élément essentiel afin d'assurer l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement (MELS, 2001) et il constitue l'objet de politiques et de programmes qui se répandent dans le réseau éducatif au Québec et ailleurs. Le développement professionnel dans la pratique enseignante s'inscrit dans un processus continu de réflexion et de développement de l'agir professionnel. À notre connaissance, aucune recherche n'a utilisé une FpC de jugement professionnel des enseignants au collégial, et ce, pour le développement professionnel continu. C'était dans cette perspective que l'objectif de cette recherche était de *développer, mettre à l'essai et évaluer qualitativement une autoévaluation des enseignants basée sur la concordance de jugement professionnel.*

1.6 BUT ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ÉTUDE

Cette étude visait à développer, à mettre à l'essai et à évaluer qualitativement une autoévaluation des enseignants basée sur la concordance de jugement.

Les objectifs spécifiques poursuivis étaient les suivants :

- 1- Identifier les éléments méthodologiques qui facilitent la mise en place d'une autoévaluation par concordance pour le développement et l'approfondissement du jugement professionnel chez le personnel enseignant du collégial;
- 2- Décrire le niveau de validité de l'autoévaluation pour son utilisation à des fins de formation du personnel enseignant du collégial;
- 3- Identifier les perceptions des utilisateurs quant au contenu, à la structure, à l'utilité et à la pertinence de l'autoévaluation par concordance pour le développement et l'approfondissement du jugement professionnel chez le personnel enseignant du collégial.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence repose sur les deux thèmes suivants : 1- le référentiel de compétence de l'enseignant au collégial (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2000; PERFORMA, 1998) et l'imbrication du jugement professionnel comme un processus décisionnel dans l'ensemble de ses activités professionnelles et 2- la théorie des scripts mentaux et les micro-jugements inhérents à toute démarche de prise de décision pédagogique de l'enseignant. C'est à partir de ces concepts que l'autoévaluation par concordance peut être considérée comme un outil potentiellement favorable au développement professionnel continu des enseignants où les savoirs partagés sont mis à profit dans des situations complexes de la pratique enseignante. En toute cohérence avec la finalité de l'autoévaluation développée dans cette recherche, la définition du développement professionnel de Deschênes (2014) a été retenue et elle se conceptualise par :

« un processus social et dynamique d'apprentissage menant à l'acquisition, au développement ou à l'amélioration de connaissances, d'habiletés ou de compétences liées aux tâches professionnelles de l'enseignant et visant l'amélioration de sa pratique ou le développement de nouvelles pratiques dans le but d'améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants » (Deschênes, 2014, p.7).

La figure 1 propose l'articulation des idées des auteurs dans le cadre de cette recherche et elles seront décrites dans les prochains paragraphes.

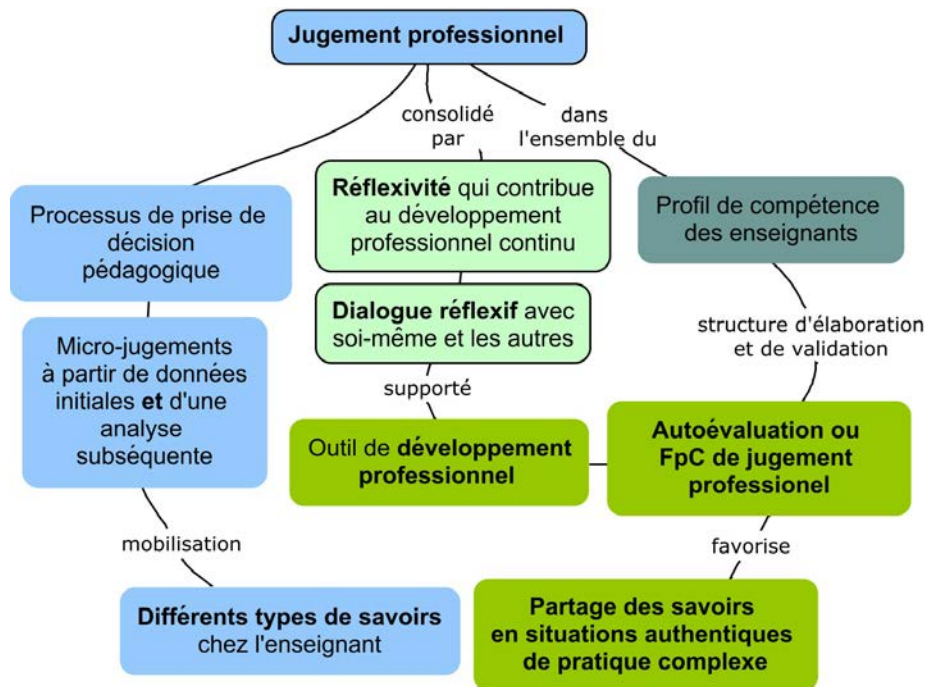


Figure 1. La consolidation du jugement professionnel des enseignants par une autoévaluation ou une FpC

2.1 RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Au tournant des années 2000 et dans une perspective de professionnalisation de la pratique de l'enseignement au collégial, deux profils ou référentiels de compétence ont vu le jour dans le réseau : celui du Groupe PERFORMA (PERFORMA, 1998) et celui du CSE (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2000). À ces référentiels s'ajoutent aussi celui de l'enseignement au primaire et au secondaire (MELS, 2001) et le référentiel de compétences techno-pédagogiques destinés aux enseignants des collèges (Bérubé et Poellhuber, 2005). En 2007, Bélanger (2007) publiait un article dans la revue *Pédagogie Collégiale* où étaient étudiés les trois premiers profils de compétence cités ci-haut. Présentées sous la forme de tableaux comparatifs, les compétences étaient mises en évidence par l'auteure dans l'un ou l'autre de ces profils ; l'auteure faisait en même temps ressortir la forte concordance idéologique entre les trois profils de compétence. Par exemple, le profil de compétence de l'équipe PERFORMA situe la pratique de l'enseignement au niveau collégial comme une pratique professionnelle basée sur une

posture éthique de l'enseignant, et ce, au sein des trois champs d'activités professionnelles suivants : le cours, le programme et la communauté éducative. Les 55 entrées ou capacités en situation professionnelle exemplifient l'exercice de l'enseignement tout en tenant compte de la diversité des disciplines du réseau. Il en est de même pour le référentiel des compétences du CSE. Ce profil synthétise en 20 entrées et sous quatre champs de compétences (maîtrise disciplinaire, stratégies d'enseignement, collaboration avec les acteurs du milieu et développement professionnel) la compétence de la pratique professionnelle de l'enseignement au collégial (Bélanger, 2007). Ainsi, les profils de compétences renvoient à une « *description large d'un idéal à atteindre [...]* » (Laliberté et Dorais, 1999, p. 8), car « *un énoncé de compétences constitutive d'un profil ne saurait traduire adéquatement ce qu'est la compétence professionnelle en acte, incarnée de façon si diverse d'un individu à l'autre* » (Laliberté et Dorais, 1999, p. 8). Par ailleurs, les référentiels (ou les profils) de compétences des enseignants sont des outils permettant d'aborder un exercice réflexif inscrit dans un processus de développement professionnel (Laveault, 2008), notamment afin de consolider le jugement professionnel dans la pratique de l'enseignement au collégial.

Dans cette présente recherche, le profil de compétence des enseignants (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2000; PERFORMA, 1998) constitue la structure ou l'architecture théorique sur laquelle les mises en situation, les options et les contextes d'interventions pédagogiques de l'autoévaluation par concordance sont basés, et ce, dans les différents champs de compétence de l'enseignant au collégial. Considérée comme un outil de développement professionnel, l'autoévaluation¹ par concordance vise à placer l'enseignant dans une posture de réflexivité nécessaire à la consolidation du jugement professionnel. Tel qu'énoncé plus tôt, le jugement professionnel est interpellé dans l'ensemble des activités éducatives de l'enseignant (Jutras et al., 2012; Lafortune et Allal, 2008; Lafortune et Bélanger, 2008; Mothier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Allal, 2010). Il s'agit d'un processus cognitif qui permet à l'enseignant de déterminer quelle est la meilleure intervention pédagogique à utiliser dans les circonstances tout en tenant compte de différentes composantes contextuelles (Jutras et al., 2012). Intrinsèquement liée aux capacités réflexives de l'enseignant, la consolidation du jugement professionnel

¹ Dans cette étude, nous utilisons le terme « autoévaluation » pour nous référer à la formation par concordance (FpC).

s'inscrit dans une perspective de professionnalité optimisée notamment par les capacités de pensée critique de l'enseignant et par l'analyse fine des situations pédagogiques (Gohier et al., 2001; Jutras et al., 2012; Paquay et al., 2001). L'agir professionnel est ainsi perceptible dans les stratégies cognitives utilisées relativement aux prises de décision de l'enseignant, telles les capacités de prédiction des actions pédagogiques à poser, l'anticipation de leurs effets en plus de l'autorégulation des actions pédagogiques (Paquay et al., 2001). Cet agir professionnel est basé sur diverses sources de savoirs tels les savoirs disciplinaires et la capacité à les communiquer, les savoirs pédagogiques et les savoirs liés aux caractéristiques des étudiants, les savoirs d'expérience, etc. (Bizier, Groupe de travail sur les savoirs de l'enseignant sur l'enseignement de la matière [GTSEEM] et Université de Sherbrooke, 2014; Jutras et al., 2012). La mobilisation efficace de ces différents savoirs en contexte caractérise les enseignants dits chevronnés ou reconnus comme étant des experts en pédagogie. Ces enseignants possèdent un riche registre de situations professionnelles qui leur permettent d'orienter, de créer et de réguler leur agir professionnel (Piot, 2008). Ils ont acquis un réseau structuré et organisé de matrices cognitives et pragmatiques appelées *scripts mentaux* qui leur permettent d'user d'un jugement professionnel solide, car contextualisé selon les circonstances de la pratique.

La prochaine section décrit précisément les bases théoriques qui sous-tendent l'autoévaluation par concordance : la théorie des scripts mentaux et les micro-jugements abordés dans tout processus décisionnel de l'enseignant.

2.2 LES SCRIPTS MENTAUX ET LES MICRO-JUGEMENTS DANS LES PRISES DE DÉCISION

Les bases théoriques de la formation ou de l'autoévaluation par concordance proviennent de la théorie des scripts mentaux (Charlin et al., 2000) et du processus hypothético-déductif dans les prises de décision. La théorie des scripts a été abordée à la fin des années 1970 (Abelson, 1975; Schank et Abelson, 1977) à partir des bases de la théorie du traitement de l'information et de la théorie de la schématisation mentale. Dans ces perspectives de la psychologie cognitive, l'être humain réagit selon ce qui lui semble

le plus pertinent face à une situation en se référant à son bagage expérientiel mémorisé sous forme de modèles ou de schémas de représentations mentales (Schank et Abelson, 1977). Le terme « script » désigne les réseaux associatifs, le tissage des liens entre les savoirs qui guident la sélection d'information, son interprétation et sa mémorisation (Charlin et al., 2000; Custers, 2015; Schmidt et al., 1990). Ils sont des réseaux de connaissances structurés et organisés dans la mémoire à long terme et ils se constituent essentiellement par l'expérience professionnelle. Ils se développent et se raffinent avec les années de pratique (Charlin, Boshuizen, Custers et Feltovich, 2007; Charlin et al., 2000). Dans une situation pédagogique, l'enseignant expérimenté mobilise ses différents savoirs à partir de ses schèmes mentaux, et ce, par quelques indices initiaux repérés dans la situation. Ces indices lui permettent dès lors d'émettre des hypothèses d'interventions pédagogiques. Ces hypothèses orientent l'enseignant relativement à une analyse plus approfondie en passant par une recherche orientée des données supplémentaires pour mieux saisir et résoudre la situation. Cette analyse lui permet de rejeter ou de confirmer les impressions (hypothèses) initiales. Ce phénomène se nomme le processus hypothético-déductif ; il est omniprésent et irrépressible dans la démarche de résolution de problème chez tout professionnel de la santé d'où l'autoévaluation par concordance tire ses origines, ainsi que dans le processus de jugement professionnel des enseignants (Allal et Mottier Lopez, 2008; Lafortune et Turcotte, 2006; Mottier Lopez et Allal, 2008; Smith, 2017). Le format des questions de la FpC ou d'une autoévaluation par concordance est ainsi construit à l'image de ce processus hypothético-déductif où l'enseignant peut repérer certains indices dans la situation initiale et ensuite considérer certaines hypothèses à partir de quelques informations supplémentaires qui lui sont fournies (Figure 2).

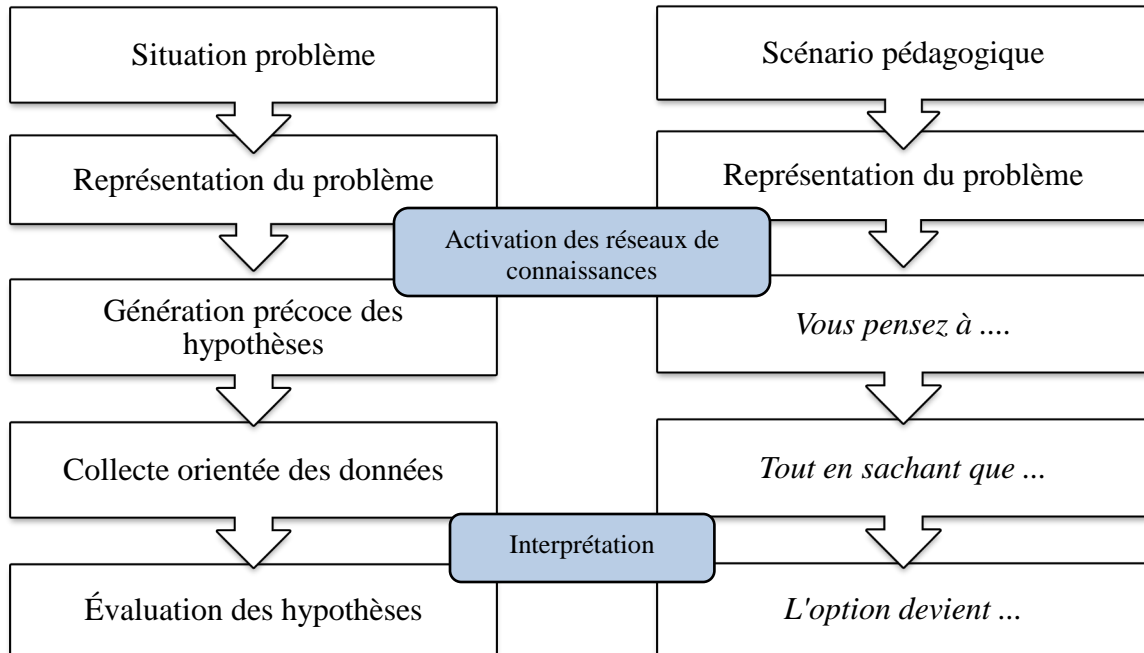


Figure 2. Processus du raisonnement hypothético-déductif et présentation d'un scénario dans une autoévaluation par concordance

Note : Adaptation de Lubarsky et al. (2013), p.187

C'est dans cette perspective que l'autoévaluation par concordance peut être décrit comme un outil favorable au développement professionnel continu des enseignants où les savoirs partagés provenant d'un panel de référence sont mis à profit dans des situations complexes de la pratique enseignante. Les rétroactions offertes dans l'outil de formation suggèrent également une posture réflexive de l'enseignant où il peut reconsidérer ses choix d'interventions pédagogiques en tenant compte de ceux d'un panel de référence ayant répondu préalablement aux mêmes situations. Les membres du panel de référence agissent comme des modèles de rôles réflexifs (Charlin et Fernandez, 2016; Deschênes et al., 2018) à l'action pédagogique, et ce, dans différents contextes de la pratique enseignante.

2.3 REPÈRES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Ancré dans une perspective socioconstructiviste, le projet de recherche met de l'avant l'apport des différents types de savoirs des enseignants dans les étapes d'élaboration de l'outil d'autoévaluation, mais aussi lors des différentes étapes de sa validation. Cette coconstruction des connaissances se veut garante d'un espace de réflexion pour l'exploration d'une nouvelle modalité de développement professionnel des enseignants au collégial. Des perspectives épistémologiques empruntées à la cognition située (Brown, Collins et Duguid, 1989), au socioconstructivisme (Vygotsky, 1933/2013; Vygotsky, 1978) et au constructivisme pragmatique (Le Moigne, 1995, 2001) inspirent la posture liée au développement des connaissances abordées dans ce projet de recherche. La notion de la cognition située repose sur l'utilisation de situations authentiques et contextualisées pour le développement et la consolidation du jugement professionnel des enseignants. Le socioconstructivisme suggère le dialogue réflexif et l'utilisation des savoirs partagés dans des situations complexes de la pratique de l'enseignement au collégial. Le constructivisme pragmatique implique la prise en compte des apports de la pratique, l'éclairage théorique et le recours à la réflexivité pour la conception intelligible et l'utilisation judicieuse d'une autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants.

Enfin, la méthodologie utilisée dans ce projet engage également une collaboration, une activité réflexive pour la conception des savoirs dans le flux de l'expérience de la recherche. Le prochain chapitre mettra en lumière la méthodologie de recherche-développement utilisée dans le cadre de ce projet.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODE

Ce chapitre porte sur les éléments méthodologiques déployés pour atteindre le but et les objectifs spécifiques de la recherche. Dans un premier temps, le devis méthodologique, la population et la sélection des participants sont présentés. Par la suite, le déroulement de l'étude, incluant les activités concomitantes de collecte des données, est décrit. Les stratégies d'analyse des données sont explicitées pour chacun des objectifs de la recherche. Enfin, les critères de rigueur méthodologique et les considérations éthiques concluent le chapitre.

3.1 DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Cette étude a utilisé un devis de recherche en éducation basé sur la méthode de recherche-développement (Harvey et Loïselle, 2009; Loïselle, 2001; Loïselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2014). Ce devis qualitatif a permis comme finalité non seulement l'élaboration de l'autoévaluation par concordance de jugement, mais aussi une analyse de son développement en tenant compte des différentes activités de la recherche (Loïselle et Harvey, 2007). Ce devis visait ainsi à rendre explicite la séquence des étapes de développement de l'autoévaluation et il suggérait une démarche participative, réflexive et itérative des acteurs du milieu (Harvey et Loïselle, 2009; Loïselle, 2001; Loïselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2014) afin que la recherche réponde aux attentes projetées de l'autoévaluation développée. La figure 3 liste les différentes étapes de la recherche-développement adaptée aux travaux de Van der Maren (2014), à savoir l'analyse des besoins, la planification détaillée de la FpC, la conception, la préparation technique, la mise au point par des essais, des évaluations et des ajustements.

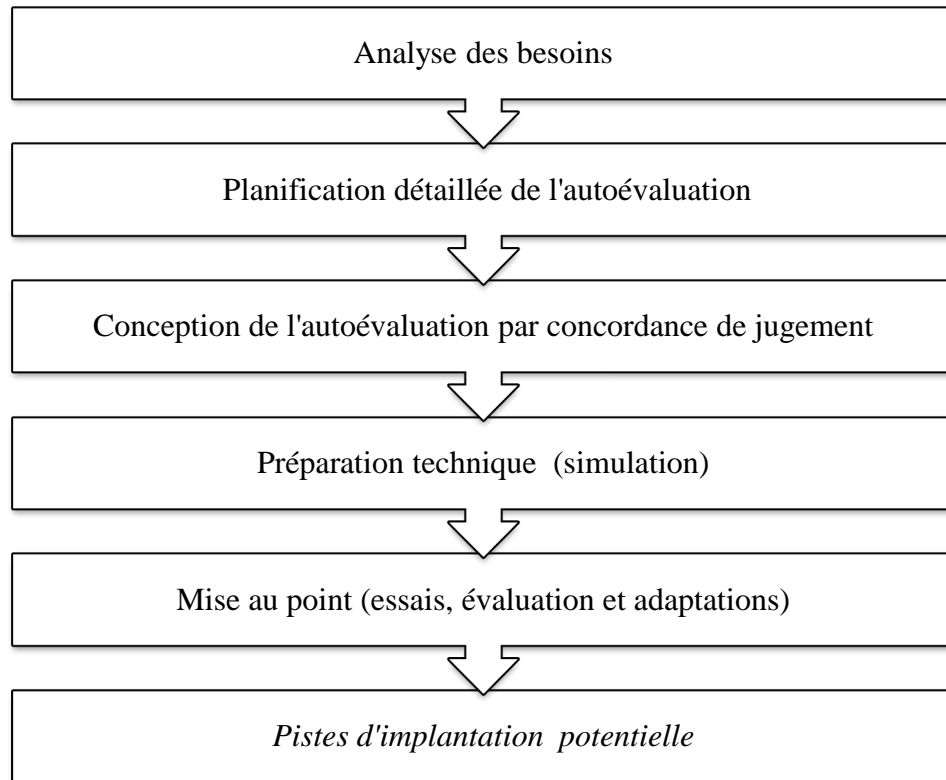


Figure 3. Étapes itératives de la recherche-développement

Note : Adaptation de Van der Maren (2014), p. 147

Dans un premier temps, l'analyse a permis une identification juste des besoins à combler afin de développer une autoévaluation pertinente, de répondre aux intentions organisationnelles et collectives, et d'assurer la pérennité de l'outil. À ce moment, il s'agissait de poser les questions suivantes : Quels sont les besoins exprimés en matière de développement professionnel des enseignants au collégial ? Quels sont les écueils perceptibles et documentés par rapport aux outils d'autoévaluation du jugement professionnel des enseignants ? À quoi et à qui servira une telle autoévaluation ? Etc. Ces questions préliminaires découlent fréquemment de recherches précédentes (Van der Maren, 2014) ou des constats émis à l'évaluation de projets ou de programmes institutionnels. La deuxième étape représentait la planification détaillée de l'autoévaluation par concordance de jugement. Cette étape a assuré la faisabilité du processus d'élaboration et de conception de l'autoévaluation. Il importait ici de situer dès le départ quelles étaient les ressources humaines et matérielles impliquées, le contexte de

travail, les moyens à utiliser et les limites et contraintes à prévoir. Cette étape est souvent nommée *Cahier de charge* dans les écrits ; elle renvoie notamment aux buts et aux priorités, aux finalités et aux moyens envisagés pour développer l'objet de recherche (Van der Maren, 2014). La troisième étape de conception du produit était déterminante dans le sens où elle a permis d'assurer les assises théoriques pour concevoir l'autoévaluation et son design. Plus précisément, ici, une FpC était le type d'autoévaluation développée selon les derniers écrits scientifiques à ce sujet (Charlin et Fernandez, 2016) et par la consultation d'experts dans le domaine. Elle a été adaptée au contexte de la pratique de l'enseignement au niveau collégial. Par exemple, les questions suivantes se sont posées : Existe-t-il des théories se rapportant à l'objet à développer ? Ces théories sont-elles transposables dans le contexte professionnel des enseignants au collégial ? Quelles sont les structures envisageables et la présentation réalisable de l'autoévaluation par concordance ? Ces questions ont permis de disposer d'une certaine modélisation de l'objet développé (Van der Maren, 2014), à savoir ici l'autoévaluation par concordance du jugement professionnel des enseignants.

La quatrième étape se rapportait à la préparation de l'autoévaluation. Elle incluait la mise en forme de son prototype sur une plateforme numérique. Elle suggérait également l'étude des fonctionnalités et la validation de sa *valeur d'usage* (ça fonctionne) et de sa *valeur d'estime* (ça vaut la peine) (Van der Maren, 2014, p. 154). La mise au point a permis de tester l'autoévaluation auprès d'un petit nombre de participants comme essai préliminaire. Il était ainsi prévu que des enseignants participant à la recherche répondent à l'outil tout en bénéficiant de la rétroaction formative des membres du panel de référence et de sources médiagraphiques pertinentes. Cette étape de la recherche assurait également une révision de l'autoévaluation par concordance avant toute implantation. Enfin, la dernière étape permettrait d'entrevoir l'implantation potentielle de l'autoévaluation à la suite des différentes étapes itératives de développement. La présente recherche n'engageait pas une implantation prescriptive de l'autoévaluation. Par ailleurs, l'expérimentation exploratoire effectuée dans le cadre de cette recherche a rendu possible l'identification de certaines pistes d'implantation potentielle de l'autoévaluation au sein des institutions d'enseignement qui seraient intéressées par cette autoévaluation.

3.2 POPULATION À L'ÉTUDE

La population à l'étude ciblait 1- des enseignants ou anciens enseignants nommés au sein du panel de référence et déterminés par les pairs, 2- des experts en pédagogie collégiale et 3- des enseignants en pratique professionnelle au niveau collégial. À cet égard, cette section porte sur le mode de recrutement et la sélection des participants. Nous y décrivons les critères sur lesquels s'est appuyée l'équipe de recherche pour définir et sélectionner les membres du panel de référence, les experts en pédagogie collégiale ainsi que les enseignants participant à l'expérimentation exploratoire de l'autoévaluation.

3.2.1 SÉLECTION DES PARTICIPANTS : MEMBRES DU PANEL DE RÉFÉRENCE, EXPERTS EN PÉDAGOGIE COLLÉGIALE ET ENSEIGNANTS

Membres du panel de référence déterminés par les pairs : Des enseignants ou anciens enseignants ont été recrutés afin de constituer le panel de référence. Celui-ci consiste en un groupe de personnes reconnues par leurs pairs et considérées comme étant des références au sein de la discipline. Dans une FpC, il s'avérait opportun de sélectionner des membres du panel susceptibles de donner des réponses justes, de les justifier et de donner des pistes de réflexions (Charlin et Fernandez, 2016). Face à ces considérations, nous avons élaboré une typologie cible du panel de référence, à savoir une représentation idéale et attendue de la composition du panel afin de développer une autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants. Les critères suivants ont été considérés : 1) Diversité de genre ; 2) Diversité d'enseignants issus de la formation générale et des autres disciplines ; 3) Statut professionnel actuel des membres ; 4) Diversité des lieux de pratique des membres et 5) Diversité d'années d'expérience en enseignement. Les explications énoncées dans le tableau 2 permettent d'explicitier les cibles retenues par l'équipe de recherche. À partir de cette représentation du panel, des modalités pour le recrutement des membres ont été conçues.

Tableau 2. Typologie du panel de référence

Critères	Indicateurs	Cibles
Diversité de genre	Homme	Parité 40-60 des membres.
	Femme	Explication : le respect des normes d'équité.
Diversité d'enseignants issus de la formation générale et des autres disciplines	Enseignant des disciplines de la formation générale	Parité 40-60 des membres. Explication : un souci de légitimité perçu par les enseignants.
	Enseignant des autres disciplines	
Statut professionnel des membres du panel	Enseignants au collégial	Le panel devait être majoritairement composé d'enseignants au collégial (estimation de l'ordre de 75-85 %). Le panel devait comprendre une minorité d'anciens enseignants du réseau collégial qui exercent une autre fonction dans le réseau (estimation de l'ordre de 15-25 %). Explication : assurer une certaine variabilité ou diversité des modes de pensée et des pratiques enseignantes. Il était souhaité que d'autres membres du réseau (conseillers, cadres, retraité, etc.) soient représentés sur le panel.
	Anciens enseignants au collégial qui exercent une autre fonction : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignant à l'université ▪ Enseignant au collégial à la retraite ▪ Coordonnateur de programme ou de département ▪ Cadre académique ▪ Conseiller pédagogique ▪ Chercheur du réseau collégial ▪ Fonctionnaire du ministère 	

Diversité des lieux de pratique des experts	Collège de Maisonneuve Collège de Bois-de-Boulogne Cégep Marie-Victorin Autres cégeps du Québec	Le panel devait minimalement inclure un membre provenant des collèges participant à la recherche ainsi que d'autres membres provenant d'au moins trois autres collèges de la province. Explication : éviter des « <i>cultures locales</i> » et situer le jugement professionnel des enseignants dans une perspective de développement professionnel continu et socialement engagé par la confrontation des idées.
Diversité d'années d'expérience en enseignement	5-10 années d'expérience 11-15 années d'expérience 16 années et plus d'expérience	Le panel devait inclure une diversité de membres du panel quant aux années de pratique professionnelle en enseignement au collégial Explication : Éviter des « <i>cultures générationnelles</i> » et situer le jugement professionnel des enseignants dans une perspective de développement professionnel continu et socialement engagé par la confrontation des idées.

Mode de sélection du panel de référence

Afin de recruter les membres du panel de référence, l'équipe de recherche a effectué une consultation sous la forme d'un sondage sur la plateforme Survey Monkey © auprès des membres enseignants des trois collèges participants (Cégep Marie-Victorin, Collège de Bois-de-Boulogne et Collège de Maisonneuve) ainsi qu'une deuxième consultation auprès des membres enseignants du réseau collégial. Cette deuxième consultation s'est faite par l'entremise de la répondante locale PERFORMA du Collège de Maisonneuve, Mme Sylvie Monastesse. Conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve, Mme Monastesse a transféré le sondage à l'ensemble des répondants locaux de PERFORMA. Lié à la Faculté de l'Éducation de l'Université de Sherbrooke, PERFORMA² propose des programmes d'études de perfectionnement en enseignement au collégial. Riche d'un partenariat avec plusieurs établissements collégiaux, PERFORMA a pour mission de soutenir le développement professionnel du personnel éducatif, notamment le personnel enseignant des collèges, et de soutenir le développement pédagogique institutionnel. En ce sens, il avait été pensé par l'équipe de recherche que les répondants locaux seraient les personnes toutes désignées pour permettre la diffusion de ce deuxième sondage conduit auprès des membres enseignants au sein du réseau collégial. Dans les deux sondages, les membres enseignants étaient appelés à nommer des enseignants ou des anciens enseignants, qui auraient, à leurs yeux, les qualités requises pour agir comme membres d'un panel de référence en pédagogie collégiale. La consigne suivante était alors donnée :

Identifiez des personnes dont vous aimeriez entendre les réflexions professionnelles sur des situations fréquentes de la vie enseignante. En d'autres mots, elles sont :

1. Crédibles sur le plan professionnel ;
2. Reconnues par leurs pairs ;
3. Susceptibles de fournir des indices clés ou des commentaires jugés justes et liés à des situations authentiques de la vie professionnelle.

² <https://www.usherbrooke.ca/performa/fr/>

Envoyés le 9 février (Collège de Bois-de-Boulogne) et le 12 février 2018 (Cégep Marie-Victorin, Collège de Maisonneuve et dans le réseau), les sondages sur la plateforme Survey Monkey© étaient soumis à des enseignants membres des trois institutions impliquées dans le projet ainsi qu'à des enseignants du réseau collégial. Le sondage a été ouvert à toutes et tous du 12 février au 2 mars 2018. Ensuite, l'analyse des sondages a consisté à calculer le nombre de référencements des membres, et ce, pour chacun des deux sondages. L'équipe de recherche espérait pouvoir sélectionner au moins 25 candidats avec un classement de deux référencements et plus pour chacun des sondages. Puisqu'il y a eu peu de candidats référencés à plus d'une reprise, l'ensemble des 120 candidats référencés par les deux sondages ont été considérés comme potentiellement admissibles à la recherche.

Un courriel a été envoyé aux candidats potentiels nommés par leurs pairs le 8 mars 2018. Ces candidats étaient dès lors invités à manifester leur intérêt à participer à la recherche. Une lettre explicative était jointe au courriel en précisant les objectifs de la recherche et le rôle attendu des membres du panel de référence. Plus précisément, ce rôle consistait à répondre individuellement aux soixante scénarios pédagogiques comportant de 3 à 5 hypothèses d'interventions pédagogiques, sans consultation auprès de pairs. Les membres du panel de référence devaient aussi intégrer de courts commentaires pour expliquer les éléments clés qui ont guidé et nuancé leurs choix de réponses pour le tiers du contenu de la formation en ligne, à savoir vingt scénarios. Ces commentaires devaient se faire sur le vif et ne nécessitaient pas la consultation d'ouvrages de référence. De plus, les membres pressentis et intéressés à la recherche étaient invités à répondre aux questions d'un guide de sélection des experts. Ce guide avait pour but de recueillir de l'information au regard des critères de sélection des membres composant le panel de référence. Plus précisément, il s'agissait des critères relatifs aux années d'expérience dans le réseau, à la reconnaissance de la crédibilité et de l'engagement professionnel ainsi qu'à l'aptitude à la réflexion dans la langue française (Tableau 3).

Tableau 3. Critères de sélection des membres du panel de référence

Critères	Indicateurs	Cibles
Années d'expérience en enseignement au collégial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombre d'années d'expérience en enseignement; ▪ Enseignement à temps complet. 	<p>Enseigner dans un établissement d'enseignement collégial depuis 5 ans et plus;</p> <p>Avoir enseigné à temps complet pendant au moins 2 ans.</p>
Reconnaissance par les pairs	<p>Crédibilité</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir une formation supérieure en éducation; ▪ Avoir une expérience de publication avec comité de lecture; ▪ Avoir donné une conférence dans le cadre d'activités (ex. colloque) avec un comité de sélection; ▪ Avoir reçu un prix d'excellence en enseignement. <p>Engagement au sein de la communauté</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir été désigné comme une personne ressource officielle pour l'intégration des nouveaux enseignants dans son collège pendant deux ans et plus; ▪ Avoir été responsable d'une mesure d'aide à la réussite dans son collège pendant deux ans et plus. 	<p>Répondre à au moins un critère dans chacun des deux aspects (crédibilité et engagement).</p>

Aptitude à la réflexion dans la langue française	Engagement à la réflexion pour le développement d'une autoévaluation par concordance pour les enseignants du collégial;	Capacité à expliciter sa pensée, à s'exprimer adéquatement dans la langue française et à respecter les normes de syntaxe et de grammaire.
	Démonstration de la capacité à comprendre les énoncés des scénarios pédagogiques et à répondre de façon contextualisée.	
	Explication : À partir d'une courte question, le membre pressenti a été invité à présenter son opinion et sa contribution à l'élaboration de l'autoévaluation.	

Le tableau 4 cible les composantes relatives à la composition finale pressentie du panel de référence.

<i>Tableau 4. Composition finale du panel de référence</i>		
	Cible	Explications
Nombre	Un total de 21 membres.	Une diversité et une spécificité des points de vue étaient suggérées, notamment pour répondre aux différents spectres de la profession enseignante. Ce souci visait à correspondre au référentiel étendu de la profession enseignante où interviennent un ensemble de compétences. Il était présumé qu'une plus grande richesse des propos pourrait être atteinte.
Regroupement	Les membres étaient regroupés dans trois sous-groupes, composés de sept (7) membres dans chaque cas.	La composition de trois sous-groupes d'enseignants visait à répondre à des objectifs d'efficacité en temps et en ressources. L'outil était exhaustif, ce qui pouvait causer une surcharge chez les membres (ressources et temps limités). Une saturation (ou redondance) des données pouvait aussi être évitée.

Experts en pédagogie collégiale : Afin de constituer la synthèse de l'autoévaluation (documentation pertinente, lien Web à consulter, courtes capsules vidéo, etc.), l'équipe de recherche a misé sur l'expertise et la notoriété de quelques enseignants ou anciens enseignants du milieu collégial, et ce, par une délibération collective effectuée par les membres de l'équipe de recherche. À ce titre, sept personnes ont accepté d'agir comme experts en pédagogie collégiale afin de fournir des outils de référencement et des avis personnalisés sur certains thèmes de l'autoévaluation. D'autres partenaires ont aussi été impliqués concernant les outils de référencement à intégrer dans l'outil d'autoévaluation, et ce, à partir de banques de données provenant du Centre de documentation collégial (CDC), du Consortium d'animation sur la persévérance scolaire et la réussite scolaire en enseignement supérieur (CAPRES), de l'Association pour les

applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP) de même que du Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec.

Enseignants : L'équipe de recherche a sélectionné un échantillon par convenance, non probabiliste (Fortin et Gagnon, 2016) auprès d'enseignants au collégial. Un échantillon non probabiliste consiste en un échantillonnage sans le recours à une sélection aléatoire. Plus précisément, il s'agit de personnes choisies en fonction de leur disponibilité et de leur accessibilité selon le temps et selon les lieux ainsi que de leur intérêt à participer à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Pour participer à la recherche, ces personnes devaient être des enseignants dans le réseau collégial. Par ailleurs, le fait d'avoir participé à titre de membre du panel de référence à la conception de l'autoévaluation constituait un critère d'exclusion pour être éligible à cette expérimentation. Trente-sept enseignants ont été recrutés. Ils provenaient des trois collèges ou cégeps impliqués dans le projet (cible visée : 10 à 30 enseignants dans chacun des collèges participant au projet de recherche). Afin de solliciter la participation à l'étude, une annonce a été envoyée via l'intranet de l'institution et/ou par courriel dans chaque institution d'enseignement. Cette annonce contenait les informations suivantes : le titre et le but de l'étude ainsi que le temps à investir de la part des participants. Une séance d'information a été dès lors planifiée une semaine avant le début des expérimentations dans les trois collèges participant à la recherche. Ces séances ont eu lieu les 27 et 29 novembre 2018 (Collège de Maisonneuve), le 30 novembre et le 3 décembre 2018 (Cégep Marie-Victorin) et le 5 décembre 2018 (Collège de Bois-de-Boulogne). Par la suite, les enseignants participant à la recherche avaient six à sept semaines pour réaliser l'autoévaluation sur la plateforme Web, et ce, selon leur disponibilité respective. L'équipe de recherche a toutefois donné comme consigne de faire l'ensemble des séquences de l'autoévaluation au plus tard le 6 février 2019.

3.3 DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

Cette étude comportait plusieurs étapes itératives de développement de l'autoévaluation par concordance de jugement. Il est important de noter que chacune des étapes a été associée à des activités et à l'utilisation d'outils de travail et de collecte des

données afin de répondre aux trois objectifs de la recherche explicités au tableau 5. Bien que les étapes de la recherche-développement apparaissent de façon séquentielle, plusieurs des activités de l'équipe de recherche se voulaient itératives et conjointement menées pour répondre au but de la recherche, à savoir : élaborer et valider qualitativement une autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants au collégial.

Les principales sources de données dans cette étude ont été de nature qualitative, notamment pour répondre au premier objectif de la recherche qui visait à identifier les éléments méthodologiques qui facilitent la mise en place d'une autoévaluation par concordance du jugement professionnel. À l'étape de la planification, une première réflexion de l'équipe a guidé la rédaction subséquente des scénarios pédagogiques ainsi que le choix et l'adaptation d'un référentiel de compétence (annexe A) pour composer la grille d'évaluation sommative (table de spécification) de l'autoévaluation et son contenu. À l'étape de la conception de l'autoévaluation, les outils suivants ont été élaborés et utilisés par l'équipe de recherche : guide de rédaction d'un scénario pédagogique, grille de validation qualitative d'un scénario, grille de validation sommative de l'autoévaluation communément appelée la table de spécification, guides des ateliers selon la technique du groupe nominal avec les enseignants aux étapes préliminaires de la recherche. En premier lieu, le guide de rédaction d'un scénario (annexe B) a permis l'élaboration d'une autoévaluation par concordance où chacune des étapes rédactionnelles a été détaillée, et ce, afin d'illustrer la forme attendue des scénarios pédagogiques. À cet outil de rédaction ont été jointes une grille de validation qualitative liée aux étapes de rédaction (annexe C) ainsi qu'une grille de validation sommative (annexe D). Les collaborateurs à la recherche ont aussi ajouté certains éléments de la composition de ces grilles par leur utilisation lors de la rédaction des scénarios pédagogiques, suggérant ainsi des ajustements itératifs.

À l'étape préliminaire de conception de l'outil, l'équipe de recherche a eu recours à la technique du groupe nominal (Letrilliart et Vanmeerbeek, 2011; Van de Ven et Delbecq, 1972) pour la génération des mises en situation authentiques de la pratique enseignante, la rédaction et la validation des scénarios pédagogiques (annexes E-F-G). La technique du groupe nominal a permis, sans contraintes interpersonnelles et grâce à une

série d'étapes formelles et prédéterminées, de recueillir des informations pertinentes et de formaliser subséquemment un consensus (Gaudreau, 2011; Grenier et Lagarde, 2000). Plus précisément, cette technique structurée combinait et alternait une démarche de travail individuel auprès d'un groupe de collaborateurs et des périodes de discussion des membres du groupe. Dans un premier temps, les collaborateurs répondaient individuellement à des questions autour d'un même thème. À la suite de cette démarche, l'animateur discutait du point de vue collectif et il favorisait la réflexion en groupe afin de faire émerger l'explicitation des choix de chaque collaborateur. Les collaborateurs n'avaient pas l'obligation de parvenir à un consensus, ce qui diminuait l'influence interpersonnelle parfois présente auprès de collaborateurs consultés (Gaudreau, 2011; Grenier et Lagarde, 2000).

La rédaction des scénarios pédagogiques composant l'autoévaluation était sous la responsabilité de l'équipe de recherche en passant notamment par une validation itérative du contenu à l'aide des grilles de validation. La grille de validation qualitative et la grille de validation sommative étaient liées à l'objet de l'autoévaluation et elles reposaient sur l'utilisation concomitante du référentiel de compétence des enseignants à la rédaction des différents items du scénario pédagogique. La grille de validation qualitative liée aux étapes de rédaction a permis de valider le choix des situations authentiques, les hypothèses d'interventions pédagogiques et leur indépendance, les éléments contextuels, la qualité de la rédaction et le niveau de réflexivité. En ce sens, la grille de validation sommative (table de spécification) représentait l'architecture ou la structure théorique de l'autoévaluation. Elle était conditionnée par son objet d'autoévaluation, permettant ainsi de conditionner les choix des situations, le nombre de questions, les composantes de la compétence ciblée, etc. À terme, l'équipe de recherche a été en mesure de déceler les occurrences et les éléments plus rarement énoncés par une analyse descriptive des situations professionnelles, en plus de la représentativité des énoncés liés aux champs de compétence du référentiel de compétence des enseignants. Tous ces outils ont permis d'outiller les activités de l'équipe de recherche pour la finalité du projet, à savoir l'élaboration, la rédaction et la validation des scénarios pédagogiques inclus dans l'autoévaluation (Tableau 5).

Tableau 5. Déroulement de la recherche-développement

Objectifs de recherche	Étapes de la recherche-développement	Activités	Outils de travail et de collecte des données pour la recherche
<p>Objectif de recherche #1 Identifier les éléments méthodologiques qui facilitent la mise en place d'une autoévaluation par concordance du jugement professionnel</p>	<p>Analyse des besoins et planification détaillée de l'autoévaluation</p> <p>Conception de l'autoévaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consultation auprès d'experts en FpC; ▪ Choix et élaboration adaptée d'un référentiel de compétence pour composer la grille d'évaluation sommative (table de spécification) de l'autoévaluation; ▪ Élaboration d'un guide décrivant les étapes de la rédaction d'un scénario pédagogique incluant le choix de l'échelle de Likert; ▪ Constitution d'une grille de validation qualitative d'un scénario et d'une grille de validation sommative de l'autoévaluation; ▪ Élaboration des guides pour les ateliers avec les enseignants aux étapes préliminaires de la recherche; ▪ Ateliers de génération de mises en situation authentiques; ▪ Ateliers de rédaction des scénarios pédagogiques; ▪ Rédaction des scénarios pédagogiques pour l'autoévaluation; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grille de validation qualitative d'un scénario; ▪ Grille de validation sommative de l'autoévaluation (table de spécification); ▪ Guides d'animation des ateliers préliminaires à la recherche selon la technique du groupe nominal; ▪ Journal de bord et notes de terrain.

-
- Validation inter-institution de l'autoévaluation et intégration au cadre théorique par l'équipe de recherche;
 - Ateliers de validation inter-institution d'un échantillonnage des scénarios pédagogiques;
 - Préparation finale des scénarios pédagogiques inclus dans l'outil d'autoévaluation;
 - Compilation de la distribution des options de l'autoévaluation relativement aux champs de compétence du profil de compétence.

Préparation technique (simulation)

- Analyse de la table sommative des scénarios pédagogiques;
 - Création des modules de l'autoévaluation;
 - Choix et composition du panel de référence;
 - Complétion de l'autoévaluation par les membres du panel de référence;
 - Ordonnement des séquences (3) de la formation;
 - Constitution du prototype de l'autoévaluation par concordance sur le Web;
 - Journal de bord et notes de terrain;
 - Grille d'analyse de contenu (table de spécification sommative de l'autoévaluation);
 - Guide de sélection des membres du panel de référence;
 - Résultats (variance) de l'autoévaluation des membres du panel de référence.
-

-
- Intégration de l'autoévaluation sur une plateforme Web incluant les outils d'aide à la navigation et la description de l'autoévaluation par encordance;
 - Choix des éléments de références clés (sources médiagraphiques) à intégrer dans l'autoévaluation;
 - Intégration des rétroactions automatisées (choix de réponses des membres du panel de référence; commentaires justificatifs des membres du panel; sources médiagraphiques à consulter) à l'autoévaluation sur le Web;
 - Élaboration d'un outil d'aide à la navigation sur la plateforme utilisée (Moodle).

Objectif de recherche #2
 Décrire le niveau de validité de l'autoévaluation pour son utilisation à des fins de formation du personnel enseignant du collégial;

Mise au point (essais réels, évaluation et adaptations)

- Analyse de la distribution des éléments de contenu de l'autoévaluation, à l'aide du cadre de référence (référentiel de compétence);
 - Expérimentation de l'autoévaluation auprès de la clientèle cible: les enseignants de trois collèges participant au projet de recherche;
 - Analyses statistiques liés à la distribution des choix de réponses des membres du
- Grille d'analyse de contenu (table de spécification de l'autoévaluation);
 - Résultats des indices de corrélation intraclasse;
 - Étendue des écarts-types et choix modaux aux différents items (N = 253) de l'autoévaluation.
-

panel de référence et des enseignants participant à l'autoévaluation;

- Mise en forme suggérée de l'autoévaluation à des fins de formation du personnel enseignant.

Objectif de recherche #3

Identifier les perceptions des utilisateurs quant au contenu, à la structure, à l'utilité et à la pertinence de l'autoévaluation par concordance du jugement professionnel

- Animation des entretiens de groupe focalisé;
- Compilation de la fréquence des données répertoriées dans le sondage d'appréciation.
- Sondage d'appréciation;
- Entretien de groupe focalisé;
- Journal de bord et notes de terrain.

À l'étape de la préparation technique de l'autoévaluation, les démarches ont été nombreuses. C'est à ce moment que les membres du panel de référence ont été recrutés afin de répondre aux questions de l'autoévaluation et ainsi fournir les rétroactions, élément fondamental de la conception d'une autoévaluation par concordance. Cette étape nécessitait la complétion de l'outil par les membres du panel de référence, à savoir 1- la compilation de leurs choix de réponses aux différentes hypothèses d'interventions pédagogiques dans les scénarios et 2- les commentaires réflexifs associés. Ces deux éléments constituent les deux premières rétroactions qui étaient par la suite automatisées pour les participants sur la plateforme Web. Les enseignants qui ont fait l'autoévaluation étaient informés de l'identité des membres du panel de référence, et ce, dès l'amorce de l'activité en ligne (page d'accueil de l'outil numérique). Par ailleurs, chacune des réponses liées aux situations pédagogiques transmises par les membres du panel demeurait anonyme. En d'autres mots, les enseignants qui expérimentaient l'autoévaluation n'étaient pas en mesure de lier chacune des réponses des membres du panel à leur profil présenté au début de la formation. D'autre part, la troisième rétroaction incluse dans l'autoévaluation renvoyait plutôt à l'utilisation de références clés liées aux thèmes décelés dans les différents scénarios. Cette étape de synthèse a été effectuée avec des experts en pédagogie collégiale et des partenaires du milieu collégial, et ce, à partir de banques de données provenant du CDC, du CAPRES, de l'APOP, de même que du Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec.

Ensuite, l'autoévaluation a été intégrée sur une plateforme Web incluant les outils d'aide à la navigation et la description de l'autoévaluation. À ce moment, l'ordonnancement des activités de formation, la présentation des membres du panel de référence ainsi que toute mesure de support à l'apprentissage ont été conçus par l'équipe de recherche avec des essais préliminaires et des ajustements itératifs. Dans cette recherche, l'ordonnancement des séquences de la formation a été effectuée par l'analyse de la variance des résultats obtenus auprès du panel de référence. La présentation Web de l'autoévaluation a aussi été conçue de manière à rendre la formation attrayante pour les enseignants tout en répondant à des objectifs d'applicabilité, d'accessibilité, de simplicité et d'autonomie d'utilisation.

Enfin, est venue l'expérimentation de l'autoévaluation auprès des enseignants au collégial. À ce moment, les principales sources de données ont été les choix de réponses des membres du panel de références et des enseignants participant à l'étude, et ce, aux 253 items de l'autoévaluation. Ces sources de données ont permis le calcul statistique des niveaux d'accord intraclasse (ICC). Ensuite, les analyses descriptives des écarts-types et des réponses modales de tous les items de l'autoévaluation ont été effectuées. Ces analyses ont aidé à créer une mise en forme optimisée de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants au collégial. Cette démarche a permis de répondre substantiellement au deuxième objectif de recherche visant à suggérer des indications d'utilisation de l'autoévaluation à des fins de formation des enseignants au collégial. L'expérimentation auprès des enseignants était également le moment dédié à l'analyse de l'expérience d'utilisation de l'autoévaluation et à l'analyse des perceptions des enseignants par rapport au contenu, à la structure, à l'utilité et à la pertinence de l'outil. Les entretiens semi-dirigés de groupe focalisé (Krueger et Cassey, 2009), animées à l'aide d'un guide d'entretien³, a été le principal mode de collecte de données pour répondre au troisième objectif de la recherche. L'entretien semi-dirigé de groupe focalisé a permis de recueillir quelques données émergentes relevant de l'interaction entre les participants et de la flexibilité dans les propos liés aux perceptions des utilisateurs de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel. Ainsi, un gabarit d'entretien avait été préalablement conçu, mais l'équipe de recherche colligeait aussi en amont des données dans les sondages d'appréciation à même la plateforme Web utilisée. Les données reliées à la perception des participants face à l'autoévaluation ont été recueillies dans le cadre de deux entretiens de groupe focalisé (Collège de Bois-de-Boulogne et Collège de Maisonneuve) et d'un entretien individuel (Collège Marie-Victorin). Ces entretiens étaient d'une durée de près de 60 minutes et ils ont eu lieu le 30 janvier 2019 (Collège de Bois-de-Boulogne), le 31 janvier 2019 (Collège de Maisonneuve) et le 6 février 2019 (Cégep Marie-Victorin). Un dispositif de captation audionumérique a permis d'enregistrer les trois entretiens, conduits par une conseillère pédagogique⁴ non impliquée dans le projet de recherche. Une preneuse de notes était également présente

³ Les questions du guide d'entretien et celles du sondage en ligne ont été vues et corrigées par Mme Catherine Paquin-Boivin, analyste au Collège Marie-Victorin, Montréal.

⁴ Mme Solen Poirier, conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve, Montréal.

pour colliger des données sur les thèmes abordés et les changements de thèmes, au besoin. Il s'agissait d'une auxiliaire de recherche⁵, étudiante à l'Université de Montréal non impliquée dans le projet de recherche. Le guide d'entretien semi-dirigé s'est appuyé sur la démarche proposée par Savoie-Zajc (2009), soit l'incorporation du contact préliminaire, l'accueil des participants, l'entretien et la clôture de l'entretien. Le journal de bord et les notes de terrain ont été des outils de compilation descriptive des différentes étapes itératives de conception de l'autoévaluation développée dans cette recherche. De même, ces outils ont permis une contextualisation de cette conception. Enfin, la dernière étape de la recherche-développement référait aux adaptations de l'autoévaluation jugées pertinentes avant toute forme d'implantation.

3.4. STRATÉGIES D'ANALYSE DES DONNÉES

Les différentes stratégies d'analyses des données sont présentées en corrélation avec chacun des objectifs de la recherche.

3.4.1 Identifier les éléments méthodologiques qui facilitent la mise en place d'une autoévaluation par concordance pour le développement et l'approfondissement du jugement professionnel chez le personnel enseignant du collégial

Afin de répondre au premier objectif de la recherche, différents outils ont été utilisés par l'équipe de recherche afin d'effectuer une analyse descriptive des activités processuelles de la recherche-développement. Les écrits documentés par les notes de terrain et le journal de bord ont fourni des données riches sur le contexte entourant le développement, la mise à l'essai et l'évaluation de l'autoévaluation par concordance du jugement professionnel développée. C'est principalement par l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte (Word) que la rédaction du journal de bord et des notes de terrain a été réalisée. Ces écrits servent à colliger l'information permettant d'étayer toutes les étapes d'élaboration, de validation et des mises à l'essai de l'autoévaluation par concordance de jugement.

Pour la génération des mises en situation authentiques de la pratique enseignante au collégial, l'équipe de recherche a eu recours à la technique du groupe nominal

⁵ Mme Lydia Ziani, étudiante et auxiliaire de recherche, Université de Montréal.

(Letrilliart et Vanmeerbeek, 2011; Van de Ven et Delbecq, 1972). La technique du groupe nominal assure que tous les enseignants ont une chance égale de s'exprimer, et ce, en toute liberté. Concrètement, le groupe de discussion composé d'enseignants du réseau collégial a permis de générer un maximum de mises en situation authentiques. Les propositions des enseignants étaient alors mises en commun à des fins de clarification, puis classées en ordre de priorité à la suite d'une évaluation par les autres enseignants du degré de leur qualité intrinsèque en leur accordant une cote de 1 à 5 pour chacun des différents critères. L'équipe de recherche a aussi eu recours à la technique du groupe nominal pour rédiger avec les enseignants les scénarios pédagogiques de l'autoévaluation à partir des mises en situation authentiques de la pratique enseignante. Une fois que les scénarios pédagogiques étaient rédigés, l'équipe de recherche avait recours à l'analyse de contenu à partir de grilles de lecture ou d'analyse, plus particulièrement d'une table de spécification unique d'un scénario pédagogique (annexe C) et d'une table de spécification globale de l'autoévaluation (annexe D).

3.4.2 Décrire le niveau de validité de l'autoévaluation pour son utilisation à des fins de formation du personnel enseignant du collégial

Les différentes étapes méthodologiques de rédaction et de validation de l'équipe de recherche ont également permis de catégoriser, pour chaque scénario pédagogique et pour l'ensemble de l'autoévaluation, les différentes composantes de l'autoévaluation. Ces analyses permettaient de dégager progressivement les occurrences des différentes mises en situation, des compétences et des capacités au sein de l'autoévaluation afin que l'ensemble de l'outil soit représentatif des activités professionnelles d'un enseignant au collégial. Autrement dit, l'analyse de contenu, à l'aide des différents outils de conception et de validation de l'autoévaluation, a confirmé que l'outil était exhaustif et représentatif de la pratique enseignante. Déterminante pour la démarche de la recherche, cette étape a permis d'atteindre une certaine validité de contenu. La validité de contenu représente « *la représentativité des énoncés ou les questions d'un instrument afin de mesurer un concept ou un contenu particulier* » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 299). À cet égard, l'équipe de recherche a explicitement décrit dans quelle mesure les items de l'autoévaluation étaient pertinents et suffisamment représentatifs pour décrire chacune des compétences et des composantes des compétences afin de consolider le jugement professionnel des

enseignants au collégial. En plus des éléments méthodologiques mis en place par l'équipe de recherche à la conception de l'autoévaluation (ateliers de génération de mises en situation authentiques et de rédaction, etc.), le niveau de validité apparente de l'autoévaluation a été analysé à partir des réponses au sondage des enseignants participant à la recherche et à partir de leurs commentaires émis lors des entretiens. La validité apparente est « *l'apparence des énoncés d'un instrument de mesure à représenter adéquatement le contenu du domaine de l'étude* » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 300). En d'autres mots, la validité apparente résulte d'un jugement subjectif, fonction d'un utilisateur de l'outil (André, Loye et Laurencelle, 2015), et ce, en prenant en compte des différents aspects comme sa longueur, les modalités de réponses, l'authenticité et la crédibilité des situations, etc.

Enfin, l'utilité vise à situer la pertinence sociale et interprétative d'un outil (Kane, 2013a, 2013b). Dans le contexte de l'étude, il s'agit de penser et de suggérer certaines modalités d'usage de l'autoévaluation afin de favoriser la consolidation du jugement professionnel des enseignants au collégial. D'un point de vue pragmatique, il s'agit d'énoncer des indications pour atteindre la finalité attendue de l'utilisation de l'outil : le développement du jugement professionnel. Outre les commentaires émis par les enseignants à la suite de l'expérimentation de l'autoévaluation, les choix de réponses de tous les participants à l'étude ont été analysés. Ces analyses visaient à documenter certaines modalités d'utilisation de l'autoévaluation, en passant notamment par la mesure de l'accord ou de la corrélation intraclasse et l'analyse des écarts-types et des réponses modales de tous les items (N = 253) de l'autoévaluation. Le niveau d'accord intraclasse est un indice d'équivalence qui consiste, dans le cas de la présente recherche, à comparer les choix de réponses des participants (membres du panel et enseignants) pour l'ensemble des items de l'autoévaluation. Plus précisément, l'équipe de recherche a utilisé le coefficient de kappa (κ) de Fleiss, Nee et Landis (1979). Le coefficient κ est utile pour corréler les choix ou les résultats des codeurs ou observateurs pour chaque énoncé ou catégorie d'un outil en tenant compte de l'effet potentiel des accords obtenus par chance ou par hasard. Ce coefficient d'homogénéité est toujours compris entre -1 et 1, dont la valeur nulle ou négative indique un grand désaccord, une valeur de 0,41 à 0,6 signale une valeur de passable à bonne tandis qu'une valeur de 0,75 et plus se rapporte à un

excellent accord (Fleiss et Cohen, 1973; Fleiss, Levin et Paik, 1981; Fleiss et al., 1979). L'indice de corrélation alpha (α) de Krippendorff (2004) a aussi été calculé afin de pallier les choix de réponses manquants, ce qui pouvait ainsi altérer la valeur de l'indice κ . Cet indice permet aussi de prendre en compte la valeur ordinale de l'échelle de Likert. La valeur de l'indice α de Krippendorff varie de 0,00 à 1,00 ; une valeur $\alpha \geq 0,80$ indique une grande homogénéité ou un très bon degré d'accord entre les codeurs. Une valeur $\alpha \geq 0,667$ est toutefois considérée acceptable (Krippendorff, 2004; Krippendorff, 2011).

Afin de situer les thèmes de concordance et de discordance présents au sein de l'autoévaluation, la fréquence de la distribution des écarts-types liés aux 253 choix de réponses des membres du panel a été analysée. L'écart-type est une mesure de dispersion qui tient compte de la distance des résultats ou des choix par rapport à la moyenne (Fortin et Gagnon, 2016). À partir de ces données, un cluster de nuées dynamiques (*Cluster K-means*) a été effectué pour mieux déterminer les thèmes de concordance et de discordance détectés à l'expérimentation de l'outil. Cette méthode de partitionnement a aidé à catégoriser ou à segmenter la distribution de la fréquence des écarts-types. Enfin, le mode ou la réponse modale est une mesure de tendance centrale (Fortin et Gagnon, 2016). Elle correspondait au choix de réponses le plus fréquemment évoqué par les membres du panel de référence et les enseignants, et ce, pour les 253 items de l'autoévaluation.

Les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide de la version 25 du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) et à l'aide de tableurs Excel. À cette étape, la consultation d'un expert statisticien⁶ s'est avérée nécessaire pour colliger et analyser les données à l'aide des membres de l'équipe de recherche.

⁶ M. Miguel, Chagnon, M. Sc. P. Stat., Directeur Service de consultation Statistique, Université de Montréal

3.4.3 Identifier les perceptions des utilisateurs quant au contenu, à la structure, à l'utilité et à la pertinence de l'autoévaluation par concordance pour le développement et l'approfondissement du jugement professionnel chez le personnel enseignant du collégial

Afin de répondre au troisième objectif de la recherche, un sondage d'appréciation a été utilisé auprès des participants ainsi que des entretiens de groupe focalisé. Le questionnaire en ligne était soumis aux participants à la fin de l'autoévaluation. Il visait à documenter les thèmes suivants : 1) la présentation Web de la formation (la convivialité et l'apparence, les instructions et le vocabulaire utilisé) ; 2) la longueur de la formation ; 3) la pertinence, l'utilité et le contenu de la formation ; 4) l'utilisation et le choix des membres du panel de référence ; 5) l'expérience de la formation en ligne et 6) l'appréciation générale de la formation. Les participants ont été invités à indiquer leur niveau de satisfaction en cliquant sur l'énoncé qui correspondait le mieux à leur opinion sur une échelle de Likert, d'« insatisfaisant » à « très satisfaisant ». À d'autres moments, ils ont été invités à situer la fréquence de la corrélation des énoncés par rapport à leur expérience de la formation sur une échelle de Likert, de « jamais » à « toujours ». À la suite de chacune des rubriques, les participants ont aussi été invités à écrire des commentaires qu'ils jugeaient pertinents à ajouter. La compilation par fréquence des réponses et l'analyse descriptive des commentaires écrits ont permis de noter la perception des enseignants relativement à l'autoévaluation. De plus, les commentaires ont permis de suggérer des pistes quant à l'implantation potentielle de cet outil au sein des institutions d'enseignement au collégial.

Les entretiens de groupe focalisé avec les participants visaient à explorer l'expérience de l'utilisation de l'autoévaluation. Ces entretiens ont eu lieu dans les locaux de chaque collège participant suivant la dernière séquence d'activités de l'autoévaluation par concordance de jugement. Guidés par une collaboratrice externe⁷, les participants ont été invités à communiquer leur perception quant à leur expérience de l'outil en précisant les points de vue sur la plateforme, sur le contenu et sur les modalités d'utilisation de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel. L'avantage du groupe focalisé réside, entre autres, dans la possibilité de faire émerger une nouvelle

⁷ Mme Solen Poirier, conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve, Montréal.

compréhension du phénomène étudié par les processus interactionnels engagés par le groupe (Krueger et Cassey, 2009). Quatre questions servaient de guide pour les entretiens : 1) Dites-nous pourquoi vous avez été intéressés à participer à la recherche ? 2) Comment avez-vous vécu votre expérience par rapport à l'utilisation d'une autoévaluation par concordance de jugement ? 3) Quelles sont vos suggestions quant à l'utilisation de cet outil (moments opportuns, objectifs, activité obligatoire ou facultative, etc.) ? et 4) Avez-vous d'autres éléments que vous trouvez pertinents à partager avec nous quant à votre expérience de l'autoévaluation et que nous n'avons pas abordés ? Les réflexions émises lors des entretiens semi-dirigés de groupe focalisé ont été écoutées attentivement par l'équipe de recherche afin de relever des éléments forts ou des changements de thèmes. Les réflexions émises lors des entretiens semi-dirigés de groupe focalisé ont été retranscrites au verbatim et elles ont été codées par thèmes de façon indépendante par deux membres de l'équipe de recherche à l'aide du logiciel *QDA Miner*. Un repérage, une analyse des données et une synthèse thématique de celles-ci (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Paillé et Mucchielli, 2010; Van der Maren, 2003) ont permis de dégager les éléments marquants et d'identifier les différentes perceptions des utilisateurs de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel.

Enfin, les participants ont répondu à un questionnaire sociodémographique à la fin des activités de formation. Ce questionnaire visait à dresser le portrait sociodémographique des participants selon les thèmes suivants : l'âge, le sexe, les années d'expérience à titre d'enseignants et la discipline enseignée.

3.5 CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE

Les critères méthodologiques, soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité des données (Creswell, 2014; Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), ont été respectés tout au long de la recherche grâce à la diversité des outils de collectes utilisés, à l'explicitation détaillée de chacune des étapes de la démarche et à la triangulation de l'analyse des données par divers acteurs du milieu et de l'équipe de recherche. Par exemple, l'utilisation du journal de bord et des notes de terrain par l'équipe de recherche a permis d'étayer avec crédibilité toutes les étapes de la démarche

en plus de contextualiser des données relatives à la recherche. Cette contextualisation a permis d'optimiser la transférabilité de l'objet de recherche dans d'autres contextes liés au développement professionnel des enseignants. En ce sens, l'équipe de recherche déposait tout le matériel de la recherche (contenu des réunions d'équipe, rédaction de l'autoévaluation, réflexions entourant la composition du panel de référence, guides d'animation des ateliers, outils de validation, etc.) sur une plateforme de communication et d'entreposage collectif nommée Smarthsheet et gérée par la chercheuse principale. Cette mesure permet de conserver la traçabilité des données relatives à la recherche incluant les notes réflexives et la description dense et détaillée des différentes étapes de la recherche, excluant les données confidentielles des participants à l'étude. Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'utilisation de ces outils permet de se conformer à certains critères de scientificité (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) afin de rendre plausibles les données qui sont documentées dans cette étude.

Lors de l'analyse des données, l'apport de statisticiens externes à la recherche visait à amenuiser les risques de biais potentiels à l'interprétation des résultats. Il en est de même de l'apport d'une consultante lors des entretiens de groupe focalisé. Un rapport d'influence était ainsi évité quant aux commentaires que pouvaient émettre des enseignants participants à l'équipe de recherche. L'enregistrement sur bande audio a permis de s'assurer la confirmabilité des données issues de la recherche ; les significations données peuvent ainsi être vérifiées pour leur vraisemblance (Fortin et Gagnon, 2016) en plus de confirmer si les inférences et les interprétations de l'équipe de recherche avaient du sens. La triangulation consiste en l'étalage et l'usage de multiples sources de données. Dans la présente étude, la triangulation des outils de collectes de données et la validation interjuges des données issues des entretiens de groupe focalisé ont assuré la crédibilité des données issues de la recherche. Une séance de débriefage avec des membres de l'équipe de recherche visait également à situer des explications divergentes ou des contre-explications pour s'assurer que les conclusions tirées étaient plausibles (Fortin et Gagnon, 2016).

3.6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Cette étude a respecté les principes de l'intégrité en recherche découlant de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (Gouvernement du Canada, 2014). À l'hiver 2017, une première démarche de consultation avait été conduite auprès du comité d'éthique à la recherche (CER), du collège d'affiliation de la chercheuse principale ainsi qu'auprès de conseillers en éthique de la recherche au Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche à Ottawa afin de déterminer le moment opportun pour les démarches liées à l'attribution du certificat éthique. À l'étude du protocole de recherche, il a été convenu que la consultation auprès des enseignants collaborateurs à la rédaction de l'outil (ateliers menés dans les collèges) constituait une étape préliminaire à la recherche et n'exigeait pas à ce moment un examen de la part du CER (article 6.11). Il est toutefois important de mentionner que les enseignants collaborateurs étaient informés lors des ateliers des tenants et des aboutissants du projet, qu'ils étaient libres de participer et d'échanger les informations qu'ils jugeaient pertinentes pour l'élaboration de l'outil. De plus, un engagement de confidentialité était de mise lors de ces ateliers, en vertu duquel les scénarios pédagogiques étaient rédigés de façon anonyme et sans faire état d'études de cas personnalisés (article 10.1). Il s'agissait plutôt d'émulation collective, qui pouvait conduire les participants à suggérer des situations complexes liées à la pratique et à des interventions pédagogiques. À la suite des ateliers, les scénarios étaient largement révisés sur le plan rédactionnel à la fois par l'équipe de recherche locale du collège et par l'équipe des trois collèges participant à la recherche.

L'équipe de recherche a obtenu l'approbation du CER du Collège de Maisonneuve le 12 décembre 2017, du Collège de Bois-de-Boulogne le 10 janvier 2018 et du Cégep Marie-Victorin le 7 février 2018. Tous les membres de l'équipe de recherche avaient reçu la consigne d'effectuer un tutoriel de formation en ligne sur l'éthique à la recherche et tous ont signé un accord de confidentialité (26 janvier 2018) relativement aux données issues de la recherche. Tous les participants (membres du panel de référence, experts en pédagogie collégiale, enseignants) ont donné un consentement libre et éclairé en signant un formulaire de consentement. De plus, tous les membres de l'équipe de

recherche, les membres collaborateurs (programmeur informatique, réviseur linguistique, etc.) ainsi que les participants ont consenti à respecter les règles relatives à un engagement de confidentialité. Cet engagement impliquait l'interdiction de partager avec quiconque qui n'a pas participé au projet : 1) le matériel lié à la recherche (l'autoévaluation par concordance de jugement); 2) le contenu des réflexions émises lors des entretiens et 3) toute information permettant de reconnaître une personne ayant participé à l'expérimentation. Les résultats de l'autoévaluation par concordance de jugement des enseignants n'ont pas été associés à une quelconque évaluation liée au rendement professionnel. Les scénarios rédigés pour l'autoévaluation par concordance de jugement ont été conçus et pensés spécifiquement aux fins de recherche de ce projet.

Outre les données formatives que les membres du panel de référence et que les experts en pédagogie ont accepté de publiciser, toutes les données répertoriées (réponses à l'autoévaluation par concordance, réponses au sondage et réflexions émises lors de groupes de discussion) sont anonymes. Le nom des enseignants participant à l'expérimentation a été remplacé par un code numérique. Les résultats de cette étude sont strictement confidentiels et sont conservés sous clé dans un local sécurisé. Au terme de 7 ans (30 juin 2026), la chercheuse principale avisera les trois CER des collègues participants qu'elle procèdera à la suppression des enregistrements numériques par un logiciel de type SDelete pour Windows. Toute autre documentation de type papier sera supprimée par déchiqueteuse. Les considérations d'ordre éthique liées à cette recherche ont été saisies par les directions générales et des études, ainsi que par les services de développement pédagogique des trois collèges auxquels les membres de l'équipe de recherche étaient affiliés.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Dans un premier temps, il importe de saisir que les résultats d'une recherche-développement reposent sur l'étayage du processus utilisé par l'équipe de recherche pour le développement d'un outil (Loiselle, 2001; Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2014). C'est dans cet esprit que les résultats listés ci-dessous seront analysés de façon descriptive et sous le registre des éléments pragmatiques d'élaboration et de validation d'une autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants, et ce, principalement pour le premier objectif de la recherche. Enfin, les résultats seront également présentés en corrélation avec chacun des objectifs de la recherche.

4.1 Identifier les éléments méthodologiques qui facilitent la mise en place d'une autoévaluation par concordance pour le développement et l'approfondissement du jugement professionnel chez le personnel enseignant du collégial

Les résultats présentés ci-dessous tiendront compte principalement des différentes étapes de la recherche-développement et de ses activités imbriquées.

4.1.1 L'analyse des besoins et la planification détaillée de l'autoévaluation

Ces deux étapes reposent sur l'arrimage des objectifs de la recherche aux repères théoriques existants sur le thème. Il s'agit de problématiser de manière pertinente le thème de la recherche par une consultation des écrits empiriques et de la littérature grise⁸, et ce, afin de répondre à un réel besoin dans le contexte ciblé. La revue de documentation abordée par l'équipe de recherche a permis de mettre en lumière la nécessité de proposer des outils collectifs de réflexivité au sein du corps professoral tout en misant sur une approche novatrice favorisant la réflexivité comme le propose la FpC. Cette approche a été pensée certes par la revue documentaire, mais aussi à la consultation d'experts dans le

⁸ La littérature grise fait référence à tout document produit notamment par les gouvernements ou par les institutions d'enseignement, mais qui n'est pas contrôlé par l'édition commerciale.

domaine de la FpC. Un an avant l'amorce de la recherche, l'équipe a ciblé l'objet de l'autoévaluation, à savoir les compétences essentielles à la pratique de l'enseignement au collégial. Pour bien ancrer toutes les étapes subséquentes d'élaboration de l'outil, la première étape a été de déterminer un cadre référentiel pour l'objet de l'autoévaluation. L'équipe a choisi et adapté le profil de compétence des enseignants du collégial (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2000; Laliberté et Dorais, 1999). Ce référentiel de compétence s'appuie sur différents travaux du groupe PERFORMA et sur des références clés du réseau collégial (Bélanger, 2007; Comité paritaire, 2008; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2000; Laliberté et Dorais, 1999). Un tableau-synthèse a ainsi été conçu afin d'associer les situations professionnelles aux composantes et compétences de l'enseignement au collégial dont les trois suivantes : 1) Enseigner dans un contexte d'apprentissage ; 2) Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative et 3) Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession (annexe A). Telle que présentée dans le tableau 6, l'autoévaluation par concordance ciblait le développement de la professionnalité de l'enseignant par la réflexivité, soit la capacité de *décrire, analyser, critiquer et modifier sa pratique et son rapport aux autres ainsi que la conception de son rôle en tant que professionnel.*

Tableau 6. Cadre de référence à l'élaboration et à la validation de l'autoévaluation par concordance

Professionnalité de l'enseignant		
Capacité à décrire, analyser, critiquer et modifier sa pratique et son rapport aux autres ainsi que la conception de son rôle en tant que professionnel		
Compétences (n = 3)		
Enseigner dans un contexte d'apprentissage	Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative	Maitriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession
Composantes des compétences (n = 9)		
Analyser la situation éducative	Collaborer à la gestion pédagogique du programme et du département	Prendre en charge son perfectionnement disciplinaire et pédagogique et en témoigner
Concevoir l'intervention pédagogique		
Réaliser l'intervention pédagogique	Collaborer aux politiques, orientations et autres projets institutionnels	Parfaire les habiletés méthodologiques de la profession
		Développer les habiletés personnelles et sociales de la profession
		Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions
Capacités en situation professionnelle		

Dans chacune des trois compétences étaient déclinées les différentes composantes de la compétence de l'enseignant et les capacités en situation professionnelle au sein du profil de compétence (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2000; PERFORMA, 1998). Il est à noter que la composante « Réguler son action » a été retirée pour la conception de l'autoévaluation dans la compétence « Enseigner dans un contexte d'apprentissage », car cette composante était précisément l'objet de l'autoévaluation, à savoir la réflexivité de l'enseignant sollicitée dans les différentes mises en situation. Les situations professionnelles incluant les options d'interventions pédagogiques et les

éléments contextuels rédigés au sein de l'autoévaluation devaient ainsi rencontrer une ou plusieurs capacités en situation professionnelle ou plus d'une composante du référentiel de compétence.

L'équipe de recherche a été formée à la rédaction des scénarios (annexe B) par la chercheuse principale qui avait déjà élaboré un tel outil dans le domaine des sciences infirmières. Le groupe de recherche composé de conseillers pédagogiques et d'enseignants visait également à rendre riche l'inscription de l'outil développé dans des perspectives d'aide à l'apprentissage et à l'enseignement. Afin de rencontrer une validité apparente et de contenu de l'autoévaluation, une grille de validation pour un scénario (annexe C) et une autre pour l'ensemble des scénarios composant l'autoévaluation (annexe D) ont été conçues par et pour l'équipe de recherche. Elles permettaient à l'équipe de valider le choix des situations authentiques de la pratique de l'enseignement, la rédaction des scénarios pédagogiques incluant les hypothèses d'interventions et d'éléments contextuels ainsi que leurs imbrications au cadre de référence.

4.1.2 La conception de l'outil de formation

Dans le cadre de cette recherche, l'apport de la collaboration a guidé les activités de l'équipe de recherche, et ce, pendant l'étape préliminaire de la conception de l'autoévaluation. L'approche collaborative a été incluse à la phase préliminaire de l'élaboration de l'autoévaluation par concordance de jugement par des ateliers de coconstruction et par les démarches suivantes : 1- Énonciation et validation de situations professionnelles authentiques ; 2- Émulation et validation d'hypothèses d'interventions pédagogiques ; 3- Validation et intégration au cadre théorique et 4- Validation de la transférabilité inter-institution. La figure 4 présente l'apport alterné des praticiens (ici les enseignants) et de l'équipe de recherche à la conception de l'outil.

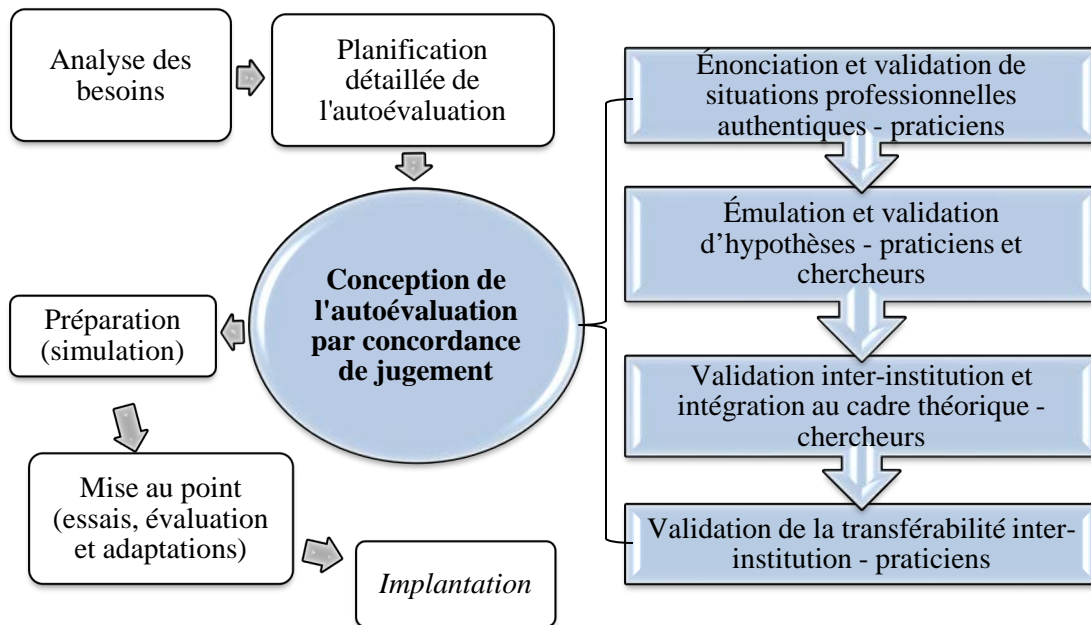


Figure 4. Apport de la collaboration aux étapes de la recherche-développement
 Note : Adaptation de Van der Maren (2014)

4.1.2.1 Énonciation et validation de situations professionnelles authentiques

Le premier atelier de groupe amorcé avec les enseignants collaborateurs portait sur l'énonciation et la validation de situations professionnelles authentiques. Outillée d'un guide d'animation (annexe E), l'équipe de recherche posait les questions ou proposait les options suivantes :

Qu'est-ce qui a déjà interpellé votre jugement professionnel ? Nommez une situation difficile (ou complexe) que vous avez vécue dernièrement ou au cours des derniers mois. Nommez une situation difficile où vous avez demandé l'avis d'un de vos collègues. Quelles sont les difficultés que vous remarquez chez vos collègues et qui nécessiteraient un meilleur jugement ? Nommez des situations où vous trouvez que vous (ou un collègue) avez fait preuve d'un bon jugement.

Cet atelier ne reposait pas sur des études de cas, mais sur l'énonciation de certaines situations nécessitant la réflexion de tout enseignant. Selon la technique du groupe nominal (Létrilliart et Vanmeerbeek, 2011; Van de Ven et Delbecq, 1972), les propositions des enseignants ont été mises en commun à des fins de clarification, puis classées en ordre de priorité à la suite d'une évaluation pour chacun des critères suivants :

la pertinence, la complexité, le souci de l'interdisciplinarité et de la collaboration. En ce sens, les situations authentiques devaient promouvoir la réflexion de l'enseignant dans une perspective sociale et collective de l'exercice et non dans pratique isolée ou individualisée. Cette étape a permis à l'équipe de recherche de prioriser le choix des situations authentiques à rédiger sans pour autant négliger des situations plus anecdotiques pour lesquelles les enseignants ont aussi eu besoin de délibérer. Après les ateliers de groupe, les membres de l'équipe de recherche se basaient sur les éléments de la grille de validation (annexe C) afin de reformuler les situations selon une approche rédactionnelle de problèmes mal-définis. Il était ainsi suggéré d'ajouter des nuances pour complexifier les descriptions trop simples de la part des enseignants et de rédiger le scénario par l'intégration d'une tierce personne (par ex. : un enseignant x), et ce, afin de restreindre un biais personnalisé de désirabilité sociale du jugement professionnel à adopter.

À terme, plus d'une centaine de mises en situation authentiques ont été générées par les ateliers menés dans les trois collèges participants afin de construire le contenu de l'autoévaluation. Cette vaste consultation auprès des différents acteurs du milieu a permis à l'équipe de recherche de réunir une variété de situations authentiques de la pratique de l'enseignement au collégial en plus de diversifier les thèmes abordés dans l'outil. Une fois que cette banque de mises en situations a été créée, l'équipe de recherche a débuté les ateliers de rédaction des scénarios, notamment pour favoriser l'émulation et la validation d'hypothèses d'interventions pédagogiques à la présentation de situations authentiques de la pratique générées lors des ateliers # 1.

4.1.2.2 Émulation et validation d'hypothèses

Lors de l'étape de rédaction des scénarios pédagogiques (Atelier # 2), l'équipe de recherche a aussi eu recours aux ateliers selon l'approche du groupe nominal (annexe F). Une situation authentique était alors présentée aux participants (par ex. : Tableau 7) :

Tableau 7. Exemple d'un scénario pour l'élaboration d'hypothèses d'interventions pédagogiques

Un étudiant de Christiane éprouve des difficultés d'apprentissage, mais il ne semble pas s'en rendre compte.

En lien avec la situation présentée, les questions suivantes étaient posées aux collaborateurs :

Qu'est-ce qu'un enseignant (agissant selon les bonnes pratiques, etc.) pourrait penser ou faire dans une pareille situation ? Qu'est-ce qui apparaît régulier (crédible, recevable) comme mode de pensée et de prise de décision dans cette situation professionnelle ?

Encore une fois, les propositions des collaborateurs ont été mises en commun à des fins de clarification, puis classées en ordre de priorité à la suite d'une évaluation par les autres enseignants du degré de qualité intrinsèque. Les critères suivants étaient évalués et discutés : la plausibilité de l'hypothèse, sa cohérence avec la situation présentée, sa pertinence et son caractère juste afin d'assurer le respect et l'autonomie entre les personnes et l'équité de traitement des étudiants. Ensuite, étaient discutés les éléments contextuels qui pourraient inférer l'application de ces hypothèses d'interventions pédagogiques. Les questions suivantes étaient alors posées :

Qu'est-ce qu'un étudiant/autre intervenant pourrait dire ou faire dans une pareille situation ? Qu'est-ce qui pourrait survenir en classe, sur le plan disciplinaire, au sein du programme, du département, du collège, et qui suggère une réflexion ? Qu'est ce qui pourrait causer des ambiguïtés face à l'hypothèse ou face à l'intervention suggérée (renforcement ou non de celle-ci) ?

Cette étape a permis à l'équipe de recherche de prioriser les interventions pédagogiques et les éléments contextuels à rédiger dans l'autoévaluation, et ce, sans pour autant négliger l'intégration justifiée des interventions pédagogiques liées au profil de compétence des enseignants. À cet égard, les membres de l'équipe de recherche rédigeaient l'entièreté du scénario en tenant compte des éléments de la grille de validation. L'équipe de recherche gardait en tête que le scénario pédagogique devait représenter non pas une décision formelle, mais un processus inachevé, voire incomplet

de jugement professionnel lié à une situation donnée. En d'autres mots, le scénario devait susciter la recherche d'informations supplémentaires pour finaliser la prise de décision. Une fois les scénarios pédagogiques rédigés, l'équipe de recherche liait chacune des hypothèses d'interventions pédagogiques au tableau-synthèse pour situer l'intégration de celles-ci aux composantes de la compétence de l'enseignant. Par exemple, l'intervention de Christiane (Tableau 8) qui consiste à « orienter l'étudiant vers les ressources appropriées du collège en matière d'aide à la réussite » s'inscrivait dans la composante du cadre de référence : *Analyser la situation éducative* (capacité : identifier les caractéristiques des étudiants et identifier les obstacles à l'apprentissage). Elle s'inscrivait également dans la composante : *Maitriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession* (capacité : Adopter des pratiques équitables avec les étudiants qui tiennent compte des expériences et des réalités des étudiants en situation de handicap) du tableau-synthèse (annexe D).

Tableau 8. Exemple d'un scénario incluant une hypothèse d'intervention pédagogique et un élément contextuel

Un étudiant de Christiane éprouve des difficultés d'apprentissage, mais il ne semble pas s'en rendre compte.		
<i>Si vous pensez que Christiane doit ...</i>	<i>Tout en sachant que ...</i>	<i>L'intervention s'avère :</i>
orienter l'étudiant vers les ressources appropriées du collège en matière d'aide à la réussite.	l'étudiant refuse d'être reconnu comme un étudiant bénéficiant de mesures particulières d'aide à la réussite.	<input type="checkbox"/> Absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> Contre indiquée; <input type="checkbox"/> Ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> Indiquée; <input type="checkbox"/> Fortement indiquée.

4.1.2.3 Validation inter-institution et intégration au cadre théorique

À la suite de la rédaction finalisée du scénario, l'équipe de recherche engageait une validation inter-institution de la rédaction des scénarios, et ce, toujours à l'aide de la grille de validation (annexe C). Les réunions du groupe de travail ont ainsi favorisé la discussion et le réajustement itératif de tous les scénarios. Ces analyses ont permis d'améliorer la rédaction des scénarios en plus de dégager les occurrences des différentes compétences et capacités de l'enseignant en situation professionnelle au sein de

l'autoévaluation, afin qu'elles soient représentatives des activités professionnelles et du cadre théorique. À terme, 60 scénarios incluant, 253 hypothèses d'interventions pédagogiques, ont été rédigés et catégorisés selon les trois compétences du profil de compétence des enseignants :

- 1) Enseigner dans un contexte d'apprentissage
- 2) Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative
- 3) Maitriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession

L'équipe de recherche situait aussi le niveau de réflexivité des hypothèses d'intervention pédagogique selon la typologie de Van Manen (1977) : réflexivité technique, contextuelle ou critique. Certaines hypothèses commandaient dès lors une réflexion plus ou moins ancrée dans une démarche critique, voire éthique, alors que d'autres se liaient davantage à des situations d'application de procédures ou de prise en compte du contexte. La répartition des 253 hypothèses pédagogiques incluant les éléments contextuels était la suivante : 28 items dans le niveau critique, 153 items dans le niveau contextuel et 71 dans le niveau technique (Figure 5).

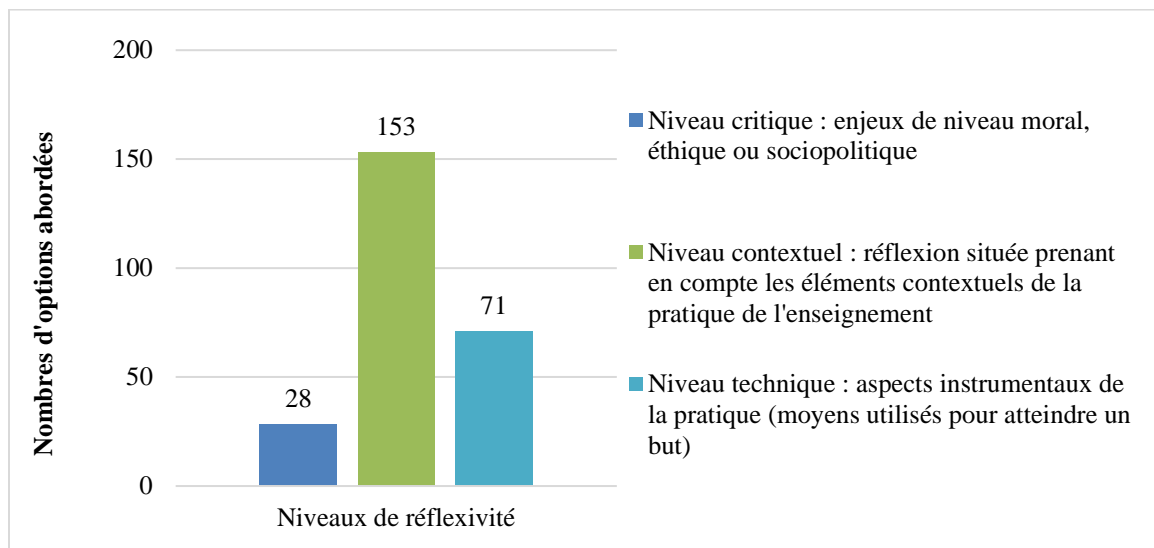


Figure 5. Répartition des trois niveaux de réflexivité des options abordées dans l'autoévaluation par concordance

4.1.2.4 Validation de la transférabilité inter-institution

Enfin, en plus de la validation inter-institution au sein de l'équipe de recherche, il avait été décidé d'étudier au plus 25 % des scénarios lors d'un dernier atelier, et ce, dans une perspective de validation inter-institution (annexe G). Le but était d'atteindre un niveau de transférabilité adéquat pour une utilisation potentielle de l'outil dans d'autres collèges au Québec. Lors de ces ateliers, des collaborateurs étaient invités à porter un regard critique sur la validité des scénarios à partir de certains critères tels que la cohérence du scénario aux valeurs, aux politiques, aux règlements, etc. du réseau collégial, sa pertinence et sa vraisemblance ainsi que la qualité de sa rédaction. Quelques réajustements ont ainsi pu être pris en considération par l'équipe de recherche.

Voici en conclusion, un tableau récapitulatif des différents ateliers menés dans les trois institutions d'enseignement et du nombre de collaborateurs impliqués (enseignants de diverses disciplines et conseillers pédagogiques) à la conception et à la validation de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants (Tableau 9). Plus précisément, 18 enseignants du Cégep Marie-Victorin, 68 enseignants du Collège de Bois-de-Boulogne et 30 enseignants du Collège de Maisonneuve ont pris part aux ateliers 1, 2 et 3 entre 2016 et 2018. Treize conseillers pédagogiques ou conseillers à la vie culturelle ont aussi participé à ces ateliers : 4 provenaient du Cégep Marie-Victorin, 2 du Collège de Bois-de-Boulogne et 7 du Collège de Maisonneuve. Afin de rédiger, valider et intégrer les scénarios pédagogiques au cadre théorique, l'équipe de recherche, composée de trois enseignants et de trois conseillers pédagogiques, a tenu 14 rencontres durant l'étape de la conception de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel. La conception de l'autoévaluation a ainsi été le fruit d'une longue démarche consultative auprès de la communauté et au sein de l'équipe de recherche pour des ajustements itératifs des éléments de contenu des scénarios pédagogiques rédigés.

Tableau 9. Nombre d'ateliers menés dans les trois institutions d'enseignement et de collaborateurs à la conception et à la validation de l'autoévaluation

		Ateliers 1 et 2 : Énonciation et validation de situations professionnelles authentiques / Émulation et validation d'hypothèses	Validation inter- institution et intégration au cadre théorique	Atelier 3 : Validation transférabilité inter-institution
Ateliers animés par un ou des membres de l'équipe de recherche	Cégep Marie- Victorin	5		2
	Collège de Bois- de-Boulogne	27		4
	Collège de Maisonneuve	13		3
	Total	<i>n</i> = 45		<i>n</i> = 9
Ateliers (rencontres) de l'équipe de recherche			<i>n</i> = 14	
Enseignants, conseillers pédagogiques (CP) ou conseillers à la vie culturelle impliqués lors des ateliers	Cégep Marie- Victorin		Enseignants (<i>n</i> = 18) CP (<i>n</i> = 4)	
	Collège de Bois- de-Boulogne		Enseignants (<i>n</i> = 68) CP (<i>n</i> = 2)	
	Collège de Maisonneuve		Enseignants (<i>n</i> = 30) CP ou conseillers à la vie culturelle (<i>n</i> = 7)	
	Total		Enseignants (<i>n</i> = 116) CP ou conseillers à la vie culturelle (<i>n</i> = 13)	

4.1.3 La préparation technique de l'autoévaluation (simulation)

Cette section détaille les démarches entreprises afin d'assurer la préparation technique de l'autoévaluation, à savoir la composition des modules de l'autoévaluation, la composition du panel de référence et la complétion de l'autoévaluation par les membres du panel. Par la suite, la séquence des activités de formation de l'autoévaluation, les synthèses intégratives et le prototype Web des séquences d'activités de formation de l'autoévaluation incluant les rétroactions et la composition des modules de formation de l'autoévaluation ont été réalisés.

4.1.3.1 Composition des modules de l'autoévaluation

Pour constituer les modules de formation de l'autoévaluation, l'équipe de recherche a regroupé en sous-catégories les 60 scénarios rédigés. Ainsi, à la lecture d'un scénario, celui-ci était intégré au sein de l'une des trois compétences du référentiel de compétences des enseignants. Cette intégration s'est opérée malgré la présence de 3 à 5 options d'interventions pédagogiques qui illustraient au sein même d'un scénario l'interrelation avec plus d'une compétence du référentiel. En d'autres mots, l'équipe de recherche a composé les trois modules de formation par une appréciation générale de chacun des scénarios et non par la composition précisée de chacun des items au sein du scénario. Par exemple, le module 1 (Enseigner dans un contexte d'apprentissage) incluait principalement des éléments de cette compétence, mais également d'autres éléments des deux autres compétences du référentiel de compétence. Il en est de même pour les deux autres modules de formation. À terme, le module 1 : Enseigner dans un contexte d'apprentissage, incluait 30 scénarios et 124 items (interventions pédagogiques et éléments contextuels). Le module 2 : Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative, incorporait 19 scénarios pédagogiques et 81 items. Enfin, le module 3 intitulé : Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession, incluait 11 scénarios et 48 items.

4.1.3.2 Composition du panel de référence et formation des sous-groupes

Lorsque l'autoévaluation fut finalisée, vingt-sept (N = 27) membres déterminés par les pairs et intéressés par le projet ont été contactés. À cet égard, les critères prédéterminés pour la composition du panel de référence ont été revus, et ce, en prévision d'une perte potentielle de quelques membres. Ainsi, seuls les critères de référencement par le sondage et les années d'expérience (minimum : 5 ans) en enseignement au collégial ont été considérés. L'aptitude à la réflexion dans la langue française était difficilement perceptible par l'énonciation d'une réponse courte à une question dans le guide de sélection des experts. De plus, la crédibilité et l'engagement au sein de la communauté pouvaient difficilement permettre de catégoriser ou de distinguer des candidats pressentis. L'équipe de recherche a donc convenu que l'un ou l'autre des

éléments des critères de crédibilité et d'engagement pouvait se rencontrer chez les membres et non l'un et l'autre des critères.

Pour la composition du panel de référence, l'équipe de recherche a procédé à la répartition aléatoire et anonyme des membres en trois sous-groupes composés de neuf membres, et ce, selon les différents types de profils. Ce procédé de répartition a été utilisé afin que chaque membre ait la même probabilité d'être affecté à l'un ou l'autre des groupes. Cela a surtout l'avantage d'éviter la possibilité d'un biais dans la répartition des membres dans les trois sous-groupes. Toutefois, à l'aide de deux listes anonymes, précisant uniquement le titre et le lieu de pratique, quelques ajustements ont été apportés par l'équipe de recherche afin que les trois groupes respectent les cibles du panel de référence. La composition du panel en trois groupes s'est déroulée en trois étapes : 1) création d'une liste anonyme, 2) répartition aléatoire des membres et 3) ajustement de la composition des groupes. Comme la répartition des membres du panel s'est faite en fonction de leur lieu de pratique, la liste des membres est sous-divisée en fonction de ce critère. Le tableau 10 illustre, à titre indicatif, la forme que prenait la liste des membres du panel et leurs sous-divisions dans les sous-groupes.

Tableau 10. Composition des sous-groupes des membres du panel de référence selon le lieu d'exercice et le statut professionnel

Lieu d'exercice et statut professionnel		
Sous-groupe 1	Sous-groupe 2	Sous-groupe 3
Enseignant Collège de Bois-de-Boulogne	Enseignant Collège de Bois-de-Boulogne	Enseignant Collège de Bois-de-Boulogne
Enseignant Collège de Bois-de-Boulogne	Enseignant Collège de Bois-de-Boulogne	Enseignant Collège de Bois-de-Boulogne
Enseignant Collège de Maisonneuve	Enseignant Collège de Maisonneuve	Enseignant Collège de Bois-de-Boulogne
Enseignant Collège de Maisonneuve	Enseignant Collège de Maisonneuve	Enseignant Collège de Maisonneuve
Cadre Cégep Marie-Victorin	Enseignant Collège de Maisonneuve	Enseignant Collège de Maisonneuve
Enseignant Cégep du réseau	Conseillère pédagogique Cégep Marie-Victorin	Enseignant Cégep Marie-Victorin
Enseignant Cégep du réseau	Enseignant Cégep du réseau	Enseignant Cégep du réseau
Enseignant Cégep du réseau	Enseignant Cégep du réseau	Enseignant Cégep du réseau
Enseignant retraité Collège de Maisonneuve	Enseignant Cégep du réseau	Conseiller pédagogique Cégep externe

Des ajustements mineurs de la composition des sous-groupes ont été effectués, notamment le déplacement de membres d'un sous-groupe à l'autre parce que le sous-groupe était fortement composé d'enseignants de la formation technique versus la formation générale.

4.1.3.3 Complétion de l'outil par les membres du panel déterminés par les pairs

À cette étape, les membres du panel de référence ont fait l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel. Ils ont répondu à l'outil de façon individuelle sans recherche de consensus auprès de leurs pairs et sans consultation d'ouvrages de références. Puisque les démarches de conception informatique n'étaient pas achevées, les membres du panel de référence ont fait l'autoévaluation dans un document Word présentant les 60 scénarios ainsi que les interventions suggérées. L'autoévaluation et les

directives explicatives ont été envoyées par courriel le 3 mai 2018. Les membres avaient plus de 60 jours pour réaliser l'exercice. Une rencontre informative a eu lieu le 11 mai 2018 au Collège de Maisonneuve afin d'expliquer la nature de la participation au projet. Une page de type Moodle de l'institution d'attache de la chercheuse principale avait été mise en ligne avec des outils d'information et de formation sur le Web pour comprendre la nature de l'outil et comment réaliser l'exercice. Puisque l'autoévaluation était volumineuse, les membres du panel de référence répondaient à l'entièreté de l'autoévaluation pour indiquer leurs choix de réponses ($N = 253$), mais émettaient des commentaires réflexifs pour le tiers de l'outil, soit plus ou moins 80 commentaires réflexifs. Les membres du panel avaient jusqu'au 30 juin pour faire l'autoévaluation, mais cette période a été prolongée jusqu'au 15 août 2018.

Au niveau de la présentation démographique des membres constituant le panel de référence, 17 enseignants ou conseillers pédagogiques et un cadre ont réalisé l'autoévaluation. Il y a eu une perte de 9 membres sur les 27 membres intéressés au départ par la recherche. Quelques membres au sein du panel ont estimé un laps de temps entre 5-12 heures pour faire l'autoévaluation. Les 18 membres participants étaient répartis en trois sous-groupes pour développer les réflexions comme précisé préalablement. Ainsi, le sous-groupe 1 était maintenant composé de 7 membres, le sous-groupe 2 de 5 membres et le sous-groupe 3 de 6 membres. Cela a permis d'obtenir suffisamment de membres dans chacun des sous-groupes pour assurer une représentativité équitable des réflexions pour chacun des scénarios pédagogiques. À cet égard, la figure 6 présente l'institution de provenance des membres du panel de référence : 39 % ($n = 7$) provenaient du Collège de Maisonneuve, 22 % du Collège de Bois-de-Boulogne ($n = 4$), 17 % du Cégep Marie-Victorin ($n = 3$) et 22 % provenaient du réseau ($n = 4$).

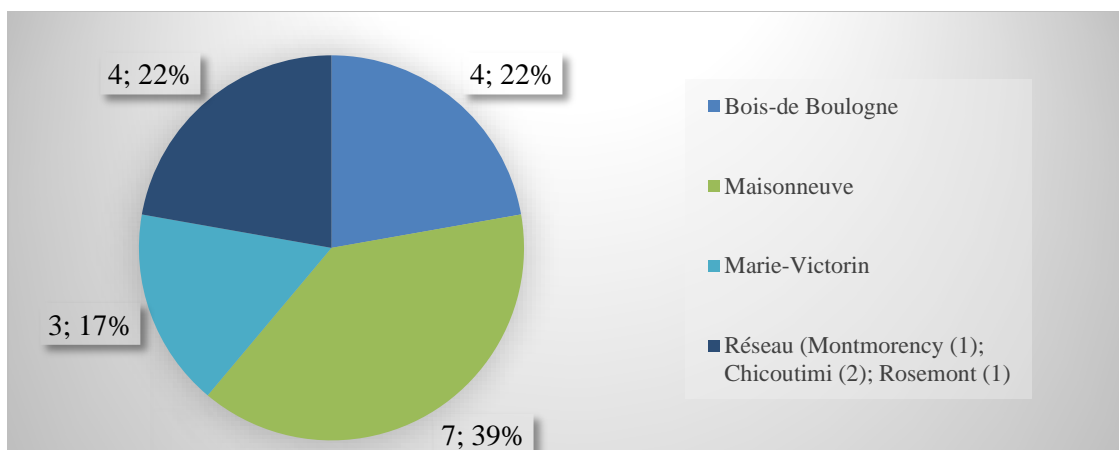


Figure 6. Institution d'affiliation des membres du panel de référence (N = 18)

La distribution du sexe des membres du panel de référence est présentée à la figure 7 où une forte majorité de femmes était représentée, à savoir 83 % ($n = 15$) de femmes et 17 % d'hommes ($n = 3$).

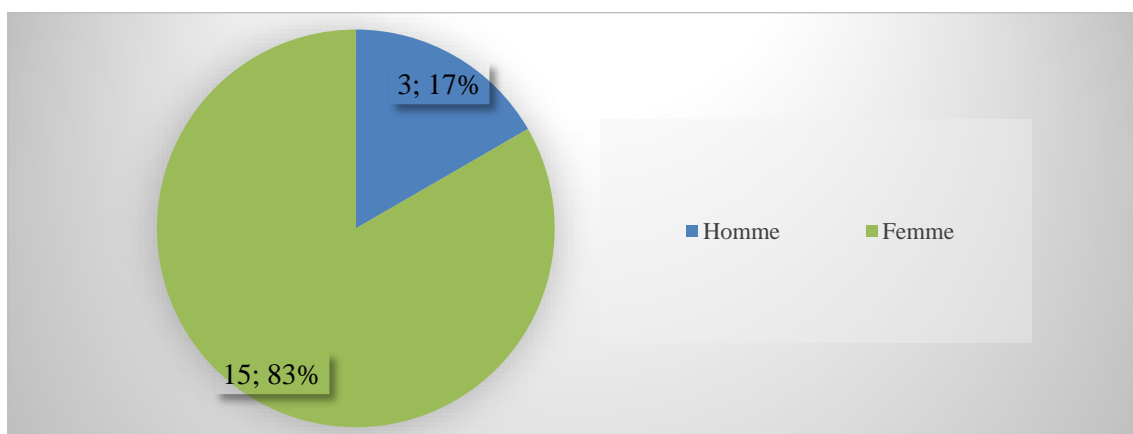


Figure 7. Sexe des membres du panel (N = 18)

Au niveau des années de pratique en enseignement au collégial (Figure 8), les résultats démontrent que 4 (22%) membres comptaient entre 5 à 9 ans d'expérience en enseignement au collégial, 5 (28 %) en détenaient de 10 à 14 ans, 3 (17%) cumulaient 15 à 19 ans d'expérience alors que 4 (22 %) en détenaient entre 20 et 24 ans. Enfin, deux

(11%) membres possédaient 25 années ou plus d'expérience en enseignement au collégial.

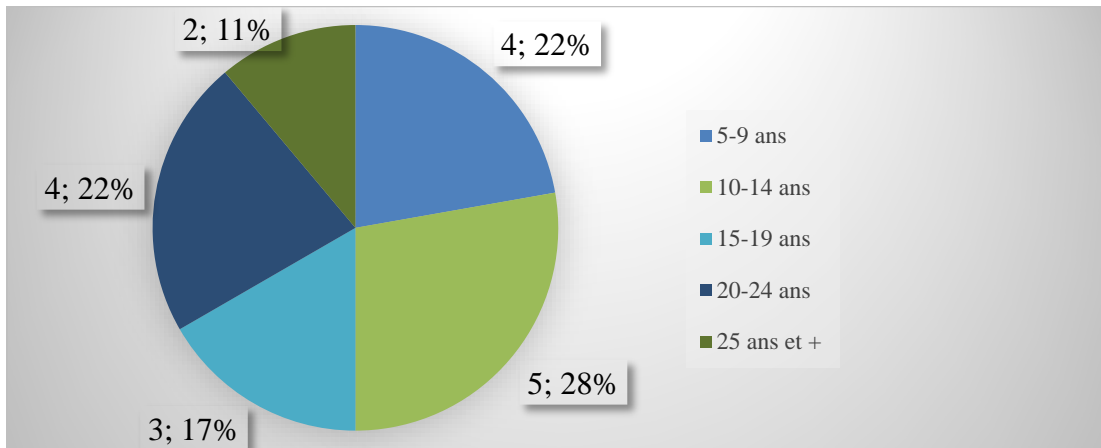


Figure 8. Années de pratique en enseignement au collégial des membres du panel (N = 18)

Au niveau de la pratique actuelle des membres du panel de référence (Figure 9), soixante-dix-huit pour cent ($n=14$) pratiquaient activement à titre d'enseignants au collégial. Deux conseillers pédagogiques (11 %) étaient représentés au sein du panel, un cadre à la direction des études (5,5%) ainsi qu'un enseignant à la retraite (5,5%). Il importe de savoir que tout conseiller ou cadre détenait une expérience préalable à titre d'enseignant au collégial.

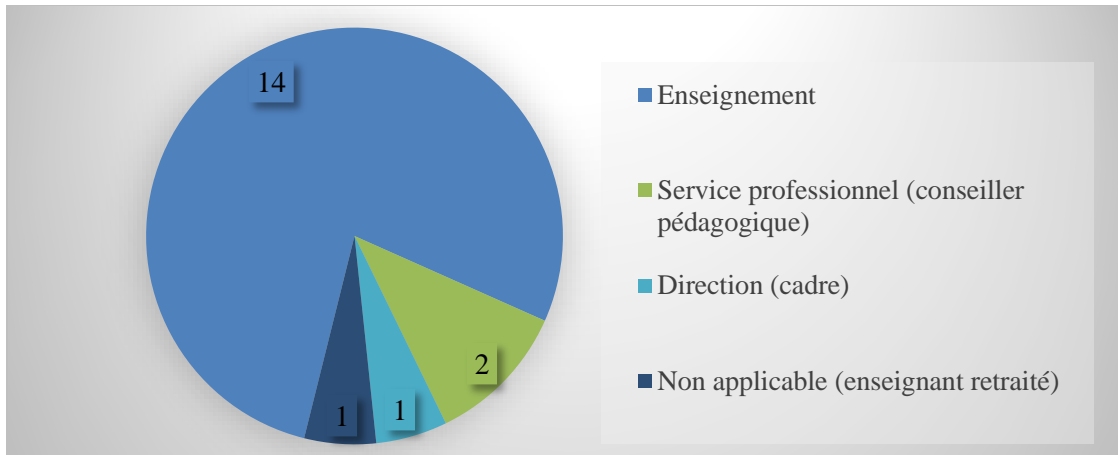


Figure 9. Pratique professionnelle actuelle des membres du panel (N = 18)

Au niveau de la représentativité des affiliations aux programmes de formation du collégial des membres du panel de référence, plus de la moitié provenait de programmes techniques ($n = 11$; 61 %), alors que 7 étaient de la formation générale ($n = 2$; 11 %) ou pré-universitaire ($n = 5$; 28 %) (Figure 10).

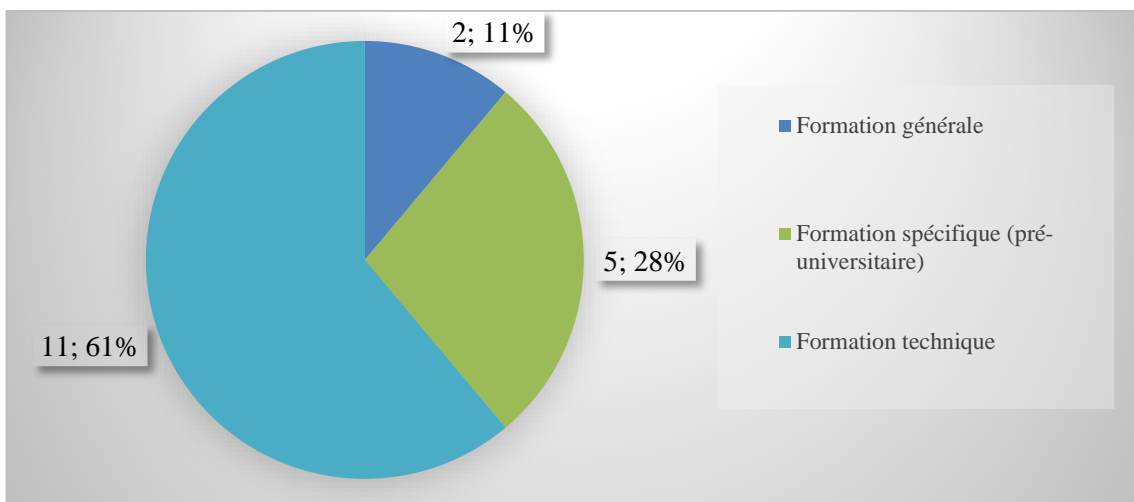


Figure 10. Représentativité des affiliations aux programmes de formation du collégial des membres du panel de référence (N = 18)

La discipline actuelle ou ancienne des membres du panel de référence est illustrée à la figure 11. Tel que présenté précédemment, les membres du panel de référence

provenant des programmes techniques (Diététique, Éducation à l'enfance, Foresterie, Physiothérapie, Soins infirmiers) étaient plus fortement représentés que les membres issus des programmes de formation générale ou des programmes de formation pré-universitaires (Biologie, Chimie, Français-Langue et littérature, Histoire et Géographie, Mathématiques).

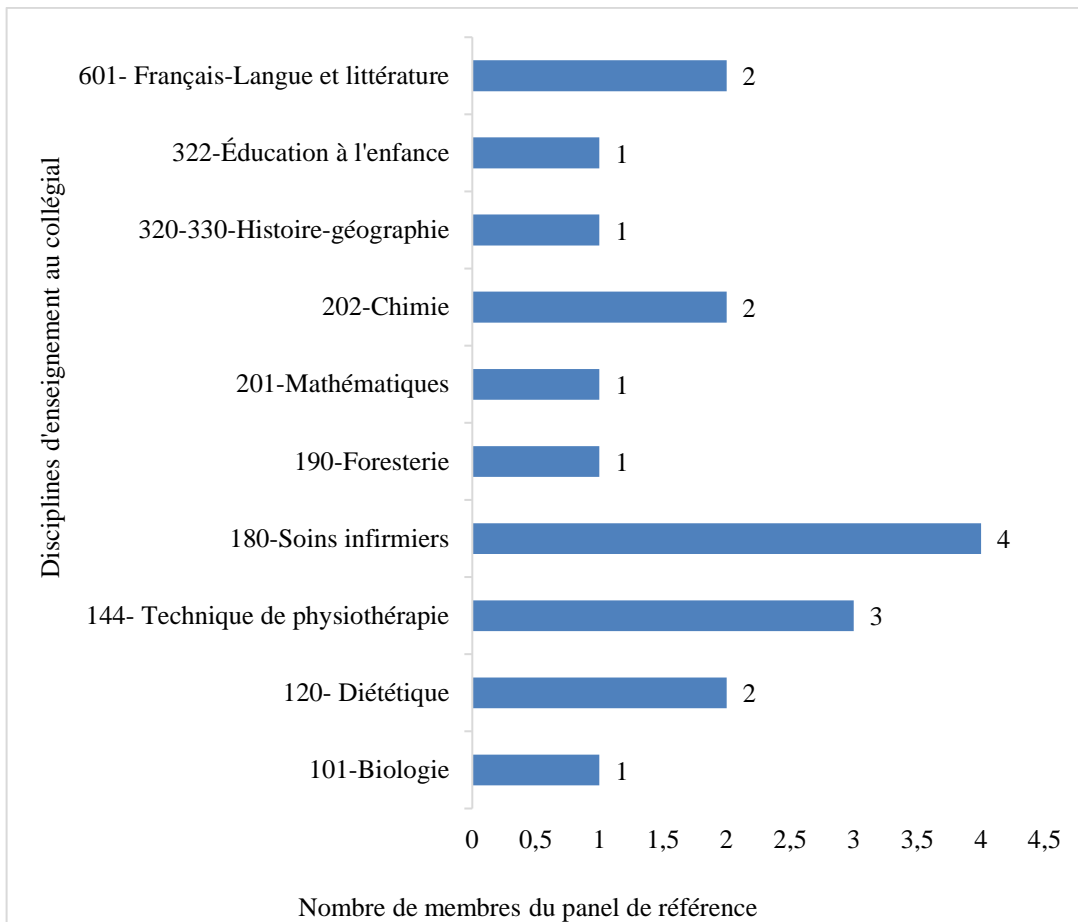


Figure 11. Discipline actuelle ou ancienne des membres du panel de référence (N = 18)

Les membres du panel de référence ont été contactés au mois de septembre 2018 afin de fournir à l'équipe de recherche leur profil personnalisé au sein de l'outil de formation en ligne. Il leur avait été demandé, s'ils acceptaient, de fournir leur photo professionnelle et une description brève d'au plus 150 mots pour décrire leur profil professionnel, leurs intérêts et tout autre élément de reconnaissance comme des

publications ou des mentions d'honneur, par exemple à l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).

4.1.3.4 Constitution de la séquence des activités de formation de l'autoévaluation

À cette étape de la recherche et considérant le nombre élevé de scénarios pédagogiques rédigés (N = 60), une démarche d'ordonnement des séquences d'activités de l'autoévaluation a été abordée afin de limiter le nombre à vingt scénarios par séance de formation d'une durée approximative de 60 à 90 minutes. Cette démarche a reposé sur l'analyse de la distribution des choix de réponses des membres du panel de référence aux 253 items de l'autoévaluation. Le calculateur de résultats TCS sous le logiciel Excel et développé par l'équipe du Centre de pédagogie appliquée des sciences de la santé (CPASS)⁹ de l'Université de Montréal a été utilisé à ce moment, et ce, à l'aide d'un consultant à la recherche¹⁰. Cette démarche d'ordonnement des activités a été soutenue par l'analyse préliminaire de la variance des résultats liés aux choix de réponses des membres du panel, et ce, pour chacun des items de l'autoévaluation. Une variance faible dénote des choix de réponses assez consensuels auprès des membres du panel de référence alors que toute variance élevée indique des réponses non consensuelles voire divergentes ou discordantes. Cette discordance ou cette divergence peut s'interpréter de deux façons : 1) l'intervention pédagogique ou le contexte au sein du scénario pédagogique génère des interprétations opposées au sein du panel ou 2) l'intervention pédagogique ou son contexte témoigne de l'absence d'une réponse prescrite face à une situation pédagogique complexe. Cette ambiguïté mérite une réflexion, voire une délibération. Cette dernière est nécessaire et souhaitable dans un contexte de pratique complexe ainsi qu'à l'utilisation de la FpC. D'autres fois, cela peut représenter des éléments nécessitant une reformulation ou une révision du scénario pédagogique et de ses items.

Ces considérations ont permis à l'équipe de recherche de classer les 60 scénarios pédagogiques de l'autoévaluation en trois sous-catégories : les scénarios présentant une plus faible variance, les scénarios à moyenne variance et les scénarios à forte variance. À

⁹ https://www.cpass.umontreal.ca/recherche/groupe-de-recherche-cpass/axes-de-recherches/concordance/tcs/corriger_tcs/

¹⁰ Robert, Gagnon, M. Psy, Bureau d'évaluation, Faculté de médecine, Université de Montréal.

titre d'exemple, la figure 12 démontre divers niveaux de variance des choix de réponses des membres du panel de référence.

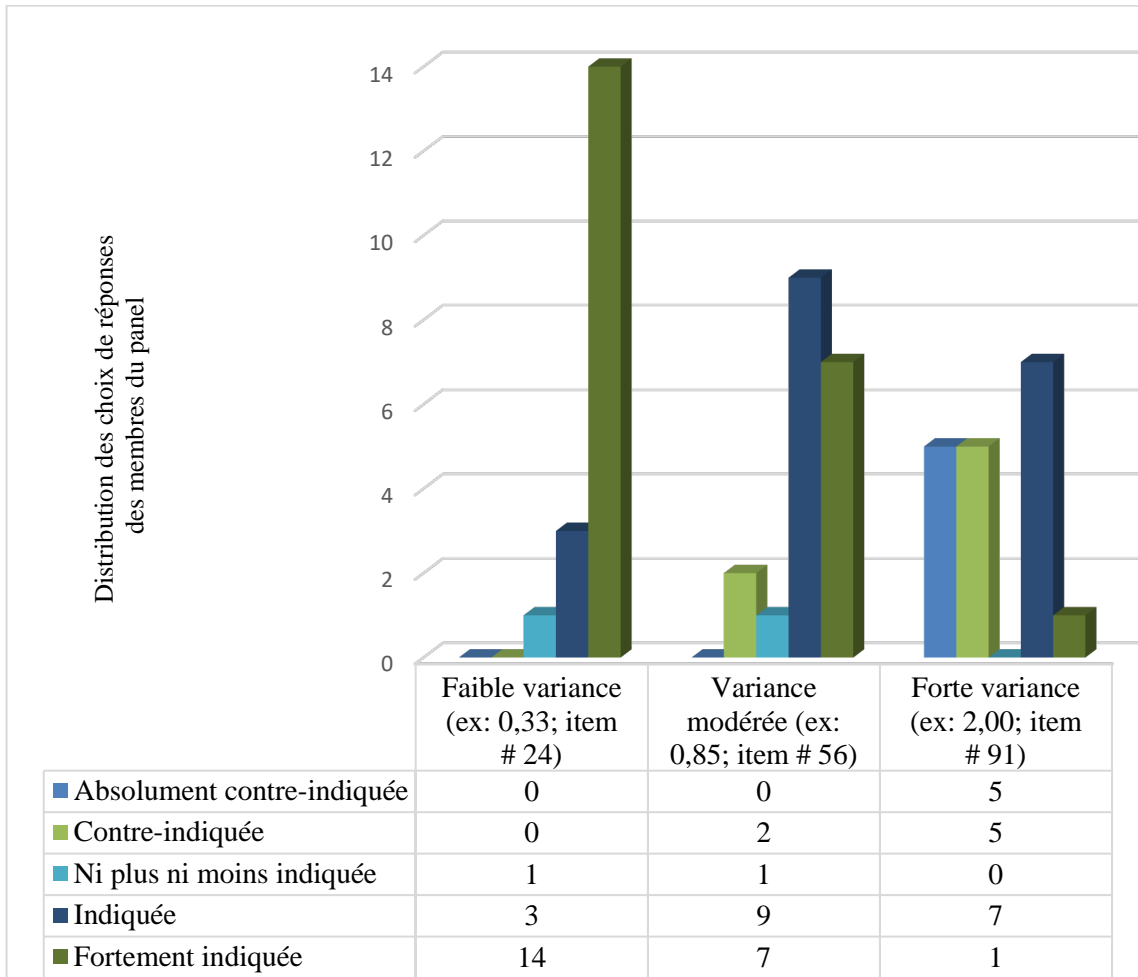


Figure 12. Exemple illustré des divers niveaux de variance des choix de réponses des membres du panel de référence aux items (N = 253) de l'autoévaluation

Dans un premier temps, les items ont été regroupés par scénario afin d'établir une moyenne des variances des trois à cinq items composant le scénario pédagogique. L'analyse des moyennes a démontré une variance allant de 0,55 à 1,91 au sein des 60 scénarios pédagogiques de l'autoévaluation par concordance (moyenne : 1,03; écart-type : 0,48). Ensuite, les résultats ont été ordonnés pour situer la fréquence des niveaux de variance, et ce, pour les 60 scénarios (Tableau 11).

Tableau 11. Distribution des scénarios selon la moyenne de la variance des choix de réponses des membres du panel, et ce, pour chacun des items de l'autoévaluation

	Nombre de scénarios
0,89 et moins	22
Entre 0,9 et 1,19	23
1,2 et plus	15
Total	60

Par la suite, afin de suggérer trois séquences d'activités de formation, les scénarios ont été redistribués en s'assurant de respecter la représentativité initiale des trois compétences au sein de l'outil, soit : 1) Enseigner dans un contexte d'apprentissage; 2) Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative et 3) Maitriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession. Ainsi, dans chacune des séquences, les participants avaient toujours accès à la variabilité des compétences et des contextes d'apprentissage. De plus, les trois séquences d'activités avaient aussi une représentativité quasi-équivalente des scénarios représentant de faibles, moyennes ou fortes variances des choix de réponses du panel de référence. La moyenne de variance pour chacun des regroupements était de 1,01 +/- 0,27 pour la première séquence, 1,07 +/- 0,34 pour la deuxième séquence et 0,98 +/- 0,26 pour la troisième séquence. Le but de cette démarche était de varier les compétences ciblées et le niveau de complexité à la complétion des scénarios pédagogiques dans l'une ou l'autre des séquences d'activités de formation. D'autre part, comme explicité à la section précédente, il y a eu une création de trois sous-groupes au sein des membres du panel de référence pour la constitution des commentaires narratifs de l'autoévaluation. À terme, quelques ajustements ont été effectués au sein des trois séquences d'activités afin de s'assurer qu'il subsistait une représentativité équitable des membres du panel de références, et ce, dans l'une et l'autre des séquences (Tableau 12).

<i>Tableau 12. Composition de trois séquences d'activités</i>					
		Enseigner dans un contexte d'apprentissage	Collaborer avec ses collègues	Maîtriser l'évolution de sa pratique	Nombre de scénarios
<i>Séquence 1</i>	0,89 et moins	3	1	2	6
	Entre 0,9 et 1,19	2	4	1	7
	1,2 et plus	5	1	0	6
	Total				19
<i>Séquence 2</i>	0,89 et moins	4	2	1	7
	Entre 0,9 et 1,19	4	4	1	9
	1,2 et plus	2	2	1	5
	Total				21
<i>Séquence 3</i>	0,89 et moins	5	2	2	9
	Entre 0,9 et 1,19	4	1	2	7
	1,2 et plus	1	2	1	4
	Total				20

Au niveau du contenu, les trois séquences d'activités de formation ciblaient les scénarios listés à l'annexe H. Les scénarios sont identifiés par un nom d'enseignant ou d'un groupe d'enseignants.

4.1.3.5 Composition des synthèses intégratives de l'autoévaluation

Après les rétroactions, les choix de réponses et les commentaires explicatifs fournis par les membres du panel de référence, une troisième rétroaction était présentée à l'enseignant qui effectuait l'autoévaluation. Cette rétroaction avait pour but de lui permettre d'aller plus loin ou d'approfondir ses connaissances sur une ou des dimensions du scénario qu'il venait de faire. Les principes directeurs ayant guidé le choix de ressources étaient les suivants : utiliser du matériel préexistant et faire appel à des ressources essentiellement québécoises, liées à la réalité des cégeps, récentes, succinctes et majoritairement accessibles gratuitement. La majorité des ressources ont été des textes

rédigés en français, mais quelques-unes en anglais ont également été retenues pour accroître la qualité et la diversité du corpus.

Il sera explicité dans cette section comment ont été abordées les synthèses intégratives au sein de l'autoévaluation, notamment les démarches d'identification des descripteurs, la collaboration avec les organismes partenaires et les experts en pédagogie collégiale en plus de l'intégration de ces synthèses au sein de l'autoévaluation en ligne.

L'identification de descripteurs. À l'hiver 2018, une relecture des 60 scénarios pédagogiques a été abordée afin d'identifier, pour chacun d'entre eux, d'un à trois descripteurs. Un descripteur permet d'identifier les scénarios au regard d'une thématique. Tous les descripteurs ont par la suite été classés en fonction des trois grandes compétences issues du cadre de référence de l'étude, à savoir l'adaptation du référentiel de compétence des enseignants du collégial. À titre d'exemples, le descripteur « Équité dans les pratiques d'évaluation » est rattaché à la première compétence « Enseigner dans un contexte d'apprentissage »; le descripteur « Règles de répartition de la tâche des enseignants » est associé à la deuxième compétence « Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative »; alors que le descripteur « Propriété intellectuelle du travail des enseignants » est lié à la troisième compétence, c'est-à-dire « Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession ». En somme, la première compétence regroupait 35 descripteurs, la deuxième compétence touchait 23 descripteurs et la troisième compétence en comprenait 14, pour un total de 72 descripteurs (annexe I). Certains éléments identifiés par des descripteurs relevant essentiellement de la culture institutionnelle locale, l'équipe de recherche avait préféré ne pas imposer de textes de référence à titre de troisième rétroaction et laisser de la flexibilité à de futurs établissements utilisateurs de l'autoévaluation. À titre d'exemples, des descripteurs tels que « Mécanisme de gestion des litiges et des plaintes », « Connaître les mesures d'aide à la réussite » ou « Conformité des plans de cours » semblaient relever du fonctionnement interne propre à chaque établissement. Un collègue utilisateur de l'outil pourrait ainsi produire ses propres fichiers de synthèse en y insérant les politiques locales ou encore une liste de personnes ressources de l'établissement. À titre informatif, 13 descripteurs pourraient ainsi faire l'objet d'une conception locale.

La collaboration avec les organismes partenaires et les experts en pédagogie collégiale. Des organismes ayant, au sein de leur mission, le mandat de procéder au transfert de connaissances en enseignement postsecondaire ont été sollicités. Quatre d'entre eux ont répondu à l'appel, soit le CDC, l'APOP, le CAPRES de même que le Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec. Deux membres de l'équipe de recherche ont travaillé de concert avec les organismes partenaires afin que ceux-ci identifient des descripteurs pour lesquels ils détiennent des ressources à partager, et ce, à partir de la liste déterminée préalablement. Le but était de simplifier le travail de ces collaborateurs et de concentrer la recherche sur les principes, se traduisant en descripteurs, davantage que sur les cas de figure précis au sein de chaque scénario de l'autoévaluation. Parmi les organismes partenaires, le CDC est celui avec lequel la collaboration a été la plus soutenue. La bibliothécaire du CDC, après avoir identifié les descripteurs qui lui semblaient les plus pertinents, a fait des recensions bibliographiques dans sa base de données ÉDUQ-info et à partir de mots-clés identiques ou connexes à nos descripteurs. Elle a filtré les données les plus récentes, essentiellement en français, et elle a transmis à l'équipe de recherche une liste de références pertinentes. Deux membres de l'équipe de recherche se sont alors affairés à filtrer les ressources proposées, en optant pour celles qui étaient les plus proches de l'esprit de chaque scénario, en sélectionnant l'article le plus récent lorsque le même auteur avait écrit plusieurs textes sur des sujets similaires, et en privilégiant systématiquement les articles disponibles en ligne. De son côté, le CAPRES a fourni des « Dossiers CAPRES » et des « Webinaires CAPRES » ; le Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec a transmis des ressources « Le Tableau » sous forme de résumés synthétiques ; alors que l'APOP a partagé des vidéos de formation en ligne portant sur des sujets de nature technologique.

Parmi les nombreuses personnes ayant été suggérées au sein de l'équipe de recherche et ayant été contactées, sept d'entre elles ont accepté de participer au projet à titre d'experts en pédagogie collégiale. Il s'agissait de Christian Bégin, Stéphanie Carle, Luc Desautels, Michel Lauzière, Julie Lyne Leroux, Angela Mastracci et Richard Moisan. À partir de la liste des descripteurs, les experts en pédagogie collégiale effectuaient une première sélection des scénarios sur lesquels ils voulaient se prononcer.

Puis, une fois cette première sélection effectuée, un fichier *Word* leur a été transmis avec, cette fois, davantage de données comme les hypothèses d'interventions pédagogiques proposées au sein des scénarios pédagogiques, les éléments de mise en contexte, la répartition quantitative des réponses des membres du panel de référence ainsi que leurs commentaires explicatifs. Les experts en pédagogie collégiale avaient ensuite le champ libre pour produire un commentaire-synthèse d'une longueur d'une demi-page à une page. Comme la forme est entièrement libre, ce commentaire pouvait porter sur l'ensemble du scénario, sur l'une ou l'autre des actions proposées ou encore sur des propos issus du panel de référence. Le but de cette rétroaction fournie par des experts en pédagogie collégiale était de diversifier les formes de présentation des synthèses au sein de l'autoévaluation. En ce sens, l'enseignant participant à la recherche pouvait enrichir ses besoins de formation par la lecture d'articles de références et, d'autre part, par la lecture d'un commentaire réflexif provenant d'un expert en pédagogie collégiale.

Intégration des ressources de la synthèse à l'autoévaluation en ligne. Tous les outils de référencement fournis par les organismes partenaires ont été synthétisés dans une cinquantaine de fichiers pdf (annexe J). Au sein de ces fichiers, une division a été faite en ce qui a trait au type de ressources qu'ils contenaient. Ainsi, certains articles figuraient dans la rubrique « Pratique », d'autres dans la rubrique « Théorie et recherche », et toutes les autres ressources ont été classées dans la rubrique « Autres sites ». Il arrivait qu'une des rubriques n'était pas présente dans un fichier pdf. Par exemple, le fichier « Motivation des étudiants » (annexe J, p. 240-242), généré à partir du descripteur du même nom, contenait deux articles dans la rubrique « Pratique », dix textes dans la rubrique « Théorie et recherche », mais aucun dans la rubrique « Autres sites ». Des bannières aux couleurs des quatre organismes partenaires ont été incluses au sein de ces fichiers pour indiquer d'où provenaient les ressources partagées. Enfin, pour signaler à l'utilisateur de l'autoévaluation qu'une ressource était disponible gratuitement en ligne, une icône de souris a été placée devant la référence médiagraphique. La majorité des ressources proposées étaient donc accompagnées de cette icône.

La démarche de consultation nous a également permis de recueillir quelques commentaires des experts du réseau collégial. Leurs commentaires ont été joints à

l'autoévaluation en ligne à la fin de la présentation de quelques scénarios pédagogiques. Contrairement aux membres du panel de référence, l'expert du réseau collégial était nommé à la présentation de son commentaire. Ce commentaire était présenté sous la forme d'une synthèse réflexive suivant les choix de réponses et les commentaires des membres du panel de référence à la toute fin de ces scénarios.

4.1.3.6 Constitution du prototype Web des séquences d'activités de l'autoévaluation incluant les rétroactions

Une première étape d'intégration de l'autoévaluation sur une plateforme Web a été abordée par un programmeur informatique de la compagnie *Infrascope*. Cette compagnie avait été choisie par les trois directions d'études des collèges auxquelles les membres de l'équipe de recherche étaient affiliés. Le programmeur a reçu de l'équipe de recherche les scénarios pédagogiques ainsi que les rétroactions (choix de réponses et commentaires réflexifs des membres du panel de référence) au cours des mois de juillet et août 2018. Le 5 octobre 2018, un essai préliminaire a été fait au sein de l'équipe de recherche accompagnée des membres des directions d'études des trois collèges participants ainsi que de l'ancien directeur des études du Collège de Bois-de-Boulogne. À ce moment, différents constats relativement à la valeur d'usage de la plateforme Web ont été émis ainsi que des ajustements à considérer pour améliorer l'expérience d'autoévaluation sur cette plateforme. Par exemple, la quantité importante de commentaires réflexifs des membres du panel de référence laissait l'équipe de recherche perplexe quant à la surcharge cognitive associée à l'expérimentation de l'autoévaluation en ligne. En effet, plus de 1500 commentaires étaient présents au sein de l'autoévaluation, alourdissant considérablement la lecture et laissant la place à quelques redondances. De plus, les sources multimédias de référencement (liens Web à consulter, articles pertinents liés à des thèmes en particulier, etc.) n'étaient pas, à ce moment, accessibles sur la plateforme, ni les éléments nécessaires à la collecte de données auprès des participants à l'étude pour l'équipe de recherche. La présentation esthétique laissait aussi présager des biais potentiels à l'expérience d'autoévaluation par certains éléments artéfacts nuisant à la navigation. À cet égard, l'équipe de recherche avait, dès lors, opté pour une randomisation des commentaires réflexifs des membres du panel de référence

afin de diminuer la charge cognitive à la lecture des 60 scénarios pédagogiques en plus d'une considération des alternatives de la plateforme Web de la compagnie *Infrascope*. La randomisation des commentaires réflexifs des membres a été rendue possible par l'utilisation de la fonction ALEA sur le logiciel Excel. Dès qu'il y avait plus d'un commentaire par énoncé de l'échelle de Likert (absolument contre-indiquée ; contre-indiquée ; ni plus ni moins indiquée; indiquée; fortement indiquée), un seul commentaire était alors choisi par randomisation. Par ailleurs, il y a eu quelques ajustements à la suite de cette randomisation lorsque les commentaires ciblés par la randomisation aléatoire étaient trop courts ou semblaient plus ou moins éducatifs. À ce moment, un autre commentaire était ciblé par des membres de l'équipe de recherche. Cette démarche a été opérationnalisée à quelques reprises et elle s'inscrivait dans la perspective de répondre à la finalité de l'utilisation de l'outil, à savoir sa valeur éducative.

Au regard de la plateforme Web, Moodle a été considéré comme une option de choix pour répondre aux besoins de la recherche. Cette plateforme semblait répondre aux besoins de la recherche, notamment pour les raisons suivantes :

- Accès flexible et facilité aux données pour l'équipe de recherche (nombres de participants inscrits, réponses réalisées, etc.);
- Autonomie et correction rapide par les membres de l'équipe de recherche des fautes de français présentes dans les commentaires des membres du panel de référence;
- Diffusion optimisée au sein du réseau collégial, le cas échéant;
- Facilité d'utilisation pour tout enseignant ou conseiller pédagogique détenant des compétences techno-pédagogiques pour l'utilisation de la plateforme;
- Optimisation et diversification possible des paramètres d'affichage qui sont prédéterminés par l'équipe de recherche pour répondre à ses objectifs.

4.1.4 La mise au point (essais réels, évaluation et adaptation)

Enfin est venue l'étape de tester l'autoévaluation auprès des enseignants. À la suite de la présentation de la recherche, du but et des objectifs de recherche, trente-sept (N = 37) enseignants participants se sont montrés intéressés. Après avoir obtenu les informations relatives à la recherche (27-29 novembre 2018 au Collège de Maisonneuve ;

30 novembre et 4 décembre 2018 au Collège Marie-Victorin et 5 décembre 2018 au Collège de Bois-de-Boulogne) et après avoir signé le formulaire de consentement, ils ont reçu la documentation relative à la navigation sur la plateforme Moodle (annexe K). Ils ont eu 6 semaines pour faire les trois séquences d'activités de formation à distance (annexe L), à leur rythme.

4.1.4.1 Données sociodémographiques des enseignants participant à la recherche

Au niveau de la présentation démographique des enseignants participant à la recherche, 37 enseignants ont expérimenté l'autoévaluation par concordance. Le Tableau 13 présente les données sociodémographiques des enseignants participant à la recherche: le sexe, l'âge, l'institution d'affiliation, la discipline et les années de pratique en enseignement au collégial. Ces données ont été recueillies à l'aide du sondage sociodémographique disponible sur la plateforme Web (annexe N). Sur 37 participants à la recherche, 27 enseignants (72,9 %) ont répondu au questionnaire sociodémographique. À partir des données collectées auprès des 27 répondants, 19 participants (70 %) étaient des femmes alors que 8 (30 %) étaient des hommes. Ils étaient majoritairement âgés de plus de 41 ans (67 %). Soixante-sept pour cent ($n = 18$) des participants ayant répondu au sondage sociodémographique provenaient du Collège de Maisonneuve, 7 % du Collège de Bois-de-Boulogne ($n = 2$) et 26 % du Cégep Marie-Victorin ($n = 7$). Les données démontrent que 6 enseignants (22%) détenaient moins de 5 ans d'expérience, 7 enseignants (26 %) entre 6-10 années d'expérience en enseignement au collégial, 4 enseignants (15%) de 10 à 14 ans, 5 enseignants (19%) de 16 à 20 ans d'expérience alors que 5 (19%) en détenaient plus de 21 ans. Enfin, les enseignants participant à la recherche provenaient de disciplines diverses ($n = 16$). À cet égard, la figure 13 présente la représentativité des affiliations aux programmes de formation du collégial des enseignants participant à la recherche et ayant répondu au sondage sociodémographique.

*Tableau 13. Données sociodémographiques des enseignants participant à la recherche
(N = 27 répondants au sondage)*

Sexe^a	Homme	8 (30)
	Femme	19 (70)
Âge	30 ans et moins	2 (7)
	31-40 ans	7 (26)
	41-50 ans	8 (30)
	51-60	10 (37)
Institut d'attache	Cégep Marie-Victorin	7 (26)
	Collège de Maisonneuve	18 (67)
	Collège de Bois-de- Boulogne	2 (7)
Années d'expérience en enseignement au collégial	Moins de 5 ans	6 (22)
	6- 10 ans	7 (26)
	11-15 ans	4 (15)
	16-20 ans	5 (19)
	21 ans et +	5 (19)
Disciplines (n = 16)	109 - Éducation physique	350 - Psychologie
	120 - Techniques de diététique	351- Techniques d'éducation spécialisée
	144- Technique de physiothérapie	393 - Techniques de la documentation
	180 - Soins infirmiers	410 - Techniques administratives
	201 - Mathématique	571- Commercialisation de la mode
	202 - Chimie	582 - Techniques d'intégration multimédia
	310 - Techniques auxiliaires de la justice	601 - Français (langue et littérature)
	340 - Philosophie	604 - Anglais (langue seconde)

^a Nombre de participants avec le pourcentage

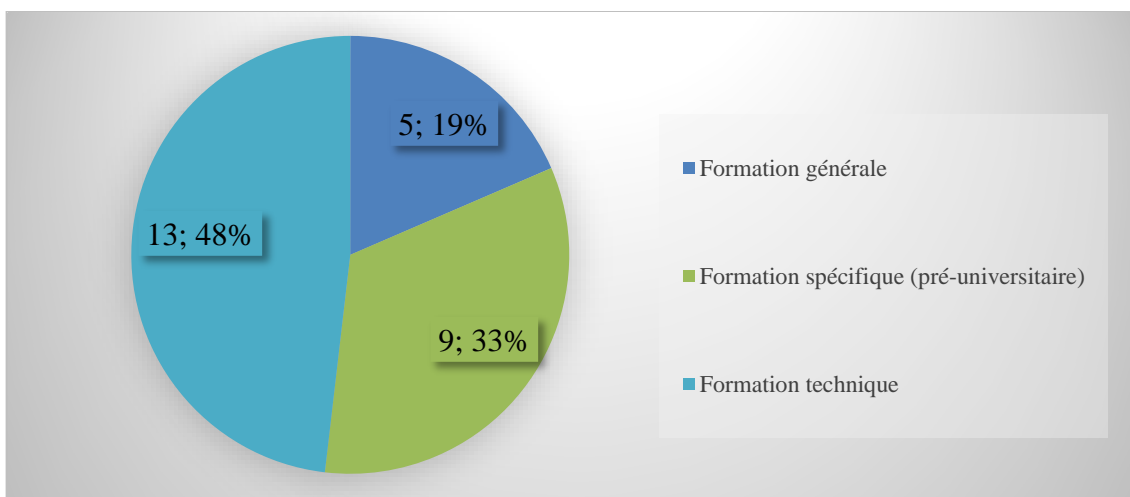


Figure 13. Représentativité des affiliations aux programmes de formation du collégial des enseignants participants (N = 27 répondants au sondage)

4.2 Décrire le niveau de validité de l'autoévaluation pour son utilisation à des fins de formation du personnel enseignant du collégial

Dans un premier temps, les éléments de validité apparente et de contenu seront décrits. Par la suite, quelques données statistiques permettront de percevoir les différentes modalités d'utilisation de l'autoévaluation à des fins de formation du personnel enseignant.

4.2.1 Le niveau de validité apparente et de contenu de l'autoévaluation

Les résultats de l'autoévaluation ont été analysés afin d'estimer le niveau de validité de l'autoévaluation pour son utilisation à des fins de formation des enseignants du collégial. Impliquant un jugement de la part de l'équipe de recherche et des enseignants collaborateurs (Fortin et Gagnon, 2016), le contenu de l'autoévaluation a été validé en utilisant une première démarche durant laquelle l'équipe de recherche se prononçait sur la capacité de l'outil à consolider le jugement professionnel des enseignants, et ce, pour chacune des mises en situation authentiques et des hypothèses abordées. La grille de validation sommative a été liée pendant tout le processus de rédaction et de conception de l'autoévaluation ; elle reposait sur l'utilisation concomitante du référentiel de compétence des enseignants à la rédaction des différents

items du scénario pédagogique. La grille de validation sommative (table de spécification) a représenté ainsi l'architecture ou la structure théorique de l'autoévaluation. Elle a été déterminée par l'autoévaluation, permettant ainsi de conditionner les choix des situations, le nombre de questions, les composantes et les compétences ciblées, etc. À terme, l'équipe de recherche a été en mesure de déceler les occurrences et les éléments plus rarement énoncés par une analyse descriptive des situations professionnelles en plus de la représentativité des énoncés liés aux compétences du référentiel de compétence des enseignants. À ce titre, les figures 14, 15 et 16 représentent, en ordre, la distribution des items abordés au sein de l'autoévaluation dans les trois compétences de la pratique de l'enseignement au collégial, soit : 1) Enseigner dans un contexte d'apprentissage; 2) Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative et 3) Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession. Il est à noter que près de l'ensemble des items traités se retrouvaient dans plus d'une compétence.

La figure 14 distingue le nombre d'items abordés dans les trois composantes de la compétence : « Enseigner dans un contexte d'apprentissage », à savoir *Analyser la situation éducative* ($n = 71$), *Concevoir l'intervention pédagogique* ($n = 59$) et *Réaliser et concevoir l'intervention pédagogique* ($n = 152$). De son côté, la figure 15 liste le nombre d'items dans les deux composantes de la compétence « Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative », dont *Collaborer à la gestion pédagogique du programme et du département* ($n = 118$) et *Collaborer aux politiques, aux orientations et aux autres projets institutionnels* ($n = 25$).

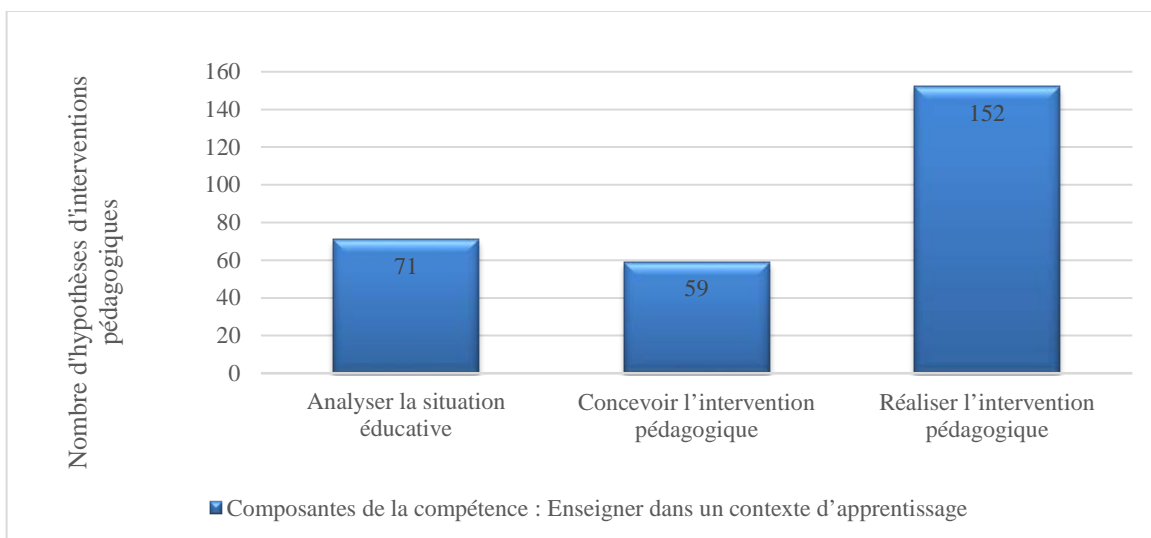


Figure 14. Nombre d'hypothèses d'interventions pédagogiques dans les trois composantes de la compétence *Enseigner dans un contexte d'apprentissage*

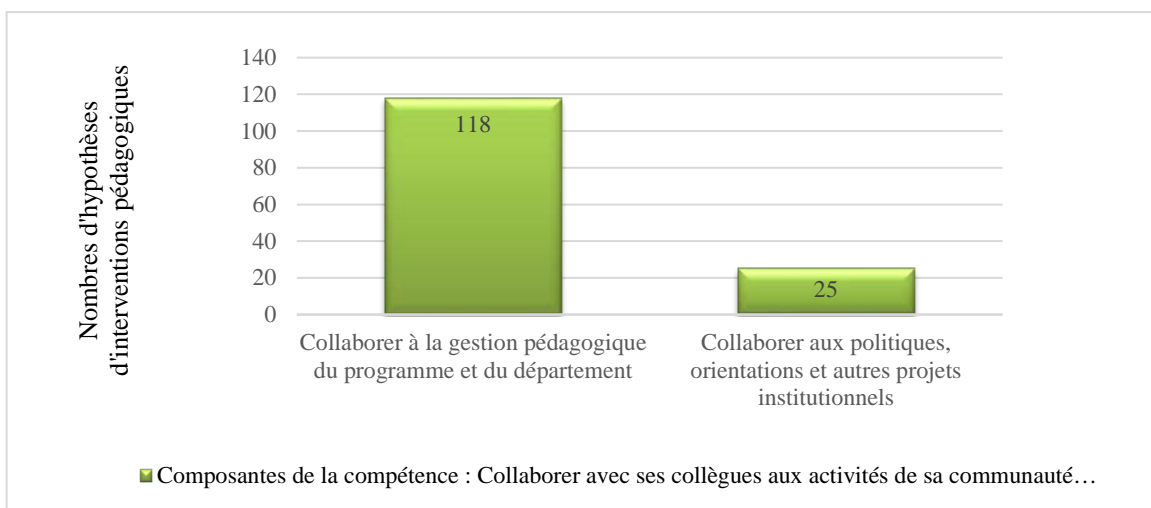


Figure 15. Nombre d'hypothèses d'interventions pédagogiques dans les deux composantes de la compétence *Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative*

La figure 16 liste le nombre d'items abordés dans les quatre composantes de la compétence : « Maitriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession ». La composante *Prendre en charge son perfectionnement disciplinaire et pédagogique et en témoigner* comporte 24 items au sein de l'outil, alors que la composante *Parfaire les habiletés méthodologiques de la profession* en contient 22. La composante *Développer les habiletés personnelles et sociales de la profession* est décelée

dans 101 items alors que la composante *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions* se retrouve dans 72 items au sein de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants.

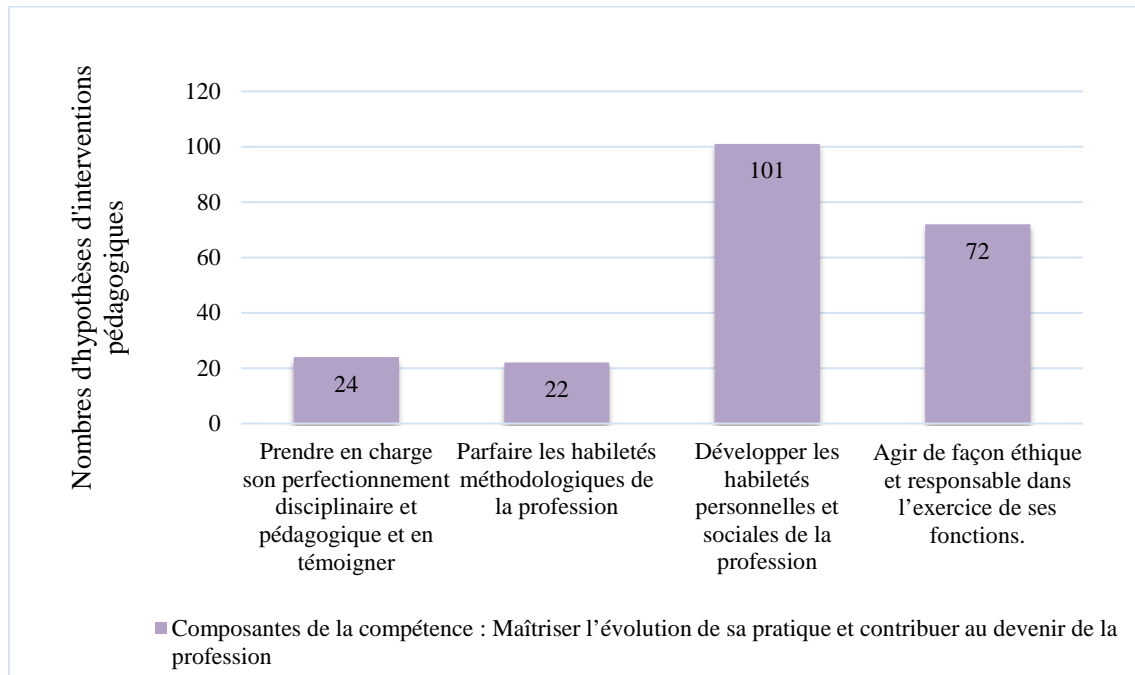


Figure 16. Nombre d'hypothèses d'interventions pédagogiques dans les quatre composantes de la compétence Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession

La représentativité des différentes capacités du profil de compétence de l'enseignant au sein de l'autoévaluation est illustrée à la figure 17. Les capacités les plus fréquemment décelées dans l'outil sont « Réaliser l'intervention pédagogique » (23,6 %), « Collaborer à la gestion pédagogique du programme et du département » (18,3 %) et « Développer les habiletés personnelles et sociales de la profession » (15,7 %).

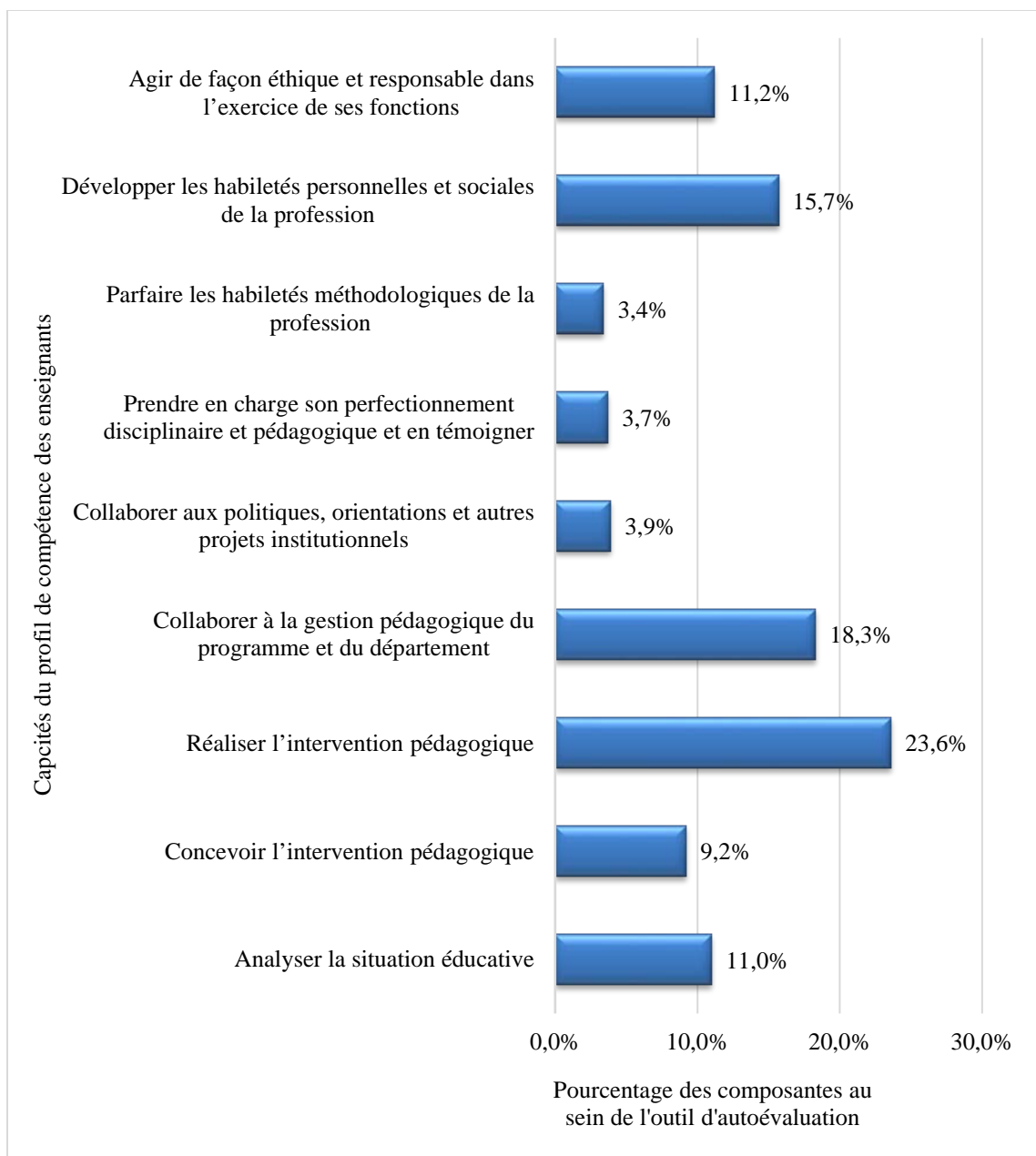


Figure 17. Représentativité des différentes capacités du profil de compétence de l'enseignant au sein de l'autoévaluation

Enfin, une dernière étude des différents items abordés a été menée par l'équipe de recherche afin de nommer la compétence du référentiel prioritairement ciblée dans chacune des hypothèses (N = 253) de l'autoévaluation (Figure 18). Cette démarche a démontré une représentativité assez proportionnelle des items abordés dans l'outil et au sein des trois compétences du profil de compétences des enseignants : « Enseigner dans un contexte d'apprentissage » ($n = 86$; 34 %), « Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative » ($n = 79$; 31%) et « Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de sa profession » ($n = 88$; 35%). Le tableau récapitulatif de l'inscription de chaque item dans l'une ou l'autre des trois compétences du profil de compétence des enseignants est précisée à l'annexe M. Il est à noter qu'à la suite d'un problème technique, un scénario n'a pas été abordé par les enseignants participant à l'étude. Il s'agit du scénario intitulé « Comité de programme » faisant référence aux items 203-204-205.

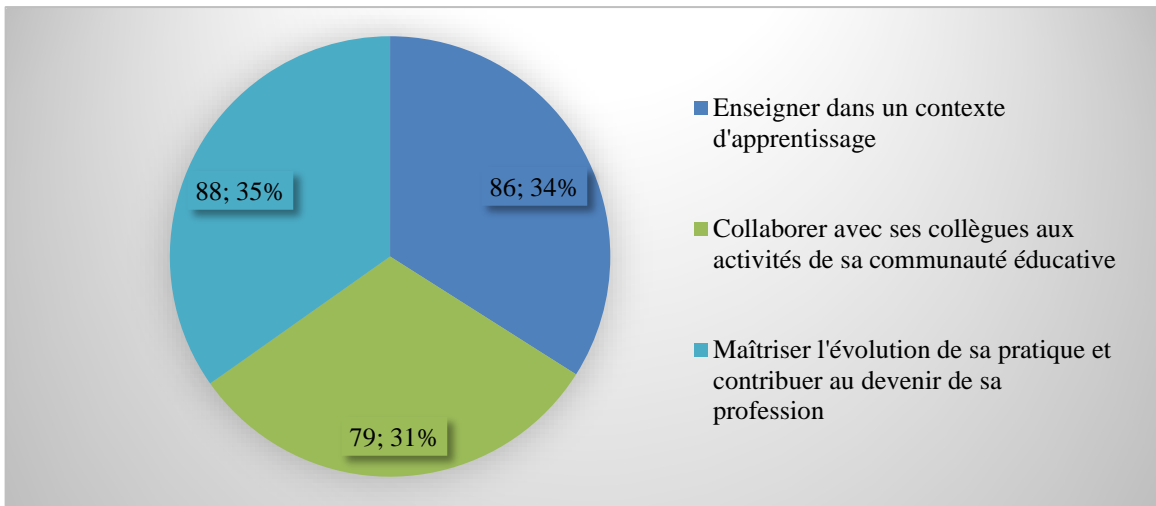


Figure 18. Répartition des hypothèses pédagogiques (N = 253) de l'autoévaluation aux trois compétences du profil de compétence de l'enseignant

4.2.2 Modalités d'utilisation potentielle de l'autoévaluation à des fins de formation du personnel enseignant

L'analyse statistique des indices de corrélation intraclasse (ICC) a permis de quantifier le niveau d'accord au sein des deux groupes de participants. L'ICC est un indice d'équivalence qui consiste, dans le cas de la présente étude, à comparer les choix

de réponses des participants pour l'ensemble des items de l'autoévaluation. Il s'agit d'une mesure de concordance entre les choix attribués par deux ou plusieurs codeurs ou observateurs. Plus précisément, l'équipe de recherche a utilisé le coefficient de κ de Fleiss et al. (1979). Ce coefficient est utile pour corrélérer les choix des participants en tenant compte de l'effet potentiel des accords obtenus par chance ou par hasard. Une valeur nulle ou négative à ce coefficient indique un grand désaccord, une valeur de 0,41 à 0,6 signale une valeur de passable à bonne tandis qu'une valeur $\geq 0,75$ se rapporte à un excellent accord (Fleiss et Cohen, 1973; Fleiss et al., 1981; Fleiss et al., 1979). Il est à noter que ce calcul n'incorpore pas les données manquantes. Ainsi, le coefficient κ a été calculé à deux reprises pour tenir compte de la faible présence de données manquantes ($n = 3$) dans les choix de réponses des membres du panel de référence lors de la complétion de l'autoévaluation. Le tableau 14 illustre les deux calculs effectués en tenant compte de la présence des données manquantes. L'indice κ était à 0,34 avec l'exclusion des trois membres du panel de référence ayant omis de répondre à un item de l'outil, l'intervalle de confiance (IC) à 95 % se situe entre 0,297 - 0,389. Par ailleurs, un deuxième calcul nous a permis de noter que l'indice était sensiblement le même, à 0,334 (IC 95 % = 0,292 - 0,381), lorsque l'ensemble des membres du panel était intégré ($n = 18$), en soustrayant toutefois les trois items non traités.

Tableau 14. Indices de corrélation intraclasse κ des choix de réponses des membres du panel de référence aux 253 items de l'autoévaluation

	Nombre d'items	κ	IC 95%
Membres du panel ($n = 15$)	253	0,34	0,297 - 0,389
Membres du panel ($n = 18$) ^a	250	0,334	0,292 - 0,381

^a Les items suivants ont été exclus du calcul : # 123, 159 et 203

Malgré l'absence d'une différence majeure entre les deux indices intraclassés κ , ceux-ci démontrent une faible corrélation des choix des membres du panel de référence. En d'autres mots, l'expérimentation de l'autoévaluation par les membres du panel de référence avant son utilisation auprès des enseignants était marquée par l'absence d'un consensus dans les choix de réponses aux options d'interventions pédagogiques. L'indice κ du groupe des enseignants participant à la recherche était à 0,373 (IC 95 % = 0,328 - 0,423) avec l'exclusion de plus de la moitié des participants ayant omis de répondre à un item ou plus de l'outil. Cet indice fait référence à l'inclusion de 15 enseignants sur les 37 participants (40,5 %) ayant répondu à l'entièreté de l'outil, en excluant les items # 203-204 et 205 (scénarios : comité de programme) qui étaient absents de l'outil de formation en ligne.

L'indice de corrélation alpha (α) de Krippendorff (2004) a aussi été calculé afin de pallier les choix de réponses manquants en plus de permettre la prise en compte de la valeur ordinale de l'échelle de Likert. L'indice α de Krippendorff doit se situer entre 0,00 à 1,00 ; une valeur $\alpha \geq 0,80$ indiquant une grande homogénéité ou un très bon degré d'accord entre les codeurs. Une valeur $\alpha \geq 0,667$ est toutefois considérée acceptable (Krippendorff, 2004; Krippendorff, 2011). Les résultats présentés au tableau démontrent un niveau quasi-nul de corrélation entre les divers participants, et ce, au sein des deux groupes (membres du panel et enseignants). Les choix de réponses des membres du panel de référence ($n = 18$) ont permis de situer le coefficient α à 0,0131, comparativement à 0,0238 chez les enseignants ($n = 37$). L'analyse des résultats de deux groupes combinés démontrait un α à 0,0192 (Tableau 15).

Tableau 15. Coefficient α de Krippendorff des choix de réponses des membres du panel de référence et des enseignants aux 253 items de l'autoévaluation

	α
Membres du panel de référence ($n = 18$)	0,0131
Enseignants ($n = 37$)	0,0238
Tous les participants ($n = 55$)	0,0192

Par la suite, l'étendue des écarts-types liés aux choix de réponses pour l'ensemble de l'autoévaluation a été analysée ainsi que les réponses modales. En premier lieu, les écarts-types liés aux choix de réponses des membres du panel de référence ont été calculés, et ce, pour l'ensemble des items de l'autoévaluation. Les écarts-types de ce groupe se situaient entre 0,46 et 1,62 (moyenne : 0,98 +/- 0,24). Pour situer les thèmes de concordance et de discordance présents au sein de l'autoévaluation, un cluster de nuées dynamiques (*cluster K-means*) a été effectué. Cette méthode de partitionnement a aidé à segmenter la distribution de la fréquence des écarts-types pour l'ensemble des items de l'autoévaluation, et ce, à partir des choix de réponses des membres du panel de référence. Plus précisément, 3 et 4 groupes ont été créés afin de situer les données se trouvant aux extrémités de l'histogramme. À cet égard, la segmentation de la distribution des écarts-types en trois groupes situait des censures à 0,87 et 1,115 tel que représenté à la figure 19.

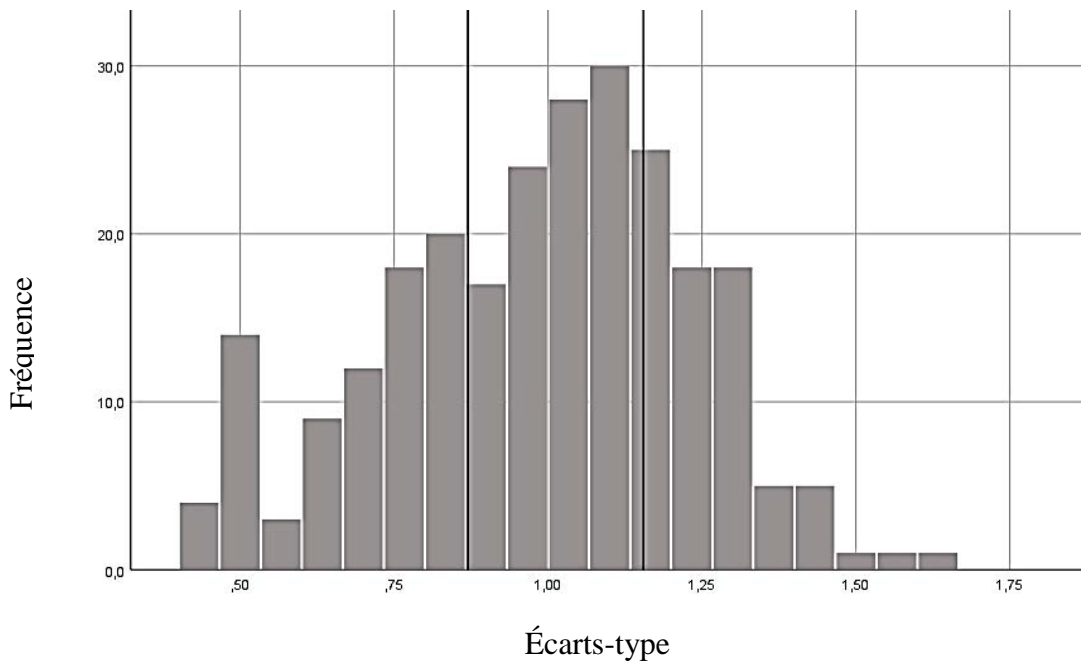


Figure 19. Histogramme de la distribution de la fréquence des écarts-types liés aux 253 choix de réponses de l'autoévaluation déterminés par les membres du panel

Afin de mieux préciser les thèmes de concordance ou de discordance au sein de l'autoévaluation, la segmentation à 4 groupes permettait la censure à 0,68, 0,93 et 1,17.

C'est à partir de ces dernières données que l'analyse des thèmes a été effectuée. Les items de l'autoévaluation qui démontraient des écarts-types plus élevés (écarts-types $\geq 1,17$) renvoyaient à des éléments de discordance exprimés par les membres du panel de référence. Ces éléments de discordance pouvaient se rapporter soit à une diversité quant à la compréhension interprétative des scénarios et des éléments qui le composaient, soit à des postures opposées, voire polémiques dans le processus de prise de décision, soit à des situations suffisamment complexes et ambiguës pour illustrer l'absence d'une règle commune d'intervention. Il est intéressant de noter que ces items ciblaient principalement et en ordre décroissant les capacités suivantes du référentiel de compétence : « établir avec l'étudiant une relation pédagogique », « adopter des pratiques démocratiques et justes dans la classe et avec ses collègues », « situer le rôle et la place du cours dans le programme », « procéder à une évaluation sommative des apprentissages », « collaborer à la mise en œuvre d'un programme d'étude » et « collaborer avec ses collègues à l'encadrement des étudiants ». Les items des scénarios qui illustraient ces écarts incorporaient principalement les thèmes suivants de la pratique de l'enseignement au collégial :

- Attitudes et savoirs-être des enseignants, notamment la dissidence d'un membre dans un cadre de fonctionnement collectif et démocratique;
- Cohésion et prise de décision départementale;
- Critères d'évaluation dont la notion d'équité en contexte d'APC;
- Développement professionnel des enseignants et collégialité (ex. : partage des ressources pédagogiques);
- Diffusion des informations confidentielles concernant les étudiants auprès d'autres intervenants du réseau collégial et des parents;
- Diversification des méthodes d'enseignement ou des stratégies pédagogiques selon les caractéristiques des enseignants;
- Évaluation des travaux effectués en équipe;
- Gestion des situations de plagiat ou de non-remise d'un travail;
- Gestion des plaintes des étudiants et mesures d'encadrement;
- Rétroaction aux étudiants en situation de difficultés d'apprentissages ou par l'utilisation des TIC;
- Utilisation des données relatives à l'évaluation des enseignements.

Les items de l'autoévaluation dont les écarts-types indiquaient des valeurs plus faibles (écarts-types $\leq 0,68$) marquaient un avis convergent des membres du panel de référence, et ce, malgré l'absence d'une réponse absolue. Ces items renvoyaient principalement et en ordre décroissant aux capacités suivantes du référentiel de compétence des enseignants : « concevoir et organiser les situations d'apprentissage adaptées au contexte et qui favorisent la participation active de même que le transfert des apprentissages », « identifier les caractéristiques des étudiants et prévoir leur influence possible sur l'apprentissage », « établir avec l'étudiant une relation pédagogique » et « adopter des pratiques démocratiques et justes dans sa classe et avec ses collègues ». Les items des scénarios qui illustrent ces concordances incorporaient principalement les thèmes suivants de la pratique de l'enseignement au collégial :

- Concertation et engagement entre les différents acteurs institutionnels (ex : direction, conseiller pédagogique, comité de programme, etc.) pour la mise à jour ou la conception des programmes d'études;
- Disponibilité (par ex. : rencontre formelle ou informelle) pour les étudiants pour valider l'interprétation de situations problématiques ou non;
- Énonciation de consignes claires, transparentes et intelligibles pour les étudiants lors des travaux incluant l'utilisation pertinente des grilles de correction;
- Intégration et sollicitation des ressources institutionnelles en matière d'aide à l'apprentissage, en matière de santé mentale et physique des étudiants et pour les étudiants en situation de handicap;
- Mise à jour des méthodes d'enseignement, notamment l'intégration des pédagogies actives et des TIC;
- Prise en compte des difficultés des étudiants et application des règles et des politiques internes (par ex. : PIEA);
- Qualité du français;
- Respect du code de vie envers les collègues et dans la gestion des plaintes des étudiants.

Il est à noter que les écarts-types des choix de réponses des enseignants participant à la recherche se situaient entre 0,35 et 1,28 (moyenne 0,83 +/- 0,195), ce qui représentait un peu moins de variation comparativement aux données obtenues auprès du

panel de référence. L'analyse des réponses modales aux divers items de l'autoévaluation démontrait, par ailleurs, des tendances assez consensuelles entre les deux groupes (membres du panel et enseignants) lors de l'analyse de leurs choix de réponses. Plus précisément, 174 items de l'autoévaluation (69%) ne présentaient aucun écart entre les choix de réponses modales entre les deux groupes. Un écart de 1 entre les modes des deux groupes était présent dans 12 % des cas ($n = 30$ items), ce qui représentait fréquemment un écart non-divergent. Par exemple, cet écart se situait entre les niveaux « indiqué » à « fortement indiqué » sur l'échelle de Likert. Un écart de 2 entre les modes des deux groupes était présent dans 9 % des cas ($n = 24$ items), ce qui renvoyait à des éléments plutôt contradictoires ou à des avis partagés. Enfin, 24 items (10 %) n'ont pas pu être calculés, car ils affichaient déjà deux réponses modales au sein des membres du panel de référence (Figure 20).

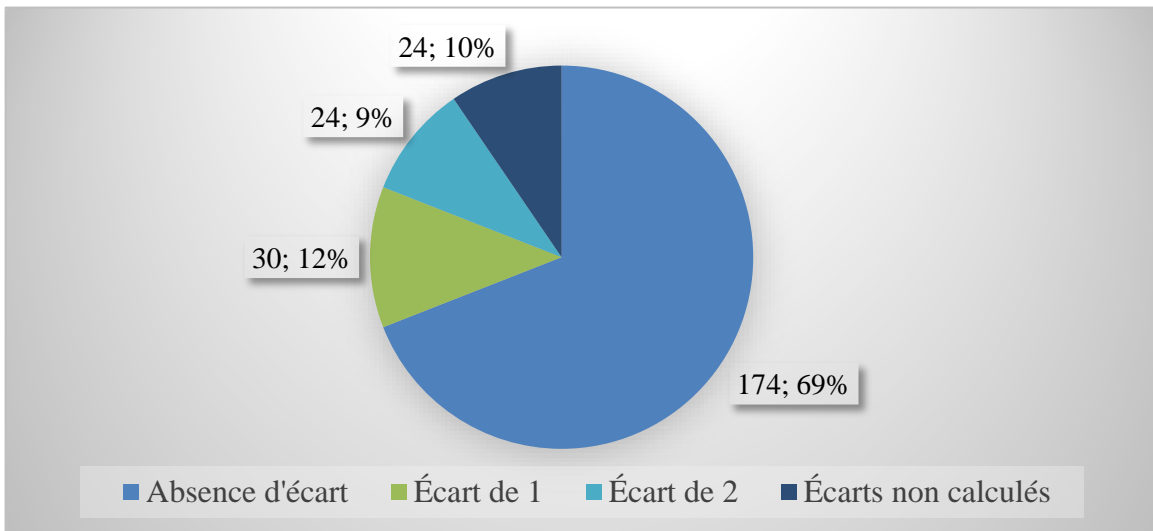


Figure 20. Distribution des écarts entre les réponses modales aux options d'interventions pédagogiques des 2 groupes (membres du panel de référence et enseignants)

4.3 Identifier la perception des utilisateurs quant au contenu, à la structure, à l'utilité et à la pertinence de l'autoévaluation par concordance pour le développement et l'approfondissement du jugement professionnel chez le personnel enseignant du collégial

Afin de répondre à cet objectif de la recherche, un sondage d'appréciation (annexe O) a été utilisé auprès des participants, ainsi que des entretiens (Voir Guide d'entretien :

annexe P). Les deux outils de collecte de données visaient à documenter les perceptions des 37 enseignants participant à la recherche relativement à qualité de la présentation, à l'utilité, à la pertinence et au contenu de l'autoévaluation en ligne. Les enseignants étaient invités à indiquer leur niveau de satisfaction sur les thèmes suivants : 1- La présentation Web (convivialité et apparence) de l'autoévaluation, les instructions et le vocabulaire utilisé; 2- La longueur de la formation; 3- La pertinence, l'utilité et le contenu de la formation; 4- L'utilisation et le choix des membres du panel de référence; 5- L'expérience de la formation en ligne et 6- L'appréciation générale de l'outil. Au sein du sondage en ligne et à chacune de ces rubriques, les enseignants étaient aussi invités à rédiger des commentaires pour proposer des pistes d'amélioration à l'équipe de recherche. Vingt-cinq enseignants (68 %) ont répondu le sondage sur un total de 37 enseignants ayant fait entièrement ou partiellement l'autoévaluation. Deux entretiens de groupe focalisé et un entretien individuel ont eu lieu après la mise à l'essai de l'outil d'autoévaluation par concordance de jugement. Les participants ont été invités à communiquer leurs perceptions par rapport à l'utilisation de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel développé. Les entretiens ont eu lieu le 30 janvier 2019 au Collège de Bois-de-Boulogne ($n = 5$ enseignants) et le 31 janvier 2019 au Collège de Maisonneuve ($n = 8$ enseignants). Un entretien individuel a été mené le 6 février 2019 au Cégep Marie-Victorin. Un seul participant s'est présenté à l'entretien, malgré l'invitation lancée à l'ensemble des enseignants ayant participé à l'expérimentation. Nonobstant l'absence d'une dynamique de groupe pour favoriser les échanges, l'entretien a été maintenu avec ce participant.

Les prochaines sections présentent les résultats du sondage, suivis des commentaires des enseignants en plus des données collectées lors des entretiens. Afin de conserver l'anonymat des données collectées auprès des enseignants, ceux-ci sont désignés par un numéro pour documenter les commentaires émis dans le sondage (par ex. : Participant #) et dans les entretiens (par ex. : Candidat #). Il est à noter qu'un enseignant pouvait énoncer ses commentaires au sein du sondage en ligne ainsi qu'en présentiel lors des entretiens, ce qui implique que les numéros utilisés dans chacune des rubriques ne sont pas liés entre eux. De plus, les numéros ont été aléatoirement désignés

pour éviter toute forme de repérage selon les dates des entretiens menés dans chacune des institutions d'enseignement.

4.3.1 Niveau de satisfaction en lien avec la présentation Web de la formation par concordance, les instructions et le vocabulaire utilisé

À la lecture des résultats présentés à la figure 21, il est possible de constater que les perceptions des répondants quant à la présentation Web de l'autoévaluation, aux instructions et au vocabulaire utilisé, sont très positives. En effet, l'ensemble des éléments a reçu une appréciation la plupart du temps assez élevée. Les éléments les plus appréciés sont la qualité de la présentation Web et le vocabulaire utilisé. La totalité des répondants ont jugé satisfaisante à très satisfaisante la qualité de la présentation Web, tandis que 96 % ont estimé que le vocabulaire utilisé était satisfaisant à très satisfaisant. La pertinence des étapes à suivre pour accéder à l'autoévaluation a aussi été un aspect majoritairement apprécié par les répondants. Par ailleurs, la qualité de la navigation (facilité et flexibilité technique) est l'élément ayant reçu l'appréciation la plus faible, soit une appréciation jugée ni plus ni moins satisfaisante à insatisfaisante pour 24 % des répondants.

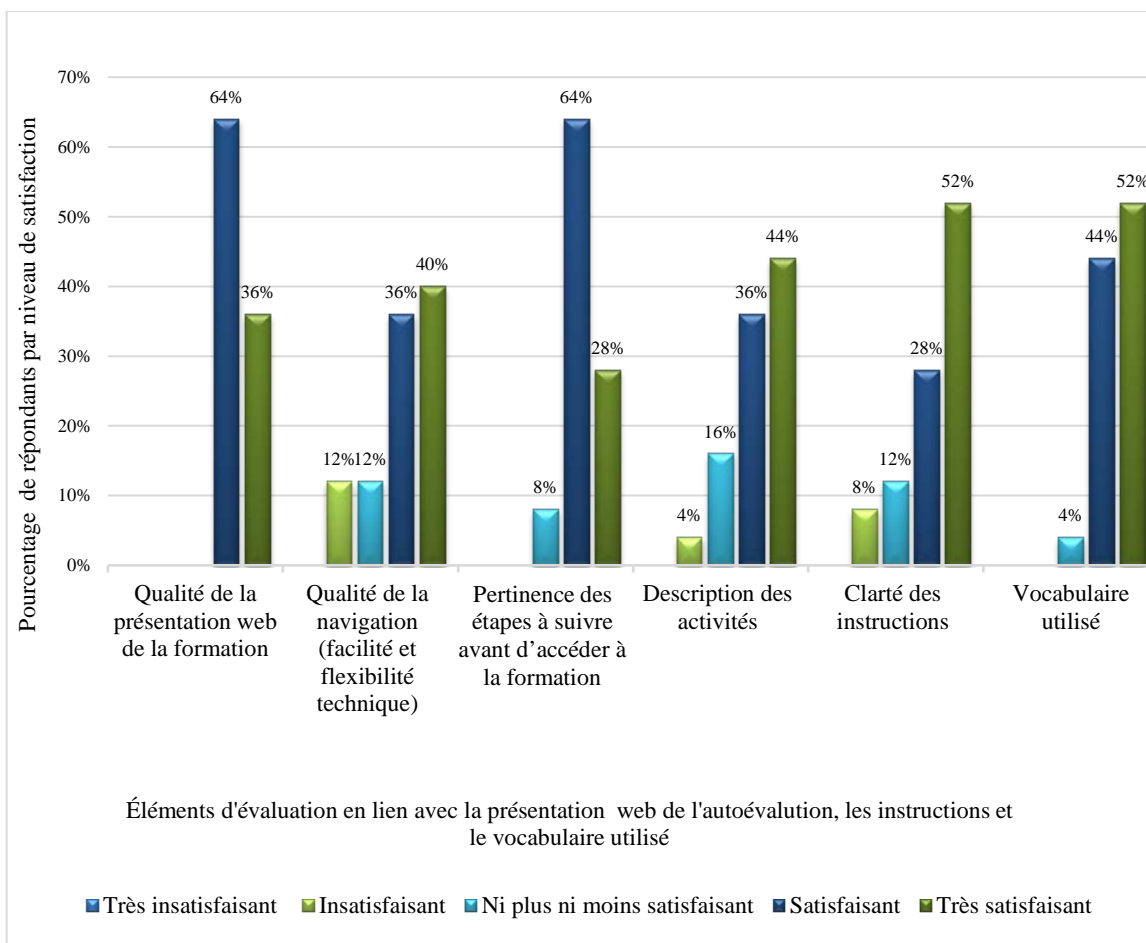


Figure 21. Niveau de satisfaction des répondants (N = 25) en lien avec la présentation Web (convivialité et apparence) de l'autoévaluation par concordance, les instructions et le vocabulaire utilisé

4.3.1.1 Commentaires des enseignants dans le sondage en ligne

La plupart des répondants ont apprécié la qualité de la présentation visuelle de la formation en ligne, la pertinence des étapes à suivre ainsi que la description des activités. Il semblerait, par ailleurs, que les directives et quelques aspects techniques à la navigation aient causé un peu plus d'insatisfactions. Dans les commentaires, il est suggéré d'optimiser la motivation et la progression de l'expérience de navigation sur la plateforme par un indicateur visuel pour afficher les scénarios réalisés, et ce, afin que les enseignants s'y retrouvent plus facilement. D'autres ont aussi suggéré un repérage par thème d'exploration de la pratique enseignante plutôt que par la présentation de cas de figure, cela rehausserait le repérage de situations pédagogiques qui interpellent les

enseignants et qui inciteraient ceux-ci à les réaliser ou à les consulter librement. Enfin, quelques répondants ont perçu que les directives inscrites sur la plateforme ne semblaient pas correspondre à leur expérience d'utilisation de l'autoévaluation. Certains ont eu l'impression que la plupart des membres du panel de référence avaient expliqué la raison pour laquelle ils choisissaient l'une ou l'autre des options pédagogiques et non de l'impact des éléments contextuels sur la légitimité de ces actions.

4.3.1.2 Commentaires des enseignants lors des entretiens

Les commentaires énoncés lors des entretiens ont sensiblement été les mêmes que ceux énoncés au sein du sondage. Pour des enseignants qui utilisaient la plateforme pour une première fois, la navigation était à la fois simple et conviviale. Les propos suivants illustrent ces faits :

« La formation en ligne était facile, claire et bien présentée. »
(Candidat 13)

« La présentation était bien faite et toute la documentation (liens et sources) qui était associée. » (Candidat 14).

Quelques aspects dans les paramètres de la navigation sur cette plateforme ont été notés, par exemple certains problèmes techniques dans la confirmation ou non de soumission d'une réponse de même que l'absence de retour sur ses choix de réponses, ce qui relève des paramétrages fixes ou modifiables sur la plateforme. Enfin, le manque de clarté des directives ou le mode de complétion de l'outil par les membres du panel de référence ont aussi été des commentaires émis dans les entretiens, comme l'illustre l'exemple suivant :

« J'ai trouvé irritant le fait que personne ne réponde aux mêmes questions. Au départ, on veut évaluer ce que la personne pense ... après on dit qu'on veut savoir l'influence de la situation (élément contextualisé) sur ce que la personne pense. Tout dépend comment on interprète les choses, ce sur quoi on se prononce. Les experts ne répondent pas toujours de la même façon. Moi, pour que ça m'interpelle, il faut qu'on parle des mêmes choses. Sinon, faire des choix de réponses, ça ne sert à rien. La règle doit être la même pour tout le monde. » (Candidat 9)

4.3.2 Niveau de satisfaction en lien avec la longueur de la formation par concordance

La figure 22 permet de mettre en relief le niveau de satisfaction des répondants concernant la longueur de l'autoévaluation par concordance, et ce, tant en ce qui a trait au temps dédié qu'à la quantité (nombre) de scénarios abordés. Pour ce qui est du temps dédié, l'appréciation des répondants est assez répartie sur l'échelle : 28 % se disaient insatisfaits, 28 % ni plus ni moins satisfaits tandis que 44 % étaient satisfaits ou très satisfaits du temps dédié à l'expérimentation de l'autoévaluation. L'appréciation quant à la quantité (nombre) de scénarios pédagogiques au sein de l'autoévaluation est similaire. Vingt-quatre pour cent (24 %) des répondants se disaient insatisfaits à très insatisfaits, 20 % ni plus ni moins satisfaits et 56 % se disaient satisfaits à très satisfaits par rapport à cet élément.

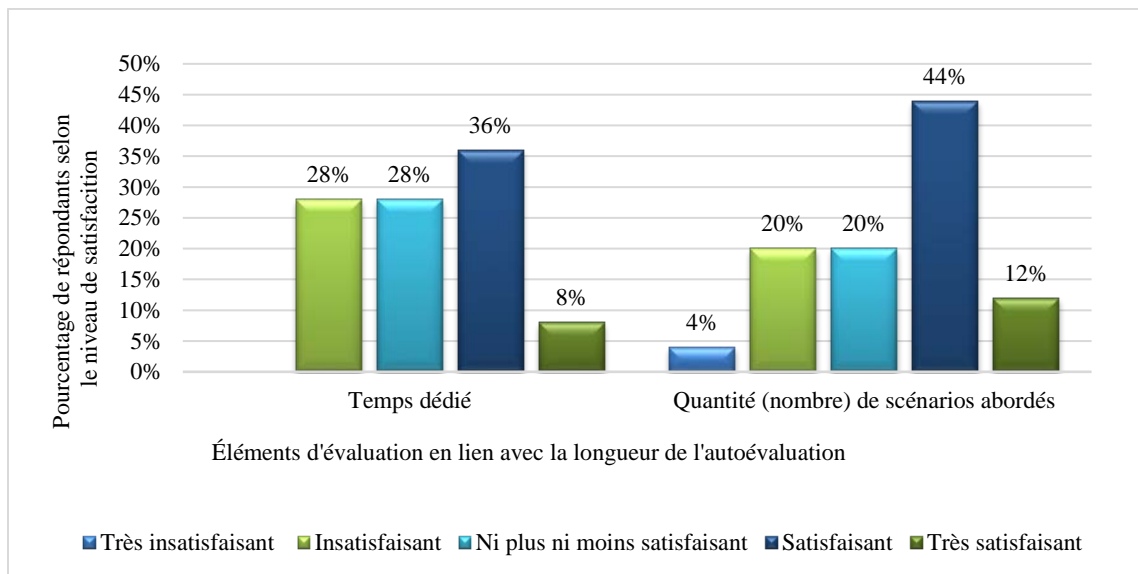


Figure 22. Niveau de satisfaction des répondants (N = 25) en lien avec la longueur de l'autoévaluation par concordance

4.3.2.1 Commentaires des enseignants dans le sondage en ligne

La longueur de l'autoévaluation a généré plusieurs commentaires de la part des enseignants répondant au sondage. Pour plusieurs, l'exercice de formation a été trop long. Dans cette perspective, certains ont suggéré d'utiliser des blocs regroupés par sujet et de tendre vers un nombre plus restreint de scénarios. Plusieurs ont estimé que la moitié de la quantité présentée sur la plateforme aurait été suffisante (par ex. : 20-30 scénarios), ce qui

rendrait l'activité un peu moins laborieuse. Cela explique possiblement la satisfaction variée des répondants relativement à l'élément lié à la quantité de scénarios pédagogiques comparativement au temps dédié. Un enseignant détenant moins de 5 ans d'expérience en enseignement, a estimé le temps consacré pour faire l'autoévaluation, à 4 à 5 minutes par scénario, pour un total de 4 à 5 heures pour lire les 59 scénarios et bien comprendre ceux-ci. Notons que ce temps excluait toute forme de lecture ou de consultation approfondie des références complémentaires.

4.3.2.2 Commentaires des enseignants lors des entretiens

Les commentaires émis lors des entretiens ont sensiblement été les mêmes que ceux rapportés au sein du sondage en ligne, bien que les enseignants aient été davantage précis sur le temps consacré à l'exercice. Quelques enseignants participant à la recherche ont dit avoir passé près de 120 minutes de 3 à 6 reprises pour faire l'entièreté de l'outil comportant les 59 scénarios. D'autres ont indiqué avoir fait la formation en trois ou quatre temps durant 90 minutes chaque fois. D'emblée, tous indiquaient qu'il était périlleux de penser qu'un enseignant puisse faire l'ensemble des scénarios dans une seule période. De plus, certains ont proposé des contextes dans lequel l'autoévaluation pourrait être utilisée. Par exemple, si l'outil était utilisé dans le cadre d'une journée pédagogique, un thème pourrait être ciblé et cela pourrait rassembler au plus 5 à 10 scénarios.

4.3.3 Niveau de satisfaction en lien avec la pertinence, l'utilité et le contenu de l'autoévaluation par concordance

En ce qui a trait à la pertinence, à l'utilité et au contenu de l'autoévaluation par concordance (Figure 23), les données indiquent un niveau de satisfaction élevé, et ce, pour l'ensemble des thèmes abordés. À titre d'exemple, le thème : « Authenticité des mises en situation » est jugée satisfaisante à très satisfaisante pour 96 % des répondants. Quatre-vingt-huit pour cent (88%) des répondants considèrent aussi satisfaisantes à très satisfaisantes la pertinence du contenu abordé dans les options d'interventions pédagogiques ainsi que la crédibilité des éléments contextuels. Deux éléments font cependant exception, soit la qualité des ressources présentées (lectures, consultations supplémentaires) et l'utilité de l'autoévaluation. Ces éléments obtiennent une perception plus mitigée de la part des répondants. Plus précisément, 36 % des répondants ont indiqué

que ces ressources étaient plus ou moins satisfaisantes. Par rapport à l'utilité de l'autoévaluation, 20 % des répondants ont indiqué qu'elle était plus ou moins satisfaisante alors que 8 % considéraient qu'elle était insatisfaisante. Par ailleurs, 76 % des répondants l'ont considérée satisfaisante à très satisfaisante.

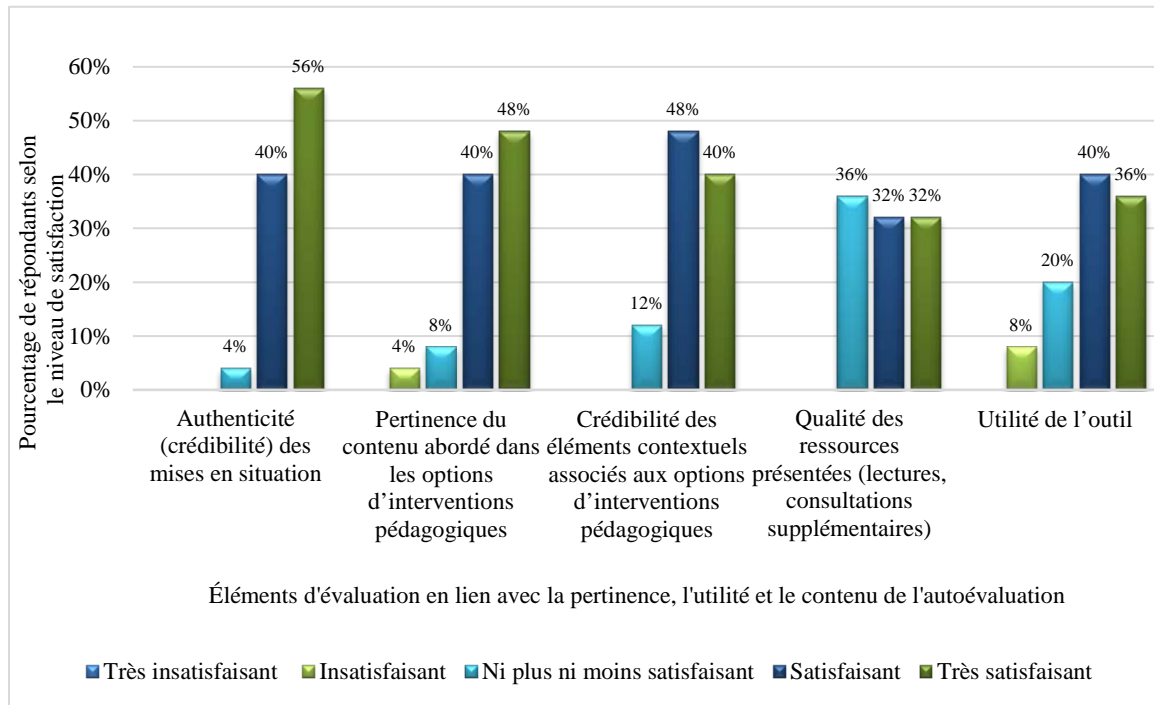


Figure 23. Niveau de satisfaction des répondants (N = 25) en lien avec la pertinence, l'utilité et le contenu de l'autoévaluation par concordance

4.3.3.1 Commentaires des enseignants dans le sondage en ligne

En lien avec la pertinence, l'utilité et le contenu de l'autoévaluation par concordance, les commentaires étaient généralement positifs. L'authenticité des situations étaient similaires à la pratique, les références étaient utiles, appréciées et exhaustives. Pour certains, la réflexivité engagée par l'utilisation de l'outil génère de la satisfaction certes, mais elle provoque aussi de l'inconfort généré par l'absence d'une réponse univoque de la part des membres du panel de référence. Trois enseignants exprimaient ce point de vue :

« L'utilité de l'outil est très grande quant à la réflexion que l'exercice génère et les réponses fournies. Cependant, l'opposition des

propos dans les réponses de même que la prise en considération de certains éléments plus précisément de l'énoncé, et non l'ensemble, rendait les réponses parfois confuses et moins éclairantes. Il s'avère aussi déstabilisant que les réponses puissent varier d'un pôle à l'autre quand on parle d'un outil de formation, à mon avis. » (Participant 16)

« Il y a plusieurs options de scénarios auxquelles je n'avais pas pensé et ça m'a fait réfléchir. Je pense que, dans certains scénarios, il y a des gens qui ne changeront pas d'avis en lisant l'avis des experts, mais ça suggère un questionnement personnel sur certaines de nos pratiques. » (Participant 18)

« Plusieurs options d'interventions pédagogiques avaient une répartition quasi égale des membres du panel d'experts, ce qui nous place devant une situation sans solution. » (Participant 10)

A cet égard, il a été suggéré par un répondant (Participant 10) d'enlever des choix de réponses. Il justifiait son avis en indiquant que les absolus n'existent pas en enseignement et que cette situation divisait les opinions des membres du panel.

4.3.3.2 Commentaires des enseignants lors des entretiens

Les commentaires des enseignants ont été davantage précisés lors des entretiens de groupe relativement au choix et à la crédibilité des situations authentiques utilisées au sein de l'autoévaluation par concordance. Certains ont apprécié la vaste étendue du rôle de l'enseignant, tandis que d'autres l'ont questionnée. Pour un candidat, le contenu de l'autoévaluation débordait du cadre de la relation prof-élève et cela ne devait être perceptible dans un tel outil de formation. Son avis n'était cependant pas partagé par tous, certains énonçaient la légitimité de faire valoir le rôle de l'enseignant dans tous les aspects de sa pratique, plutôt qu'exclusivement dans ses tâches nominatives.

« Les profs ne sont pas uniquement devant une classe, ils doivent évaluer la profession, ils ont un rôle pour faire avancer la profession. » (Candidat 9)

Certains réclamaient des situations authentiques plus parlantes selon la culture ou le vécu institutionnel propre à chaque collègue. Un enseignant expliquait :

« Les tendances, les politiques, les problèmes vécus ne sont pas les mêmes, et quelques fois, je ne me retrouvais pas dans tout ça. Ici [Collège en question], les étudiants avec [problème x], c'est plutôt rare. Mais j'imagine que c'est une problématique qui doit être vécue dans d'autres collèges. On le voit moins, ainsi ça change les enjeux. L'outil est commun, mais les enjeux sont différents d'un collègue à l'autre, même d'un département à l'autre. » (Candidat 8)

Enfin, parmi des éléments de correction suggérés à l'équipe de recherche, certains scénarios ont été clairement nommés par les enseignants pendant les entretiens pour des ajustements considérés comme nécessaires (1-situation parent-élève/confidentialité (Samia) ; 2- enseignantes dissidentes relativement à une décision institutionnelle (Annie, Johanne) ; 3- situation de harcèlement psychologique (James) ; 4- aspects juridiques ou respect des politiques internes et accommodement auprès des étudiants présentant des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de santé physique/mentale (Cédric, Sophie) ; 5- tâche et convention collective (Département) ; 6- créativité comme critère évaluatif dans un travail (Khalid)). Selon les avis de certains enseignants, des scénarios faisaient référence à des règles de gestion interne ou à des préjugés et cela ne devait pas faire appel à des opinions ou à toute forme de discussion au sein d'un outil de formation. D'autres fois, des avis des membres du panel pouvaient être en marge de certaines règles ou politiques institutionnelles ou par rapport à la convention collective. Certains suggéraient une certaine précision au sein de l'outil pour éviter que des avis des membres du panel induisent une erreur. Cependant, cet avis n'était pas toujours partagé. Un candidat s'exprimait ainsi lorsqu'étaient suggérés quelques retraits de scénarios ou du contenu de l'autoévaluation :

« On peut le préciser que l'expert se trompe là-dessus. Je ne pense pas que les scénarios doivent être enlevés, car c'est très intéressant. La pluralité des situations et des points de vue rend le tout très intéressant. » (Candidat 11)

4.3.4 Niveau de satisfaction en lien avec l'utilisation et le choix des membres du panel de référence de l'autoévaluation par concordance

Les enseignants qui ont réalisé l'autoévaluation étaient informés de l'identité des membres du panel de référence, et ce, dès l'amorce de l'activité en ligne. Par ailleurs, chacune des réponses liées aux situations pédagogiques transmises par les membres du panel demeurait anonyme. En d'autres mots, les enseignants qui complétaient l'autoévaluation n'étaient pas en mesure de lier chacune des réponses des membres du panel à leur profil présenté au début de la formation. Les données relatives aux éléments d'évaluation en lien avec l'utilisation et le choix des membres du panel de référence (Figure 24) sont généralement positives, notamment en ce qui concerne l'identification des membres du panel dès l'amorce de la formation et la pertinence des commentaires explicités par les membres du panel ; 84 % des répondants se disent satisfaits à très satisfaits par ce dernier aspect. Les perceptions varient davantage quant au choix des membres du panel. Plus précisément, 72 % des répondants se disaient satisfaits à très satisfaits, 20 % ni plus ni moins satisfaits et 8 % insatisfaits. Soixante-huit pour cent des répondants se considéraient satisfaits à très satisfaits par rapport à la diversification de leurs lieux de pratique, tandis que 8 % considéraient celle-ci comme étant insatisfaisante à très insatisfaisante. Enfin, 24 % estimaient la diversification des lieux de pratique comme étant un élément d'évaluation ni plus ni moins satisfaisant.

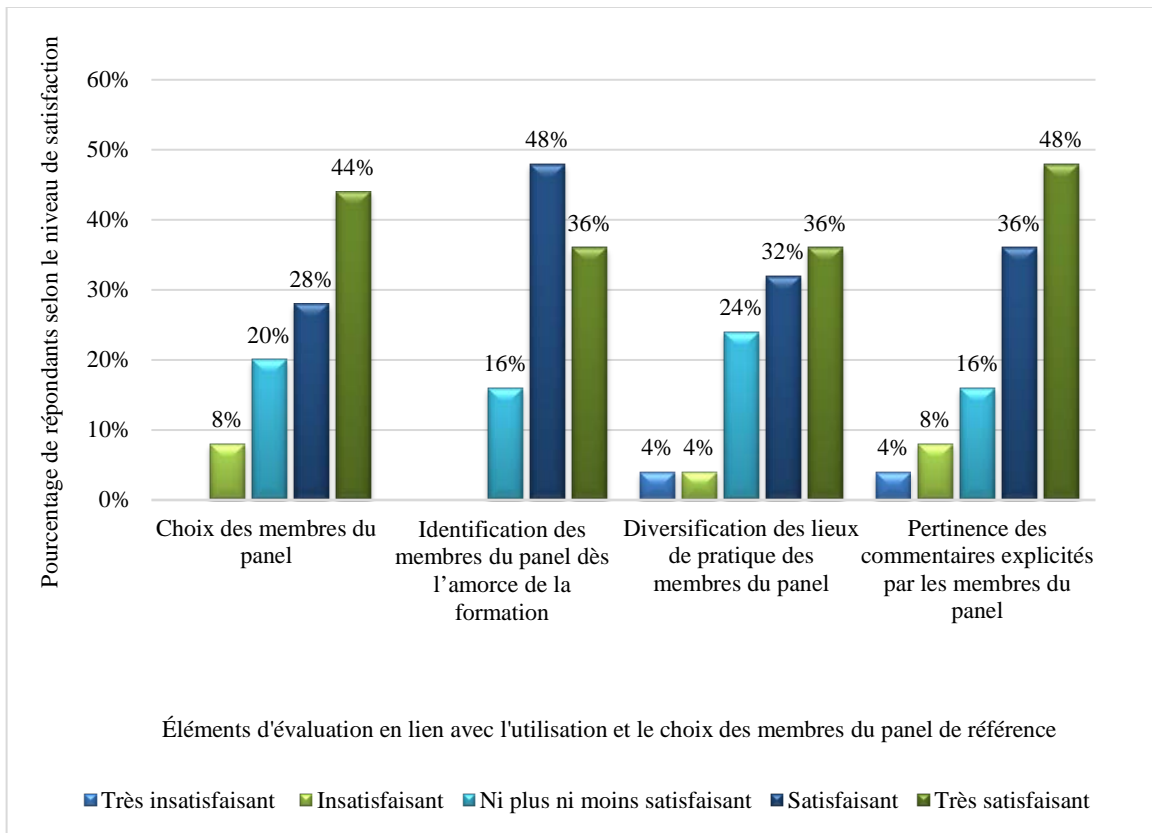


Figure 24. Niveau de satisfaction des répondants (N = 25) en lien avec l'utilisation et le choix des membres du panel de référence de l'autoévaluation par concordance

4.3.4.1 Commentaires des enseignants dans le sondage en ligne

La présentation des membres du panel de référence dès l'amorce de la formation a été appréciée par les répondants de même que les commentaires émis par ceux-ci. Un seul participant a émis le commentaire qu'il ne ressentait pas le besoin de connaître les membres du panel et il a précisé qu'il avait eu « *un certain malaise à l'identification très précise d'un d'entre eux dans les réponses.* » (Participant 16). Pour plusieurs, les commentaires des membres du panel étaient instructifs et permettaient de constater que l'on pensait ou non « comme la majorité ». Enfin, la diversité des membres du panel de référence a été quelques fois discutée car il y avait une forte majorité de femmes et de membres du panel provenant de disciplines des sciences de la vie.

D'autre part, afin de constituer la synthèse de l'autoévaluation, l'équipe de recherche a misé sur l'expertise et la notoriété de quelques enseignants ou anciens

enseignants du milieu collégial. À ce titre, sept experts en pédagogie collégiale ont accepté de fournir des outils de référencement en plus de fournir des avis personnalisés sur certains thèmes de l'autoévaluation. À cet égard, les avis sont partagés. Certains enseignants ont apprécié ces réflexions, alors qu'un répondant n'a pas apprécié cet aspect. Il s'expliquait ainsi :

« J'ai trouvé lourd et moralisateur les références aux valeurs éthiques incluses dans les réponses. Je crois que cet aspect devrait être traité à part, avec une vision plus large qui s'appliquerait à l'ensemble de notre pratique en général et à notre vie départementale. » (Participant 16).

4.3.4.2 Commentaires des enseignants lors des entretiens

Règle générale, les enseignants participant aux entretiens ont trouvé très formatrice la lecture des commentaires des membres du panel de référence de même que la variété interprétative des situations. Un candidat s'exprimait ainsi :

« Je trouve ça sain [...]. Tu vois la différence entre les cultures départementales et c'est correct! Dans des situations, il y a plus d'une bonne façon d'agir... Cela souligne la divergence d'opinion et de culture départementale et c'est ok, car les jeunes profs doivent être confrontés à cela. Dès fois, je me disais : je ne suis pas d'accord avec les commentaires des experts. Et ça va, on a le droit d'avoir des opinions différentes dans la mesure où notre action est cohérente. C'est bien qu'il y ait de l'ambiguïté. » (Candidat 5)

Un candidat aurait aimé, tel qu'indiqué dans les commentaires du sondage, avoir une meilleure représentativité des disciplines du réseau collégial. En ce qui concerne les outils de référencement, les candidats ont apprécié pouvoir les télécharger pour toute forme de consultation ultérieure. Ils considéraient cet élément fort utile, notamment pour situer des données probantes en pédagogie collégiale.

4.3.5 Expérience d'utilisation de l'autoévaluation par concordance

Au niveau de l'expérience de la formation en ligne, les enseignants étaient invités à indiquer la fréquence de corrélation des énoncés : 1- La complétion de l'outil a

suscité une réflexion critique, 2- La rétroaction des membres du panel de référence a éveillé votre curiosité et 3- Vous avez consulté les références suggérées dans l’outil, et ce, relativement à leur expérience de la formation en ligne en cliquant sur l’énoncé qui correspondait le mieux à leur opinion sur l’échelle de Likert de « jamais » à « toujours ». Les résultats indiquent que l’autoévaluation avait suscité une certaine réflexion. À cet égard, 72 % des participants ont estimé que cet exercice avait généré une réflexion critique, tandis que 8 % ont estimé que cela survenait rarement. De son côté, la rétroaction du panel a plus ou moins suscité une curiosité chez les répondants (32 %). Notons, toutefois, que 56 % des répondants estiment que la rétroaction a favorisé une curiosité alors que 12 % n’ont pas fait ce constat. Finalement, 60 % des répondants ont indiqué ne pas avoir consulté les références suggérées dans l’outil (rarement à jamais), alors que 28 % ont affirmé les avoir consultées de temps en temps. Enfin, 12 % des répondants ont indiqué avoir souvent ou toujours consulté les références médiagraphiques incluses dans l’outil (Figure 25).

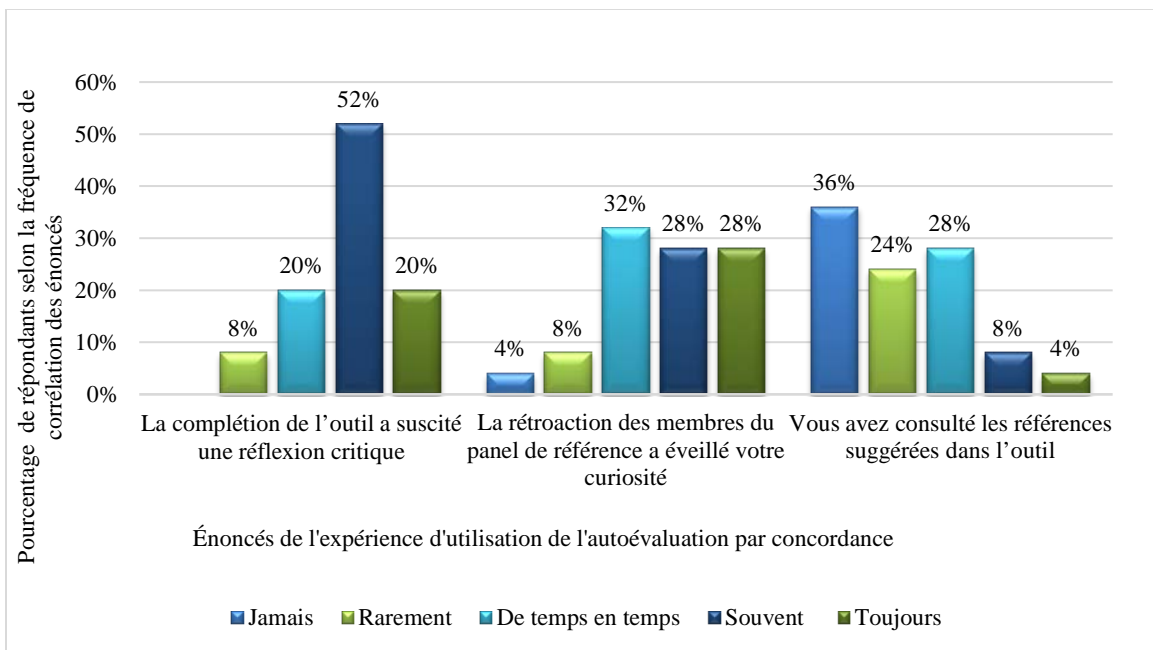


Figure 25. Nombre de répondants (N = 25) selon la fréquence de corrélation des énoncés de l'expérience d'utilisation de l'autoévaluation par concordance

4.3.5.1 Commentaires des enseignants dans le sondage en ligne

Les commentaires réflexifs des membres du panel de référence ont été généralement appréciés pour la diversité des propos. Par ailleurs, quelques participants soulevaient qu'il était difficile de porter un jugement éclairé lorsqu'il manquait autant d'informations ou de nuances dans les scénarios. D'autres fois, des commentaires des membres du panel de référence abordaient d'autres notions non incluses à la lecture du scénario, ce qui en déstabilisait plus d'un. À cet effet, plusieurs enseignants suggéraient de pouvoir eux aussi émettre des commentaires explicatifs, non pas pour l'entière des situations, mais pour les situations pour lesquelles ils auraient aimé justifier leur point de vue, notamment en situation de désaccord avec le panel de référence.

Rappelons que des partenaires avaient été impliqués relativement aux outils de référencement à intégrer dans l'outil d'autoévaluation, et ce, à partir de banques de données provenant du CDC, du CAPRES, de l'APOP de même que du Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec. À cet égard, la consultation des outils de référencement semblait s'avérer facultative pour certains, considérant le temps considérable qu'il fallait pour répondre aux diverses questions et pour faire la lecture des commentaires des membres du panel de référence.

4.3.5.2 Commentaires des enseignants lors des entretiens

Les enseignants participant à la recherche ont plus d'une fois énoncé dans quel cadre ils jugeraient pertinente l'utilisation de l'autoévaluation par concordance. À ce propos, les points de vue sont assez vastes et divergents. Pour certains enseignants, il y avait peu d'espoir à considérer qu'un tel outil change leur façon d'agir sur le plan professionnel :

« Pour quelqu'un qui a plus de 20 ans d'expérience, ce n'est pas parce que je fais un test d'autorégulation que je vais changer mes façons. Je ne vais pas changer mes méthodes. Les nouveaux profs ... ça leur donne l'occasion de valider des situations qu'ils n'auraient pas déjà vues et d'alimenter la communication, une réflexion et de permettre une mise à niveau. » (Candidat 14)

D'autres étaient plus positifs quant aux possibilités que l'outil puisse susciter une certaine réflexion relativement aux obligations morales dans l'exercice de la profession en enseignement. En d'autres mots, l'exercice les incitait à une certaine obligation professionnelle à comprendre et à expliquer les choix et les interventions pédagogiques. De plus, l'expérimentation de l'autoévaluation a permis de cibler des sphères dans lesquelles des zones demeuraient à explorer ou à améliorer, et ce, malgré un bagage d'expérience en enseignement au collégial. Deux candidats s'exprimaient ainsi.

« J'ai trouvé ça vraiment intéressant de voir le jugement des autres experts. J'ai de l'expérience (plus de 20 ans). On se dit qu'après tout ce temps, on sait quoi faire. Mais on se rend compte qu'il y a plusieurs options qui sont différentes des nôtres et ce n'est pas bête, c'est défendable. Encore aujourd'hui, ça me questionne sur les choix que je fais, comment je les défends, i.e., de me les justifier à moi-même [...]. Ça nous oblige aussi à nous confronter à nos idées et à les comprendre... les justifier. » (Candidat 5)

« Ça circonscrivait certaines situations où je me rendais compte que je n'étais pas très à l'aise [...]. Ces questions-là, je voulais les voir, mais ne pas y répondre [...] ou je répondais tout le temps « ni plus ni moins indiqué » ... Je passais... Et à un moment, je me suis dit : OK, tu as un problème à ce niveau-là. » (Candidat 2)

Les propos suivants illustraient également cette identification diagnostique d'un thème sur lequel le candidat reconnaissait qu'il y avait matière à une exploration personnelle. Il faisait également la démonstration du potentiel de l'autoévaluation pour émettre et comprendre des jugements professionnels en zone de neutralité. En d'autres mots, cela a permis de faire des choix avec une certaine distanciation de la situation et de comprendre l'interprétation d'autres jugements.

« Moi aussi (en réponse à l'autre candidat), ça m'a confronté à mes propres rigidités [...]. Je me sentais confronté là-dedans. Je me suis dit aussi, c'est peut-être quelque chose que je dois apprendre. » (Candidat 1)

« Être à l'écoute... C'est un bel outil pour être à l'écoute et prendre le temps. Moi, ça m'a fait travailler mon écoute. Lire jusqu'au bout pour lire des points de vue que je ne comprends peut-être pas encore... Je trouve ça bon pour cela, car tout est là et expliqué ; il n'y a pas d'animosité. L'outil dépersonnalise des situations. C'est bien intéressant pour ça, car tu n'es pas en situation. Tu n'es pas

personnellement impliqué ! Tu es mieux placé pour entendre les raisonnements adverses. J'ai beaucoup apprécié cette dimension, i.e., être dans un jugement qui est dépersonnalisé. » (Candidat 1)

4.3.6 Appréciation générale de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel

Enfin, les enseignants participants étaient invités à noter leur niveau de satisfaction générale de la formation en ligne (Figure 26). Il en résulte que 32% d'entre eux se disent très satisfaits et 44% satisfaits, ce qui représente une perception positive pour une grande majorité des participants. Les autres sont répartis comme suit : 12% ni plus ni moins satisfaits, 8% insatisfaits et 4% très insatisfaits.

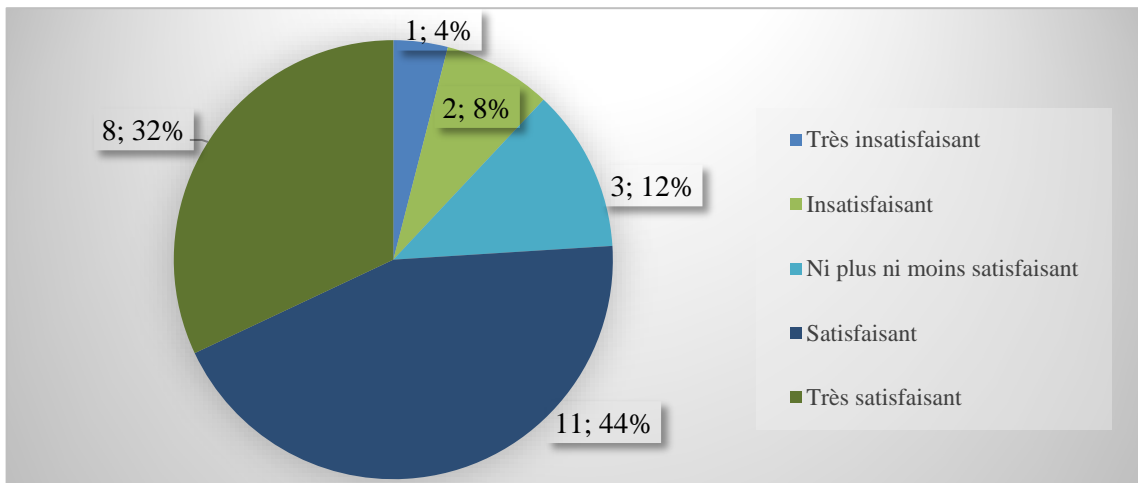


Figure 26. Distribution du niveau de satisfaction générale de la formation en ligne des enseignants participants (N = 25 répondants)

4.3.6.1 Commentaires des enseignants dans le sondage en ligne

De façon générale, les répondants ont apprécié l'utilisation de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel. Un enseignant a manifesté avoir eu un intérêt à participer à la recherche par cette formule d'autoformation, c'est-à-dire de le faire à son rythme, au moment opportun et en toute liberté. Plusieurs ont soulevé la grande variété de scénarios pédagogiques suscitant la réflexion et son utilité d'utilisation, notamment en ce qui a trait à des espaces de formation et de délibérations communes entre enseignants. Un enseignant expliquait :

« Il serait génial éventuellement de pouvoir échanger avec nos collègues sur de telles situations pédagogiques ambiguës pour partager sur les diverses perceptions et alimenter la réflexion critique des enseignants. » (Participant 9)

Mais l'évaluation ou la régulation du cadre de l'exercice de l'enseignement avait suscité des interrogations pour d'autres. Le commentaire suivant d'un enseignant participant exprimait ce point de vue dans le spectre d'une autorégulation visant à répondre à une certaine norme ou une majorité :

« Ne pensez-vous pas qu'un tel outil peut aussi jouer le rôle de dispositif d'autorégulation voire de contrôle de la pratique enseignante? Pourquoi indiquer le nombre d'enseignants du panel pour chacune des options si ce n'est pour situer la réponse à l'intérieur ou à l'extérieur d'une majorité ? » (Participant 21)

L'ensemble des enseignants a considéré que l'autoévaluation serait un excellent outil en soutien à l'insertion ou à l'intégration des nouveaux enseignants. Certains ont d'ailleurs énoncé qu'ils auraient aimé avoir ce type d'outil à l'amorce de leur pratique en enseignement au collégial. Pour d'autres, cette modalité ne devait pas être exclusivement dédiée à ce moment, car toutes et tous ont besoin d'un temps de réflexion pédagogique à divers moments du parcours professionnel. Un enseignant expliquait :

« Cela permet de confirmer des croyances et des pratiques ou d'apporter des modifications à notre pratique actuelle [...]. Il est vrai que le cégep est composé de plusieurs parties prenantes (élèves, enseignants, direction, syndicat, coordonnateur, parents d'élève), la manière de gérer ces relations n'est pas une chose aisée et la formation permettrait d'éviter les mauvaises décisions. » (Participant 24)

4.3.6.2 Commentaires des enseignants lors des entretiens

Lors des entretiens, plusieurs enseignants ont énoncé des idées d'utilisation de l'autoévaluation abordant à la fois un exercice individuel et collectif. L'aspect individuel aidait, pour certains, à se situer personnellement par rapport à un groupe. De son côté, l'appropriation collective conduisait autant au partage des idées qu'à la concertation des modes de fonctionnement d'un département, d'un groupe ou de l'institution tout en permettant de s'outiller des références pour justifier les choix.

« Ça pourrait être un bon outil de discussion départementale où l'on comprend que plusieurs réponses existent, mais qu'il existe des tendances pour assurer une certaine façon de faire [...]. Ça peut donner plus de poids ou de crédibilité pour des décisions ou des modes de résolution départementales afin de rallier les gens autour des politiques [...]. Comprendre pourquoi les politiques départementales sont là, et ce, pour le bien commun et, avant tout, le bien de l'étudiant [...]. » (Candidat 13)

D'autres ont eu plus de mal à naviguer en zone d'incertitude. En ce sens, le manque de nuance ou d'informations pour porter un jugement éclairé dans certains scénarios et la finalité même de l'utilisation de l'autoévaluation en ont freiné quelques-uns. Ainsi, l'utilisation de problèmes mal définis a constitué une embûche pour répondre aux questions de l'autoévaluation alors que pour d'autres, cela a marqué la complexité de leur pratique en enseignement au collégial. Un candidat resituait cette complexité de la pratique :

« Je pensais au début de ma carrière que tout était campé dans les situations de travail. Mais non ! Et cet outil nous montre cela. Tout dépend du contexte. On y retrouve notre compte dans cet outil. J'aurai aimé l'avoir plus tôt dans ma vie. » (Candidat 2)

Paradoxalement, les enseignants voulaient s'assurer de la valeur ou de la conformité de leur réponse, comparativement à celle des membres du panel de référence. Une certaine confirmation de ses choix ou un sentiment d'auto-efficacité semblait être recherché aux dires des enseignants participants. Alors que les choix des membres du panel divergeaient considérablement dans la quasi-totalité des scénarios de l'autoévaluation, certains enseignants disaient toutefois qu'ils voulaient « être dans le mille » et vouloir s'expliquer lorsqu'ils divergeaient des réponses des membres du panel de référence. Pour plusieurs, l'expérimentation de l'autoévaluation par concordance confirmait les limites de l'outil à des fins d'évaluation du personnel enseignant. Ils affirmaient que cela pouvait inciter les répondants à inscrire des choix conformes aux règles et aux politiques institutionnelles et non pas inciter une réflexion sur sa pratique réelle. De plus, l'incertitude et l'ambiguïté décelées dans les scénarios pédagogiques rendaient tout aussi incertaine l'adéquation de leurs choix de réponses. Relativement à une forme d'évaluation du personnel enseignant, un candidat s'exprimait ainsi :

« Si c'est imposé par le collègue, là ça pourrait nous faire pencher vers le choix de la bonne réponse, répondre de la bonne manière et atteindre un niveau de perfection. » (Candidat 11)

Enfin, d'autres suggestions ont été émises pendant les entretiens et elles offraient une myriade de possibilités par rapport à l'utilisation potentielle de l'autoévaluation. Citons, par exemple, l'opportunité pour un enseignant de visualiser sa courbe « de concordance » dans le temps à divers moments de sa carrière ou de voter sur les scénarios pour ainsi cibler ceux qui illustrent des réalités plus disciplinaires, etc. Enfin et pour d'autres, l'outil constitue en lui-même une banque de situations à consulter, en plus des références médiagraphiques, qui devraient être largement disponibles, diffusées et aussi être pérennes. Les propos de ces candidats illustraient cette idée :

« L'avoir en tout temps disponible à tous les professeurs et pouvoir l'utiliser en libre-service comme une banque de données. Je ne pense pas que ça devrait être un outil qui soit disponible ponctuellement seulement, mais quelque chose auquel on peut se référer à tout moment. C'est un bon soutien qui va être pertinent même dans 10 ans, et qui pourra être nourri par des nouvelles réalités. » (Candidat 11)

« Une banque d'idée pour la gestion de conflits ou de problématiques plus délicates. Moi, j'ai aimé vraiment l'exercice pour ça. En posture où il t'arrive quelque chose ou une problématique, il pourrait être intéressant d'aller voir s'il n'y a pas un cas semblable. » (Candidat 1)

En effet, l'autoévaluation par concordance a permis de constituer une banque de données anonymes sur les pratiques de l'enseignement au collégial, et ce, avant même l'expérimentation de l'outil auprès des enseignants participant à la recherche. Cela a permis de mettre en évidence les besoins de formation du personnel enseignant du réseau collégial, les nécessaires délibérations et concertations collectives en plus de la consultation des données issues de la recherche et de la littérature grise. La prochaine section du rapport fera état des différents thèmes liés à la discussion entourant l'ensemble des résultats de la recherche, en plus de mettre en lumière quelques recommandations.

CHAPITRE 5

DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Le but de cette recherche visait l'élaboration et la validation d'une autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants. À cet égard, la discussion portera sur l'apport du profil de compétence des enseignants à la nécessaire rigueur rédactionnelle d'un tel outil, sa validation et son utilisation. Ensuite, le développement professionnel des enseignants sera abordé, et ce, par l'utilisation formative individuelle et collective d'une autoévaluation par concordance de jugement professionnel. Des modalités d'utilisation de l'autoévaluation ainsi que des recommandations liées aux thèmes de la discussion seront également énoncées pour toute équipe d'enseignants ou de conseillers pédagogiques intéressée à développer et à utiliser une autoévaluation par concordance. Enfin, les limites de l'étude seront présentées en conclusion à ce chapitre.

5.1 Le profil de compétence des enseignants pour assurer la validité et l'utilisation pertinente de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel

Le profil de compétence a permis à l'équipe de recherche d'assurer un processus de validation relativement à l'élaboration et à la rédaction de l'autoévaluation du jugement professionnel, aux composantes et aux capacités du profil de compétences des enseignants. Il a constitué la structure ou l'architecture théorique sur laquelle les mises en situation, les options et les contextes d'interventions pédagogiques de l'autoévaluation par concordance ont été basés, et ce, dans les différentes composantes de la compétence de l'enseignant au collégial. À terme, l'équipe de recherche a été en mesure de déceler les occurrences et les éléments plus rarement énoncés par une analyse descriptive des situations professionnelles, en plus d'établir la représentativité des énoncés liés aux différentes composantes du référentiel de compétence des enseignants. Cette étape a été cruciale dans la démarche de recherche, car elle a permis d'atteindre une validité de contenu par un ajustement itératif des thèmes abordés dans l'outil. L'élaboration de

l'autoévaluation a été riche par ses démarches continues et itératives de validation. À cet égard, ces démarches représentent une condition essentielle à respecter afin d'assurer la qualité méthodologique de ce type d'outil. Cela nécessite de surcroît un jugement fin des concepteurs et une connaissance approfondie de la pratique en enseignement au collégial relevant, entre autres, d'un cadre de référence. À l'étape de conception de l'autoévaluation, le processus d'imbrication des scénarios au cadre de référence a permis à l'équipe de recherche de constater certaines occurrences particulièrement fréquentes. En effet, à la phase préliminaire de la recherche, lors des premiers ateliers avec les enseignants collaborateurs, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (APC) était fréquemment énoncée. Cette réalité correspond à ce qui est entendu par plusieurs experts qui considèrent l'évaluation des compétences en enseignement supérieur comme une source de préoccupations pour de nombreux enseignants (Gohier, 2005; Gohier et al., 2001; Gohier et al., 2010; Leroux et Bélair, 2015). À d'autres moments, l'équipe de recherche avait aussi délibérément proposé l'énonciation d'autres thèmes liés à des situations authentiques de la pratique professionnelle, comme la vie en département, la participation à l'intégration des nouveaux collègues, la coordination départementale, l'intégration des TIC, etc. Cet ajustement ne se voulait pas prescriptif pendant les ateliers et laissait libre cours à la démarche d'énonciation de situations authentiques des collaborateurs. Mais cela a enrichi le répertoire des situations à aborder qui étaient liées au cadre de référence.

Avant l'expérimentation auprès des enseignants participant à la recherche, l'autoévaluation développée démontrait une représentativité assez proportionnelle des items de l'outil composé des 60 scénarios pédagogiques. Ces items s'intégraient aux trois compétences du profil de compétence des enseignants : 1) Enseigner dans un contexte d'apprentissage (34 %), 2) Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative (31 %) et 3) Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de sa profession (35 %). En ce sens, cet effort d'ajustement au cadre de référence de la recherche visait à promouvoir la réflexivité de l'enseignant dans une perspective de développement professionnel, et ce, dans l'ensemble de ses activités professionnelles. Mais, il a été difficile, voire impossible de ne cibler qu'une seule capacité de l'enseignant dans les options d'interventions pédagogiques proposées dans l'autoévaluation. Cela

laisse entrevoir l'interdépendance et l'interrelation entre les diverses capacités et composantes des compétences de la pratique de l'enseignement, marquant ainsi la nature systémique du jugement professionnel des enseignants. Le processus itératif de conception et de validation de l'autoévaluation par l'équipe de recherche suscitait des ajouts d'entrées au sein même du cadre de référence, à savoir le profil de compétence des enseignants. Certaines situations authentiques relevées par les enseignants n'étaient pas toujours facilement repérables au sein du référentiel de compétence et, sur ce point, l'équipe de recherche ajustait le cadre de référence en conséquence. Cet ajustement consistait à ajouter des capacités en situation professionnelle à partir des énoncés provenant de l'un ou l'autre des référentiels (CSE, Performa) pour les intégrer au sein des neuf composantes des compétences du cadre de référence utilisé dans l'étude. Ces quelques indices nous portent à croire qu'une adaptation, voire une réédition du profil de compétences des enseignants est nécessaire afin de répondre au cadre actuel de la pratique de l'enseignement au collégial et à sa perspective professionnalisante.

Il est intéressant de noter que les tests de concordance de scripts (TCS) peuvent permettre de situer certains écarts entre la pratique et l'absence de données empiriques ou de littérature grise sur certains thèmes. D'autres fois, les données sont existantes, mais elles ne semblent pas suffisamment diffusées, connues et comprises par tous, et ce, même auprès des membres d'un panel de référence (Lineberry et al., 2013). Les résultats des différents écarts-types quant aux choix de réponses des membres du panel de référence ont permis de suggérer l'utilisation potentielle de l'autoévaluation à des fins de formation des enseignants du collégial. Les items démontrant une forte concordance pourraient être utiles pour toute formation ou tout soutien du nouveau personnel enseignant dans les collèges afin de situer des tendances générales décelées au sein d'un panel de référence. Ces items portent ainsi sur des éléments plus clairement partagés par le groupe, par les valeurs de la profession ou par des politiques institutionnelles, etc. Tel qu'énoncé par plus d'un participant lors des entretiens et dans le sondage d'appréciation, ces tendances convergentes permettent aussi d'aider à la prise de décision départementale, par exemple, pour appuyer celle-ci à l'aide d'avis externes ou sur des bases théoriques solides. Les items qui sont majoritairement acceptés par les membres du panel permettent à l'enseignant de se situer par rapport à un groupe à l'égard d'une posture majoritairement

partagée par des membres d'un panel de référence. D'autre part, les items affichant des écarts-types élevés situaient, de leur côté, une forte discordance au sein du panel de référence. Cette discordance ou divergence pouvait s'interpréter de trois façons : 1) l'intervention pédagogique ou le contexte étaient lus et interprétés différemment par les membres du panel; 2) l'intervention pédagogique ou son contexte témoignaient de l'absence d'une réponse prescriptive ou normalisée face à une situation pédagogique complexe ou 3) il y avait polémique sur une question. Il pouvait aussi s'agir de postures épistémologiques différentes et perceptibles au sein des membres du panel de référence. Cela souligne la nécessaire contribution et la pertinence des commentaires justificatifs et des outils de référencement liés aux thèmes de l'autoévaluation. L'ambiguïté soulevée ou les postures différentes d'un membre à l'autre méritent conséquemment une réflexion voire une délibération entre collègues. Cette dernière est nécessaire et souhaitable par rapport à l'utilisation de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel. À cet égard, ces items seraient contextuellement plus viables avec des enseignants d'expérience dans une formule de codéveloppement professionnel ou lors de journée d'échanges et de discussions sur un thème particulier. En ce sens, face à une situation d'incertitude, il est peu indiqué de laisser l'enseignant novice seul sans échanger avec ses pairs et sans soutien professionnel. Cela rejoint, en quelque sorte, l'identification des finalités et des conséquences relativement à l'utilisation de l'autoévaluation, et ce, particulièrement en ce qui concerne le développement professionnel des enseignants. Cet élément sera discuté dans la prochaine rubrique.

5.2 La consolidation du jugement professionnel par l'utilisation d'une autoévaluation par concordance

L'autoévaluation par concordance est une adaptation de l'utilisation du TCS, un outil d'évaluation du raisonnement dont les origines relèvent des sciences médicales. Nombreux ont été les commentaires des enseignants participant à la recherche entourant l'utilisation de cet outil comme mesure d'évaluation du personnel enseignant. Dans cette étude, l'indice κ oscillait entre 0,334-0,34, démontrant une faible corrélation ou un faible consensus dans les choix des membres du panel de référence ayant fait préalablement l'autoévaluation avant son utilisation auprès d'enseignants. L'indice de corrélation α de Krippendorff (2004) se situait à 0,0131 pour les membres du panel de référence,

comparativement à 0,0238 chez les enseignants. L'analyse des résultats de deux groupes combinés démontrait un α à 0,0192. La corrélation est ainsi considérée quasi nulle, et ce, dans les deux groupes étudiés. Ainsi, l'ambiguïté repérée à la lecture des scénarios de l'autoévaluation rend tout aussi incertaine l'évaluation de la compétence enseignante par celle-ci. En effet, l'autoévaluation abordée dans cette étude ne peut certifier à elle seule la compétence d'un enseignant. À cet égard, des questions subsistent toujours relativement à l'utilisation des TCS comme mesure de certification professionnelle. Ces questionnements abordent notamment la méthode d'établissement des résultats dans les TCS, les inférences contingentes du panel de référence et l'absence, à ce jour, d'un seuil de réussite pour certifier la compétence par cet outil (Lineberry et al., 2019; Lineberry et al., 2013). Récemment, l'étude de Lineberry et al. (2019) a analysé la validité des réponses d'un panel d'experts ayant réalisé un TCS avant son utilisation auprès d'apprenants en sciences médicales. Cette étude a démontré que 20 % des membres du panel d'experts modifiaient leurs choix de réponses alors qu'ils complétaient une deuxième fois et dans un délai de 9 mois un même TCS. Lorsque les experts ont été questionnés à savoir pourquoi ils avaient modifié leurs réponses lors de la deuxième complétion du TCS, ceux-ci indiquaient que cela faisait foi de l'évolution de leur pratique clinique, de lectures professionnelles ou de la prise en compte du contexte singulier de leur pratique. D'autres membres du panel signalaient qu'ils avaient pris en compte l'interprétation divergente des autres experts au sein de l'outil et que cela modifiait en quelque sorte leur jugement professionnel actuel. D'autres ne savaient tout simplement pas pourquoi ils avaient modifié leurs réponses. Cela peut nous amener à nous interroger sur l'utilisation certificative du TCS, et ce, en lien avec à la stabilité temporelle des résultats. Cependant, l'étude de Lineberry et al. (2019) fait la démonstration du potentiel formateur de l'outil par sa propension à susciter la réflexion et des ajustements constants et évolutifs des savoirs de la pratique professionnelle, et ce, que l'on soit novice ou expert. Il en est de même pour cette présente recherche où les éléments de divergence suscitent la discussion et la réflexion, ce qui rend l'outil fort utile dans un contexte de développement professionnel continu.

Dans le contexte de l'enseignement comme dans toute profession, les prises de décision et les micro-jugements sont irrépessibles dans la pratique. Ils font appel à des

assertions contingentes ou contextualisées, car socialement situées et historicisées, et ce, dans le spectre d'une *intentionnalité éducative*. Cela suggère une mobilisation efficiente des différents types de savoirs chez l'enseignant, mais aussi des *ajustements constants de ceux-ci*. D'où les questions de l'utilisation de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel, c'est-à-dire dans quelle mesure l'outil permet d'atteindre les buts souhaités et les conséquences désirées (Messick, 1988). Dans le cadre de cette étude, il s'agit du développement professionnel des enseignants et du renouvellement continu des pratiques de l'enseignement. En ce sens, l'autoévaluation pourrait aisément soutenir le développement professionnel continu ou l'insertion des nouveaux enseignants en toute complémentarité avec d'autres outils existants. À ce titre et dans le domaine des sciences de l'éducation, Smith (2017) a effectué une étude exploratoire interprétative afin de comprendre le processus de développement du jugement en évaluation des apprentissages des futurs enseignants par la passation du test de jugement professionnel en évaluation des apprentissages (TJPEA), et ce, à partir des travaux de Dionne (2012, cité par Smith, 2017). Le TJPEA a été utilisé de la même façon que les TCS, à savoir de courts scénarios pédagogiques sur le thème exclusif de l'évaluation des apprentissages. Les résultats de l'étude de Smith (2017) ont démontré que les experts en éducation et les praticiens étaient davantage en mesure que les novices de nommer les concepts en évaluation abordés dans les scénarios pédagogiques. Ces résultats ont été analysés à la lumière de la verbalisation à voix haute par les participants ($n = 12$) lors d'entretiens individuels. Les scénarios pédagogiques du TJPEA incorporent, par ailleurs, deux échelles de Likert. À l'exemple de celle utilisée dans la présente étude, la première échelle permettait aux participants de se prononcer sur la pertinence d'une intervention proposée dans les scénarios pédagogiques. Une deuxième échelle sondait, par ailleurs, la probabilité que le participant agisse de la sorte dans sa pratique professionnelle. Cette deuxième échelle a été introduite par Smith (2017) afin de questionner l'influence de la désirabilité sociale chez les participants. Cette modalité pourrait être intéressante pour considérer à la fois la pertinence d'une intervention pédagogique et son application effective dans la pratique. Le tableau 16 illustre cette possibilité :

Tableau 16. Scénario pédagogique incorporant deux échelles de Likert

Un étudiant de Christiane éprouve des difficultés d'apprentissage, mais il ne semble pas s'en rendre compte.	
<i>Si vous pensez que Christiane doit ...</i>	<i>Tout en sachant que ...</i>
Discuter avec l'étudiant de ses apprentissages et de sa progression dans le cadre du programme.	En fin de formation, l'étudiant ne présente pas certaines des habiletés essentielles, compromettant ainsi la réussite de l'épreuve synthèse de programme.
L'intervention s'avère	
<input type="checkbox"/> Absolument contre indiquée <input type="checkbox"/> Contre indiquée <input type="checkbox"/> Ni plus ni moins indiquée <input type="checkbox"/> Indiquée <input type="checkbox"/> Fortement indiquée	
La probabilité que vous réalisiez cette intervention est :	
<input type="checkbox"/> Très probable <input type="checkbox"/> Probable <input type="checkbox"/> Improbable <input type="checkbox"/> Très improbable	

Adaptation de Smith 2017 (p. 32)

À la phase préliminaire de l'étude, les étapes d'élaboration et de conception de l'autoévaluation ont été enrichies par l'apport de notes provenant d'échanges avec des enseignants. La richesse des propos tenus lors de ces ateliers et des situations relevées nous incite à croire à l'utilisation pertinente de l'autoévaluation dans une démarche collective. Les commentaires des enseignants participant à la recherche ont aussi laissé présager l'utilisation de l'outil dans cette perspective sans pour autant restreindre son utilisation individuelle. Ces commentaires ont été plus d'une fois énoncés lors des entretiens de groupe et au sein du sondage d'appréciation en guise de recommandations à l'équipe de recherche. Par exemple, il a été quelques fois mentionné qu'il serait intéressant que les enseignants puissent eux-aussi énoncer des commentaires justificatifs à la suite de leurs choix de réponses, à l'exemple des membres du panel de référence. Cet aspect marque la nécessaire réflexivité de l'enseignant dans des situations de sa pratique en enseignement au collégial. Ce processus d'ajustement ou de questionnement de l'enseignant s'illustre via toute réflexivité qu'il aborde de façon individuelle ainsi que par les échanges et le partage avec ses collègues (Courcy, 2015; Hadar et Brody, 2010; Mastracci et Stevens, 2019). L'équipe de recherche rappelle ainsi le cadre de référence

utilisé pour assurer le fil conducteur et le cadre épistémologique dans lequel la recherche s'inscrivait (Figure 27).

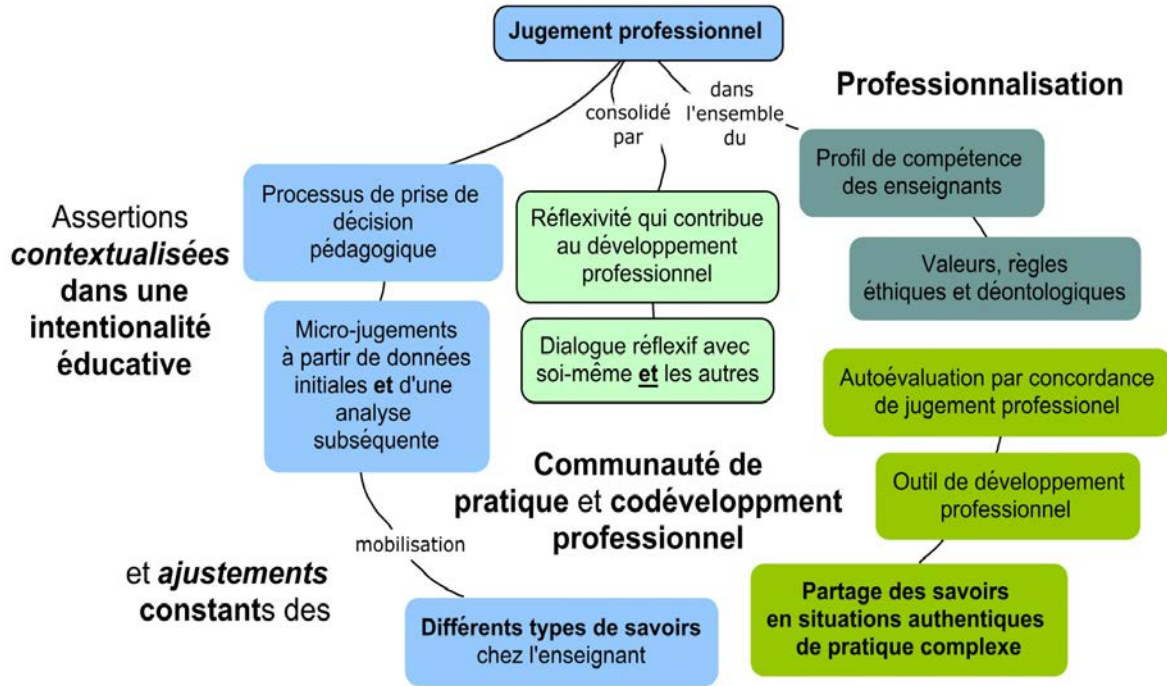


Figure 27. La consolidation du jugement professionnel des enseignants par une autoévaluation par concordance : *La professionnalisation individuelle et collective au développement de l'expertise.*

La consolidation du jugement professionnel peut s'entrevoir par un dialogue réflexif avec soi-même et avec les autres. Certes, les commentaires réflexifs des membres du panel suggèrent une certaine confrontation avec les assertions de l'enseignant lorsqu'il utilise l'outil. Mais l'exercice de réflexion ou de partage qui permet de consolider le jugement professionnel ne peut se restreindre à ce niveau ou à cet instant. À cet égard, la consolidation du jugement professionnel des enseignants à l'usage d'une autoévaluation par concordance rend davantage possible la *professionnalisation de l'enseignant*, notamment par l'apport des savoirs d'expérience de la communauté enseignante. La professionnalisation est la conséquence de deux principes logiques et complémentaires (MELS, 2001) : la professionnalité et le professionnalisme. Associée au développement professionnel continu, la professionnalité renvoie au déploiement des compétences

nécessaires à l'exercice d'une profession ainsi qu'à la rationalisation des savoirs. Le professionnalisme, de son côté, fait référence au statut, aux valeurs et aux intérêts en plus des règles éthiques et déontologiques d'une profession au sein de la société (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Sur le plan individuel, l'autoévaluation utilisée dans le cadre de cette étude a permis à certains participants d'identifier un thème sur lequel ils jugent qu'une exploration ou un perfectionnement des pratiques de l'enseignement serait bénéfique. Notons aussi que l'outil a été apprécié par certains participants parce qu'il permettait d'émettre et de comprendre des jugements professionnels en zone de neutralité. Pour reprendre les propos d'un participant, l'outil permettait d'être « *dans un jugement dépersonnalisé* ». À cet égard, l'équipe de recherche avait délibérément introduit des noms fictifs (ex. : Si vous pensez que Christiane doit ...) pour émettre des jugements pour une tierce personne et ainsi ne pas inclure personnellement l'enseignant dans la prise de décision.

5.3 Modalités d'utilisation de l'autoévaluation par concordance

Bien que l'outil ait été développé sur une plateforme numérique proposant une rétroaction individuelle automatisée, l'utilisation de l'autoévaluation ne suggère pas un processus à l'image du contexte et de la démarche de recherche. Plus précisément, le deuxième objectif de la recherche ciblait la mesure du niveau de validité de l'autoévaluation et l'énonciation des indications de son utilisation subséquente par l'analyse de la distribution des écarts-types liés à chacun des items de l'autoévaluation. Des ajustements paramétriques sur la plateforme et la quantité de scénarios constituaient une certaine contrainte délibérée face à l'inscription d'un seul choix de réponses en plus de la complétion de l'ensemble des scénarios par les enseignants participant à la recherche. L'utilisation de l'autoévaluation auprès du corps enseignant dans une perspective de formation n'engage pas d'emblée le même procédurier. À ce titre, il serait tout à fait opportun que l'autoévaluation soit réalisée par les enseignants préalablement à des périodes d'échanges, de réflexion et de délibération collective lors d'une journée de formation pédagogique ou en assemblée départementale, par exemple. Il est aussi tout aussi possible et envisageable que l'enseignant puisse revenir sur ses choix de réponses à

la suite d'une réflexion plus approfondie, ce qui constitue un ajustement simple des paramètres sur la plateforme Web. À cet effet, le difficile repérage des thèmes de l'autoévaluation sur la plateforme a aussi été plus d'une fois énoncé par les enseignants participant à la recherche, et ce, dans une perspective d'utilisation à des fins de formation. À cet égard, l'équipe de recherche propose une classification optimisée des divers scénarios au sein de l'autoévaluation par concordance pour favoriser un repérage des thèmes liés aux scénarios pédagogiques facilitant ainsi son utilisation individuelle ou collective. Les 17 thèmes suivants ont été ciblés et ils contiennent, en moyenne, deux à neuf scénarios de l'autoévaluation (Tableau 17).

Tableau 17. Thèmes de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants

Aide à la réussite	Approche programme	Attitudes, valeurs et savoir-être
Collégialité	Développement professionnel	Évaluation
Gestion de classe	Intégration des nouveaux enseignants	Justice et équité
Participation des étudiants	Plagiat	Planification de son cours
Politiques et règlements	Rétroaction aux étudiants	Santé physique et mentale des étudiants
TIC	Travaux d'équipe	

Les annexes Q et R présentent les thèmes et les scénarios de l'autoévaluation qui leur sont associés. À cet égard, une journée pédagogique, une activité liée à l'insertion professionnelle ou un suivi de l'évaluation formative de l'enseignement pourrait s'inspirer des scénarios sur un ou des thèmes particuliers pour susciter la réflexion pédagogique de l'enseignant ou d'un groupe d'enseignants accompagné de conseillers pédagogiques.

L'autoévaluation a été longue à faire pour les enseignants participant à la recherche, ce fut une critique souvent formulée. Il est ainsi recommandé de cibler quelques scénarios clés liés à un thème à explorer avec des enseignants pour répondre à un besoin de formation spécifique, lors d'un soutien à l'insertion professionnelle de

nouveaux enseignants ou dans le contexte d'une évaluation formative de l'enseignement. À la lumière des propos tenus lors des entretiens, il semblerait qu'une période de 60 minutes représente un temps maximal que l'on peut consacrer à l'exercice individuel en ligne, ce qui peut représenter au plus 5 à 10 scénarios, surtout si cela s'accompagne de lectures complémentaires. En outre, les perspectives d'utilisation de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel s'avèrent assez vastes. La remarque à l'effet que les enseignants voulaient eux aussi énoncer leurs commentaires réflexifs illustre ce besoin de dialogue avec les autres. Cela représente un signe d'ouverture à la construction collective de sens de la pratique enseignante en contexte situé. Enseigner n'est guère une activité exclusivement individuelle. Il s'agit d'une démarche constamment en interaction avec une pratique socialement et historiquement située (Boutin, 2004; Hadar et Brody, 2010; Lafortune et Bélanger, 2008; Lafortune et Turcotte, 2006; Mothier Lopez et Allal, 2008). Elle est partagée et vécue, discutée et redéfinie par, pour et avec les autres. Dans une perspective du développement professionnel, la culture où les représentations qu'un groupe se fait de l'exercice professionnel prend ici tout son sens.

Cette notion rejoint également le concept de *communauté de pratique* où la collaboration avec les pairs est valorisée et contributive aux apprentissages (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998). L'utilisation de l'autoévaluation par concordance dans la perspective d'une communauté de pratique enseignante est ainsi recommandée par l'équipe de recherche. Il en est de même pour toute forme de démarche de *codéveloppement professionnel*, dans lequel pourrait s'annexer la discussion autour de situations authentiques de la pratique enseignante et par lesquelles l'autoévaluation serait mise à profit. Le codéveloppement professionnel est une approche développée par Payette et Champagne (2008). Cette approche mise sur des modalités structurées d'un petit groupe de travail et sur des interactions très organisées au sein du groupe afin d'améliorer la pratique professionnelle de chacun. Dans le contexte de l'enseignement au collégial, cette approche pourrait mettre l'accent sur le partage d'expériences, sur la réflexion individuelle et collective et sur des interactions structurées entre enseignants expérimentés. Cette approche a été récemment illustrée et résumée dans la revue *Pédagogie collégiale* par Mastracci et Philie (2019) ; elle vise à élargir les capacités d'action et de réflexion de chacun (Payette et Champagne, 2008). Plus précisément, il

s'agit d'apprendre sur sa propre pratique, en écoutant et en aidant les collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique (Payette et Champagne 2008). À cet égard, cette approche pourrait être mise à profit dans une perspective certes d'accompagnement et de développement professionnel, mais aussi d'utilisation et de pérennisation de l'autoévaluation par concordance pour nourrir des discussions et des réflexions. Puisque la pratique enseignante est en constance mouvance, l'outil devrait aussi évoluer avec le contexte éducatif du réseau collégial. En ce sens, qu'elle soit ou non inscrite dans une approche de codéveloppement professionnel, l'autoévaluation par concordance propose l'arrimage des savoirs pédagogiques et des savoirs d'expérience. Cet arrimage sera plus facilement perceptible dans une communauté de pratique enseignante.

5.4 Limites de l'étude

Les limites de l'étude consistent en la mesure de la validité de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel, aux difficultés liées au recrutement des membres du panel de référence et des participants à l'étude ainsi qu'à l'utilisation d'un tel outil comme mesure du jugement professionnel des enseignants du collégial.

La conception de l'autoévaluation, les efforts de validation de l'équipe de recherche ainsi que l'apport des collaborateurs ont été une force de l'étude. Cependant, cette force peut aussi être associée à une certaine limite. L'outil ne vise pas un consensus dans les réponses émises par le panel de référence qui a réalisé l'autoévaluation préalablement à son utilisation par les enseignants participants. Ainsi, malgré cette rigueur relative à la validation, il s'avère aussi opportun de laisser la place à la variabilité interprétative des situations et d'éviter de dénaturer l'autoévaluation par une recherche consensuelle constante. La valeur de l'outil repose bel et bien sur l'interprétation diverse des situations qui peut générer et engager le dialogue et la délibération entre collègues. En ce sens, la discordance dans les réponses des membres du panel de même que l'interprétation diverse des enseignants peuvent s'avérer très formatrices, ne serait-ce que par la discussion qui en découle. Plusieurs enseignants l'ont énoncé lors des entretiens, enseigner est une pratique en situation de complexité ; l'intervention pédagogique n'est pas claire d'emblée et certaines situations sont suffisamment complexes pour qu'elles

demeurent sans ligne directrice prédéterminée. En bref, l'incertitude demeure dans la pratique professionnelle de l'enseignement et l'enseignant doit apprendre à naviguer à travers cette incertitude, notamment par la mise en valeur des habiletés de pensée critique.

Malgré les diversités interprétatives, une tendance générale a été plus d'une fois souhaitée, ce qui rend la synthèse (références clés, réflexions des experts en pédagogie collégiale) de l'autoévaluation nécessaire pour alimenter les besoins d'apprentissage, approfondir des notions et suggérer une certaine vision partagée de la pratique pédagogique. Le but de la synthèse de l'autoévaluation suggère aussi des pistes et des conseils pratiques afin d'éviter, pour tout utilisateur d'une FpC, de penser, à la suite de sa formation, que tout et rien se vaut (Charlin et Fernandez, 2016). La synthèse permet de rassembler des idées, de s'appuyer sur des guides de pratiques exemplaires en enseignement sans pour autant laisser de côté la singularité des situations pédagogiques. Les propos provenant des membres du panel de référence pouvaient quelques fois s'éloigner des pratiques ou des règles locales ou réglementaires et cette situation est tout à fait normale. Tout membre du panel de référence n'est point un expert dans toutes les micro-composantes de son exercice professionnel. La synthèse émise par des experts en pédagogie collégiale et l'utilisation des références médiagraphiques permettent de resituer ces écarts. À cet effet, les 7 experts du réseau collégial ont rédigé 43 rétroactions couvrant 31 scénarios pédagogiques de l'autoévaluation par concordance développée dans cette recherche.

Le choix des membres du panel de référence semble soulever des doutes ou des questionnements sur la notion de l'expertise en enseignement. En d'autres mots, ce n'est pas simple de se dire expert ou de désigner un collègue comme expert. Cette difficile reconnaissance renvoie à une identité peut-être encore floue pour et chez les enseignants ou plus difficilement inscrite sous le registre de développement de l'expertise. À cet égard, les mesures de recrutement ont été difficiles et certains critères de sélection ont été élagués, bien qu'un nombre adéquat de membres du panel ait été atteint dans cette recherche. Le panel était composé de membres déterminés par les pairs, cette détermination visait également à mettre de l'avant la reconnaissance des pairs et

l'énonciation des savoirs d'expérience en enseignement au collégial. Cette pratique a été appréciée par les enseignants participant à cette recherche. Notons par ailleurs que seulement 6 collèges sont représentés au sein du panel de référence. Ainsi, la transférabilité des résultats quant à la validité de l'outil mérite d'autres considérations méthodologiques. La diversité des lieux et des champs de pratique du panel de référence pourrait être encouragée, car elle permet un regard externe et neutre de la pratique enseignante dans diverses situations. Par ailleurs, une représentativité plus restreinte semble aussi répondre à des besoins de cohésion ou à la négociation de sens entre pairs, et ce, à même la culture locale de chaque institution d'enseignement. À quelques reprises, certains scénarios ou commentaires des membres du panel n'étaient pas des plus parlants pour les enseignants participant à l'expérimentation de l'autoévaluation, ce qui soulève peut-être la contribution et l'adaptation locale nécessaires de l'outil. Par exemple, la PIEA comporte des appropriations locales dans chaque institution d'enseignement et cela se reflétait dans l'interprétation des scénarios des membres du panel de référence ainsi que par les enseignants qui réalisaient l'autoévaluation.

Les difficultés de recrutement méritent également d'être nommées. La cible déterminée au départ visait 10 à 30 participants par collègue impliqué dans le projet de recherche (Cégep Marie-Victorin, Collège de Bois-de-Boulogne et Collège de Maisonneuve). Au moment de l'expérimentation, 37 enseignants ont participé au projet et l'institution d'appartenance de ceux-ci ne démontrait pas une représentativité égale des collèges impliqués dans le projet de recherche. Différents éléments contextuels peuvent expliquer cette difficulté : la conséquente utilisation de l'autoévaluation a pu freiner l'implication de quelques participants, la densité du contenu et le temps dédié pour faire l'autoévaluation de même que tout autre projet institutionnel limitant la disponibilité des participants potentiellement afférés à d'autres engagements au sein de leur institution. L'équipe de recherche avait noté certaines répétitions de commentaires justificatifs de quelques membres du panel de référence lors de la conception de l'outil au printemps et à l'été 2018. Une certaine lourdeur était ainsi perceptible face à l'exercice préalable qui avait été demandé à ceux-ci et cette situation peut nuire à la richesse des commentaires émis. Rappelons qu'à l'étape de la mise en forme de l'autoévaluation, plus de 1500 commentaires avaient été émis par les membres du panel de référence. Des ajustements

quant au nombre de commentaires demandés aux membres du panel de référence de même que la liberté de choisir ou non de répondre à des questions pourrait rehausser toute nouvelle conception d'un tel outil. De plus, il pourrait être demandé aux membres du panel de référence d'énoncer des commentaires sur un thème pour lequel ils peuvent avoir une expertise et non pour l'ensemble de l'outil. Ces considérations renvoient aussi à la nécessaire cohérence entre les choix méthodologiques des chercheurs et des concepteurs de l'outil et son transfert sur une plateforme numérique. Enfin, notons également que les données collectées relativement aux perceptions des enseignants (contenu de l'autoévaluation, structure, utilité, pertinence pour l'approfondissement du jugement professionnel) représentaient un nombre limité d'enseignants au collégial. Les enseignants ayant participé à la recherche étaient peut-être aussi plus enclins à percevoir positivement tout processus de développement professionnel continu en enseignement au collégial.

Les enseignants ont souligné la densité de contenu de l'autoévaluation. Certains ont jugé qu'ils avaient quelques fois navigué assez rapidement sur la plateforme pour faire des choix de réponses et que cette disposition s'inscrivait moins dans le registre d'une réflexion sur l'agir professionnel. D'autres enseignants énonçaient qu'une telle mesure d'évaluation suscitait des choix de réponses dits acceptables et conformes aux règles institutionnelles, et non pas inscrits au sein d'un processus de jugement authentique de leur pratique enseignante. Cela questionne aussi la validité prédictive d'un tel outil sous le registre de l'évaluation des compétences de l'enseignant, où les idéaux seront plus fréquemment énoncés que les véritables démonstrations de la compétence. D'autres considérations méthodologiques doivent, dès lors, également être pensées dans un souci de validité d'un tel outil, et ce, dans la mesure où il pourrait être utilisé à des fins d'évaluation qu'elle soit formative ou non. Par exemple, la compréhension des directives pour faire l'autoévaluation peut avoir été assez diverse dans cette recherche, et ce, au sein des deux groupes (membres du panel et enseignants) et dans les trois institutions d'enseignement auxquelles les membres de l'équipe de recherche étaient affiliés. D'autres fois, des données manquaient au moment de la compilation des choix de réponses des participants. Ces faits peuvent avoir affecté subséquemment les analyses effectuées.

Enfin, après ces premières explorations dans le domaine de la pédagogie collégiale, il est suggéré de poursuivre toute forme d'interventions de soutien au développement professionnel ou de recherches sur la FpC pour pérenniser les premiers travaux amorcés par l'équipe de recherche.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

En situation de pratique complexe, le jugement professionnel des enseignants est interpellé dans l'ensemble des activités éducatives et il suggère la mobilisation de différents types de savoirs (Jutras et al., 2012; Lafortune et Allal, 2008; Lafortune et Bélanger, 2008; Mothier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Allal, 2010). À cet égard, le développement professionnel des enseignants est un élément essentiel afin d'assurer l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement (MELS, 2001) et il constitue l'objet de politiques et de programmes qui se répandent dans le réseau éducatif au Québec et ailleurs. Le développement professionnel dans la pratique enseignante s'inscrit dans un processus continu de réflexion et de développement de l'agir professionnel. C'est dans cette perspective que l'objectif de cette recherche-développement visait le développement, la mise à l'essai et l'évaluation d'une autoévaluation des enseignants basée sur la concordance de jugement professionnel.

À cet égard, le devis de recherche utilisé dans cette recherche visait à rendre explicite la séquence des étapes de développement d'une autoévaluation par concordance de jugement professionnel. Il a suggéré de surcroît qu'une démarche participative, réflexive et itérative des enseignants soit encouragée (Harvey et Loiselle, 2009; Loiselle, 2001; Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2014) afin que la démarche de recherche réponde aux attentes projetées de l'outil développé. L'autoévaluation par concordance élaborée dans cette recherche est composée de 60 scénarios pédagogiques illustrant des situations professionnelles authentiques et des options d'interventions pédagogiques arrimées au référentiel de compétence de l'enseignant. En réalisant l'autoévaluation, l'enseignant pouvait comparer ses choix à ceux d'un panel de référence ayant préalablement répondu aux mêmes questions de l'outil et noter la variabilité des processus de raisonnement des membres du panel. Dans cette recherche, 18 enseignants ou anciens enseignants ont constitué le panel de référence au sein de l'autoévaluation et

37 enseignants ont participé à l'expérimentation exploratoire de l'utilisation de l'outil. L'indice de corrélation intraclasse κ des choix de réponses des membres du panel de référence ayant réalisé préalablement l'autoévaluation avant son utilisation auprès d'enseignants oscillait entre 0,334-0,34. L'indice α de Krippendorff (2004) se situait à 0,0131 pour les membres du panel de référence comparativement à 0,0238 chez les enseignants. L'analyse des résultats de deux groupes combinés démontrait un α à 0,0192. Ces données indiquaient l'absence de consensus quant aux choix d'options d'interventions pédagogiques, et ce, au sein des 2 groupes. Bien qu'elles limitent l'évaluation certificative des compétences enseignantes par l'utilisation d'un tel outil, ces données nous informent de manière pertinente sur son utilisation à des fins de formation du personnel enseignant au collégial. Cela peut être constaté par des réflexions individuelles et collectives, des discussions délibérées entre collègues et par la consultation des données issues de la recherche ou de la littérature grise. En d'autres mots, il est souhaitable d'entendre et d'illustrer les représentations des divers acteurs, membres du panel et enseignants, afin de mieux comprendre les conceptions plurielles de la pratique professionnelle et les jugements adverses en plus de cibler les zones où il subsiste des écueils ou des écarts entre la pratique et les cadres théoriques. Les écarts-types liés aux choix de réponses des membres du panel de référence ont ainsi été des mesures intéressantes à considérer pour identifier les thèmes de divergence où des questions et des réflexions demeurent et des thèmes de convergences où les avis sont plus nettement partagés. Ces analyses simples permettent d'utiliser à bon escient l'outil selon les besoins et les caractéristiques des enseignants. De plus, la perception des enseignants participant à la recherche a fourni des suggestions d'amélioration de l'outil ainsi que des considérations d'utilisation pour toute forme d'implantation potentielle de l'autoévaluation au sein des institutions du réseau collégial.

Alors que les riches bases méthodologiques de la formation par concordance sont enracinées en pédagogie des sciences de la santé, cette expérience de recherche a démontré que cet outil peut être aussi utilisé dans l'ensemble des sciences de l'éducation. Cette transférabilité marque le potentiel de recherches abordant notamment les impacts de l'autoévaluation lorsqu'elle est utilisée comme mesure d'aide au développement professionnel continu des enseignants. Enfin, cette étude a resitué la complexité de la

pratique de l'enseignement au collégial et l'influence irréprouvable du contexte dans les prises de décision de l'enseignant. Plus de 20 ans après l'introduction des profils de compétence des enseignants au collégial, des questions demeurent, notamment en ce qui a trait aux mesures de soutien au développement professionnel. Il y a fort à parier qu'il en sera de même dans les années à venir. Aborder des mesures de soutien selon les représentations plurielles de l'enseignant et du groupe d'enseignants et selon la culture du milieu, en plus de mettre en valeur des habiletés de pensée critique de tous et chacun permettront, nous l'espérons, une plus forte assurance des capacités décisionnelles de l'enseignant relativement à l'instabilité formative des situations éducatives en contexte de l'enseignement au collégial.

« Former un praticien *compétent*, c'est donc le former à *réagir adéquatement dans le laps de temps que lui laissent les circonstances de l'action* ».
Perrenoud (1996, p.169)

Liste des références

- Abelson, R. P. (1975). Concepts for representing mundane reality in plans. Dans D. G. Bobrow & A. Collins (dir.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (p. 273-309). New-York: Academic Press.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation. Apports et implications de l'étude genevoise. Dans L. Lafortune & L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 131-158). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- André, N., Loye, N. et Laurencelle, L. (2015). La validité psychométrique: un regard global sur le concept centenaire, sa genèse, ses avatars. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 125-148. doi: 10.7202/1036330ar
- Argyris, C. et Schön, D. (1992/1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. Dans C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 29-49). Paris: L'Harmattan.
- Bélangier, D.-C. (2007). Trois fois, passera... vers un profil de compétences unique de la profession enseignante? *Pédagogie collégiale*, 20(2), 17-22.
- Bérubé, B. et Poellhuber, B. (2005). *Un référentiel de compétences technopédagogiques destiné au personnel enseignant du réseau collégial*. Montréal: Cégep de Rosemont.
- Bessette, S. (2000). Élaboration d'une méthode d'analyse de pratique permettant la recherche et l'analyse qualitative de données expérientielles par des formateurs et des formatrices. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Bessette, S. et Duquette, H. (2003). Développement d'une pratique réflexive découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke: Cégep de sherbrooke.
- Bizier, N., Groupe de travail sur les savoirs de l'enseignant sur l'enseignement de la matière [GTSEEM] et Université de Sherbrooke (2014). *L'impératif didactique, au coeur de l'enseignement collégial*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté de l'éducation.
- Boutin, M. (2004). La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. Repéré à [http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.ca/formationspip/IMG/pdf/Boutet M Pratique_reflexive.pdf](http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.ca/formationspip/IMG/pdf/Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf)

- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42. doi: 10.2307/1176008
- Charlin, B., Boshuizen, H. P. A., Custers, E. J. et Feltovich, P. (2007). Scripts and clinical reasoning. *Medical Education*, 41, 1178-1184. doi: 10.1111/j.1365-2923.2007.02924.x
- Charlin, B. et Fernandez, N. (2016). Préparer et animer une formation par concordance. Dans T. Pelaccia (dir.), *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé?* (p. 325-340). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Charlin, B., Tardif, J. et Boshuizen, H. P. A. (2000). Scripts and medical diagnostic knowledge: Theory and applications for clinical reasoning instruction and research. *Academic Medicine*, 75(2), 182-190. doi: 10.1097/00001888-200002000-00020
- Chaumont, M. et Leroux, J.-L. (2018). Le jugement évaluatif. Subjectivité, biais et postures du professeur. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 27-33.
- Comité paritaire. (2008). Enseigner au collégial... portrait de la profession. Montréal: Comité patronal de négociation des collèges, Fédération autonome du collégial, Fédération des enseignantes et enseignants des cégep (CSQ) et FNEEQ (CSN).
- Compère, V., Abily, J., Moriceau, J., Gouin, A., Veber, B., Dupont, H., . . . Gerard, J. (2016). Residents in tutored practice exchange groups have better medical reasoning as measured by script concordance test: a controlled, nonrandomized study. *Journal of Clinical Anesthesia*, 32, 236-241. doi: 10.1016/j.jclinane.2016.03.012
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Courcy, J. (2015). La formation continue à l'enseignement au collégial: bénéfices et changements dans la pratique d'enseignants. Mémoire de maîtrise. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design, Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (4^e éd.). Los Angeles: Sage Publications.
- Custers, E. J. (2015). Thirty years of illness scripts: Theoretical origins and practical applications. *Medical Teacher*, 37(5), 457-462. doi: 10.3109/0142159X.2014.956052
- Deschênes, M.-F., Boyer, L., Fernandez, N. et Goudreau, J. (2018). Le compagnonnage cognitif : une approche pédagogique à explorer pour le développement du raisonnement clinique infirmier? - Cognitive Companionship: a potential

- pedagogical approach to developing clinical reasoning in nursing? *Quality Advancement in Nursing Education - Avancées en formation infirmière*, Vol. 4(Iss. 2, Article 5), 1-20. doi: 10.17483/2368-6669.1156
- Deschênes, M.-F. et Goudreau, J. (2017). Addressing the development of both knowledge and clinical reasoning in nursing through the perspective of script concordance: an integrative literature review. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(12), 28-38. doi: 10.5430/jnep.v7n12p28
- Deschênes, M. (2014). Le web social, un levier de développement professionnel ? Rapport de recherche. Québec: Collège O'Sullivan. Repéré à : <http://interactive.ca/devpro>.
- Deschênes, M. (2018). Favoriser le développement professionnel des professeurs du collégial. *Pédagogie collégiale*, 32(1), 5-11.
- Dory, V., Gagnon, R., Vanpee, D. et Charlin, B. (2012). How to construct and implement script concordance tests: insights from a systematic review. *Medical Education*, 46(6), 552-563. doi: 10.1111/j.1365-2923.2011.04211.x
- Fernandez, N., Foucault, A., Dubé, S., Robert, D., Lafond, C., Vincent, A.-M., . . . Charlin, B. (2016). Learning-by-Concordance (LbC): introducing undergraduate students to the complexity and uncertainty of clinical practice. *Canadian Medical Education Journal*, 7(2), e104-e113. Repéré à <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cmej/article/view/36690/pdf>
- Fleiss, J. L. et Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and psychological measurement*, 33(3), 613-619.
- Fleiss, J. L., Levin, B. et Paik, M. C. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. (2^e éd.). New-York: John Wiley & Sons.
- Fleiss, J. L., Nee, J. C. et Landis, J. R. (1979). Large sample variance of kappa in the case of different sets of raters. *Psychological bulletin*, 86(5), 974-977. doi: 10.1037/0033-2909.86.5.974
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Foucault, A., Dubé, S., Fernandez, N., Gagnon, R. et Charlin, B. (2015). Learning medical professionalism with the online concordance-of-judgment learning tool (CJLT): A pilot study. *Medical Teacher*, 37(10), 955-960. doi: 10.3109/0142159X.2014.970986
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.

- Giet, D., Massart, V., Gagnon, R. et Charlin, B. (2013). Le test de concordance de script en 20 questions. *Pédagogie médicale*, 14(1), 39-48.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. Dans C. Gohier & D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et Former à L'éthique*. (p. 41-60). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. doi: 10.7202/000304ar
- Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial: caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 213-231. doi: 10.7202/043993ar
- Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. et Chaubet, P. (2016). La réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial: ce que la recherche nous apprend sur les types de normativité en jeu dans la dynamique réflexive. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 857-876. doi: 10.7202/1038606ar
- Gouvernement du Canada. (2014). Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains. Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada. Institut de recherches en santé du Canada. Repéré à http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf
- Grenier, J. et Lagarde, M. (2000). *La technique du groupe nominale (TGN), une méthode de cueillette des données à connaître*. Communication présentée au colloque 2000 de l'Association de la recherche au collégial. Repéré à http://www.cdc.qc.ca/actes_arc/2000/grenier_lagarde_actes_ARC_2000.pdf
- Hadar, L. et Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1641-1651. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.015
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hayward, J., Cheung, A., Velji, A., Altarejos, J., Gill, P., Scarfe, A. et Lewis, M. (2016). Script-theory virtual case: A novel tool for education and research. *Medical Teacher*, 1-9. doi: 10.3109/0142159x.2016.1170776
- Jutras, F. (2002). Agir en professeur responsable : une question d'éthique au quotidien. *Actes du colloque conjoint APOP-AQPC*. Repéré à http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2002/jutras_france601_2002.pdf

- Jutras, F. (2007). Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement: le cas du Québec. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 35-52. doi: 10.3917/Isdle.402.0035
- Jutras, F., Gohier, C. et Desautels, L. (2012). L'éthique professionnelle des enseignants du collégial: de l'autonomie personnelle à la responsabilité professionnelle. Dans L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p. 75-104). Montréal Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Kane, M. T. (2013a). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73. doi: 10.1111/jedm.12000
- Kane, M. T. (2013b). Validation as a pragmatic, scientific activity. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 115-122. doi: 10.1111/jedm.12007
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. (3^e éd.). Sherbrooke (Canada): Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krippendorff, K. (2011). Agreement and information in the reliability of coding. *Communication Methods and Measures*, 5(2), 93-112.
- Krueger, R. A. et Cassey, M. A. (2009). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, Californie: Sage publications Inc.
- Lafortune, L. et Allal, L. K. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Bélanger, K. (2008). Exercer un jugement professionnel dans l'action: des résultats de recherche québécois qui ouvrent des perspectives. Dans L. Lafortune & L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 37-78). Montréal: Les Presses de L'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Turcotte, L. (2006). Exercice et développement du jugement professionnel. Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences. Fascicule 3, Document inédit. Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à www.uqtr.ca/accompagnement-recherche
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke (Québec): Collection Performa, Éditions du CRP.

- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes. Collection Que sais-je?* Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (2001). *Le Constructivisme, Tome 1: Les Enracinements*. Paris, France: L'Harmattan.
- Lecours, J., Bernier, F., Friedmann, D., Jobin, V., Charlin, B. et Fernandez, N. (2018). Learning-by-Concordance for Family Physicians: Revealing its Value for Continuing Professional Development in Dermatology. *MedEdPublish*, 7, e1-e10. doi: 10.15694/mep.2018.0000236.1
- Lefebvre, J. (2013). Un dispositif en soutien au développement de la pratique réflexive enseignante. *Pédagogie collégiale*, 26(4), 23-27.
- Lefebvre, J. (2016). Étude des catégories de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices à l'ordre d'études collégiales, section technique. Thèse de doctorat inédite. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Leroux, J. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 67-104). Montréal: AQPC, collection Performa.
- Letrilliart, L. et Vanmeerbeek, M. (2011). À la recherche du consensus: quelle méthode utiliser? *Exercer*, 99, 170-177.
- Lévesque, J.-P. (2002). La pratique réflexive: véritable postulat du développement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 15(3), 11-14. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Levesque_15_3.pdf
- Lineberry, M., Hornos, E., Pleguezuelos, E., Mella, J., Brailovsky, C. et Bordage, G. (2019). Experts' responses in script concordance tests: a response process validity investigation. *Medical Education*, e1-e13. doi: 10.1111/medu.13814. Repéré à <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/medu.13814>
- Lineberry, M., Kreiter, C. D. et Bordage, G. (2013). Threats to validity in the use and interpretation of script concordance test scores. *Medical Education*, 47(12), 1175-1183. doi: 10.1111/medu.12283
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon & M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Ste-Foy: Les Presses de l'Université Laval

- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Lubarsky, S., Charlin, B., Cook, D., Chalk, C. et Van der Vleuten, C. (2011). Script concordance testing: a review of published validity evidence. *Medical Education*, 45(4), 328-338. doi: 10.1111/j.1365-2923.2010.03863.x
- Lubarsky, S., Dory, V., Duggan, P., Gagnon, R. et Charlin, B. (2013). Script concordance testing: from theory to practice: AMEE guide no. 75. *Medical Teacher*, 35(3), 184-193. doi: 10.3109/0142159X.2013.760036
- Mastracci, A. et Philie, D. A. (2019). Les groupes de codéveloppement professionnel : Apprendre les uns des autres. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 30-31.
- Mastracci, A. et Stevens, A. (2019). Adopter la posture du Scholarship of Teaching and Learning au collégial. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 10-16.
- MELS (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Messick, S. (1988). The Once and the Future issues of Validity : Assessing the Meaning and Consequences of Measurement. Dans H. Wainer & H. Braun (dir.), *Test validity* (p. 33-45). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 1(Fall), 3-24.
- Mothier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation: quelles triangulations méthodologiques et théoriques? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-250). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2001). Former des enseignants professionnels: trois ensembles de question. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* (3^e éd., p. 13-26). Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Formation et pratiques professionnelles. Approche anthropologique du développement chez l'adulte*. France: Presses universitaires de France.

- Payette, A. et Champagne, C. (2008). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. (3^e éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- PERFORMA. (1998). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Collection *pédagogies*. France: ESF Éditeurs.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160(3), 35-60.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive: Dans le métier d'enseignant*. (4^e éd.). France: ESF Editeurs
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95-110. doi: 10.7202/019577ar
- Power, A., Lemay, J.-F. et Cooke, S. (2016). Justify your Answer: The Role of Written Think Aloud in Script Concordance Testing. *Teaching and Learning in Medicine*, 29(1), 1-9. doi: 10.1080/10401334.2016.1217778
- Prud'homme, A.-C. (2015). Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 38-44.
- Robichaud, A., Tardif, M. et Perlaza, A. M. (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Québec (Canada): Les Presses de l'Université Laval. CRIFPE. Collection formation et profession.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (Vol. 5, p. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. Dans B. De Lièvre, A. Braun, V. Carette, W. Lahaye & L. Dionne (dir.), *Éducation & Formation. Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants* (Vol. e-293, p. 9-20).
- Schank, R. et Abelson, R. (1977). *Script, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmidt, H. G., Norman, G. R. et Boshuizen, H. P. A. (1990). A cognitive perspective on medical expertise. Theory and implications. *Academic Medicine*, 65(10), 611-621. doi: 10.1097/00001888-199010000-00001

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. New-York: Jossey-Bass Publications.
- Sibert, L. et Fournier, J.-P. (2015). *ECNI- Épreuve TCS Test de concordance de script. Guide méthodologique*. Paris, France: Les Éditions Maloine.
- Smith, J. (2017). Application d'un test de concordance: étude exploratoire du développement de la compétence à évaluer les élèves chez les enseignants *Faculté d'éducation. Mémoire de maîtrise*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van de Ven, A. H. et Delbecq, A. L. (1972). The nominal group as a research instrument for exploratory health studies. *American Journal of Public Health*, 62(3), 337-342.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. (2^e éd.). Bruxelles: de Boeck & Larcier.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-293). Paris: Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité: deux concepts étroitement associés. *Recherches en éducation*, 4, 9-22.
- Vygotsky, L. (1933/2013). *Pensée et langage*. [Translation of the original text by Françoise Sève]. (Traduit par F. Sève, 4^e éd.). Paris, France: La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Annexe A : Cadre de référence de l'outil d'autoévaluation

Professionalité : Capacité à décrire, analyser, critiquer et modifier sa pratique et son rapport aux autres ainsi que la conception de son rôle en tant que professionnel.									
	Compétence : Enseigner dans un contexte d'apprentissage			Compétence : Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative		Compétence : Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession			
Composantes des compétences	1- Analyser la situation éducative	2- Concevoir l'intervention pédagogique	3- Réaliser l'intervention pédagogique	4- Collaborer à la gestion pédagogique du programme et du département	5- Collaborer aux politiques, orientations et autres projets institutionnels	6- Prendre en charge son perfectionnement disciplinaire et pédagogique et en témoigner	7- Parfaire les habiletés méthodologiques de la profession	8- Développer les habiletés personnelles et sociales de la profession	9- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions
Capacités en situation professionnelle	<p>A. Situer le rôle et la place du cours dans le programme;</p> <p>B. S'approprier les objets d'apprentissage;</p> <p>C. Identifier les caractéristiques des étudiants et prévoir leur influence possible sur l'apprentissage;</p> <p>D. Identifier les obstacles à l'apprentissage;</p> <p>E. Déterminer les objectifs d'apprentissage.</p>	<p>A. Sélectionner et structurer les contenus selon des objectifs et le contexte;</p> <p>B. Concevoir et organiser des situations d'apprentissage adaptées au contexte et qui favorisent la participation active de même que l'intégration et le transfert des apprentissages;</p> <p>C. Concevoir et organiser des stratégies d'évaluation adaptées aux contextes;</p> <p>D. Choisir, élaborer ou adapter le matériel didactique approprié.</p>	<p>A. Établir avec l'étudiant, individuellement comme en groupe, une relation pédagogique propre à favoriser l'apprentissage de l'étudiant ;</p> <p>B. Communiquer, oralement et par écrit, ses intentions pédagogiques aux étudiants;</p> <p>C. Présenter un contenu organisé et structuré de façon à favoriser la construction de leur propre savoir par les étudiants;</p> <p>D. Structurer l'emploi du temps en classe afin de permettre l'engagement des étudiants;</p> <p>E. Proposer des activités d'apprentissage suivant une progression qui permet aux étudiants d'anticiper la réussite;</p> <p>F. Assurer la gestion de la classe de manière à créer un climat propice à l'apprentissage;</p> <p>G. Encadrer l'apprentissage et fournir aux étudiants une rétroaction fréquente;</p> <p>H. Procéder à une évaluation sommative des apprentissages des étudiants.</p>	<p>A. Collaborer à la planification et à la création d'un programme d'étude sous l'angle d'un examen de son opportunité;</p> <p>B. Collaborer à la conception d'un programme d'étude selon une approche programme;</p> <p>C. Collaborer à la mise en œuvre (plan de cours, plan-cadre, incluant examen) d'un programme d'étude conformément à ses objectifs;</p> <p>D. Collaborer à l'évaluation d'un programme d'étude en vue de l'améliorer et de témoigner de sa qualité;</p> <p>E. Planifier une mesure d'aide à la réussite sous l'angle d'un examen de son opportunité;</p> <p>F. Concevoir une mesure d'aide à la réussite du programme d'étude dans une perspective de réussite éducative;</p> <p>G. Mettre en œuvre une mesure d'aide à la réussite conformément à ses objectifs;</p> <p>H. Évaluer une mesure d'aide à la réussite en vue de l'améliorer et de témoigner de sa qualité;</p> <p>I. Concourir à l'intégration de ses nouveaux collègues.</p> <p>J. Collaborer avec ses collègues à l'encadrement des étudiants.</p>	<p>A. Collaborer à la conception des politiques et des orientations de son établissement;</p> <p>B. Collaborer à la mise en œuvre des politiques et des orientations de son établissement;</p> <p>C. Collaborer à l'évaluation des politiques et des orientations de son établissement.</p>	<p>A. Se doter continuellement d'un répertoire de ressources diversifié, solide et cohérent;</p> <p>B. Actualiser son expertise disciplinaire, didactique et pédagogique par des diagnostics réguliers et un perfectionnement continu.</p>	<p>A. Utiliser les TIC et contribuer à leur développement dans le milieu éducatif;</p> <p>B. Communiquer avec ses étudiants oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte.</p>	<p>A. Adopter des pratiques consistantes avec les réalités légales et réglementaires de la profession;</p> <p>B. Adopter des pratiques équitables qui tiennent compte des expériences et réalités socioéconomiques, ethnoculturelles et linguistiques;</p> <p>C. Adopter des pratiques équitables avec les étudiants qui tiennent compte des expériences et réalités des étudiants en situation de handicap;</p> <p>D. Adopter des pratiques démocratiques et justes dans sa classe et avec ses collègues.</p>	<p>A. Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des étudiants;</p> <p>B. Respecter les aspects confidentiels de la profession.</p> <p>C. Reconnaître et respecter ses limites dans l'exercice de la profession;</p> <p>D. Adopter une position éthique qui respecte à la fois le caractère de service public de l'éducation (équité, respect d'autrui, etc.) et ses valeurs personnelles.</p>

PREMIÈRE ÉTAPE – le scénario (situation professionnelle)

- Dans un premier temps, pensez à une situation usuelle (authentique, fréquente, réelle) de la pratique enseignante qui peut apporter son lot de questionnements.
- Exemple d'éléments de réflexions : Qu'est-ce qui a déjà interpellé votre jugement professionnel ? Nommez une situation difficile (complexe, embêtante) que vous avez vécue dernièrement ou au cours des trois derniers mois. Nommez une situation difficile (complexe, embêtante) où vous avez demandé l'avis d'un de vos collègues. Quelles sont les difficultés que vous remarquez chez vos collègues et qui nécessiteraient un meilleur jugement dans leur intervention pédagogique ? Décrivez des situations de votre pratique où vous trouvez que vous (ou un collègue) avez fait preuve d'un bon jugement.

❑ **Pour les rédacteurs :**

Le scénario doit être court (2-3 lignes) et il doit y subsister des éléments **d'ambiguïté et d'incertitude**.

Le scénario doit viser une situation authentique de la pratique tout en évitant une surcharge cognitive par la multiplication des micro-jugements faits au sein même du scénario.

Vous devez y ajouter des nuances pour complexifier les descriptions trop simples de la part des participants.

Selon la situation, il peut être suggéré de rédiger le scénario (mise en situation professionnelle) par l'intégration d'une tierce personne (un autre enseignant) afin de restreindre en quelque sorte un biais de désirabilité sociale et dépersonnaliser le jugement. (Ex. : Le prof x).

DEUXIÈME ÉTAPE – les items

- Présentez ce qu'un enseignant pourrait penser (hypothèse pédagogique) ou comment il pourrait intervenir (décision pédagogique) dans cette situation.
- Éléments de réflexion : Qu'est-ce qu'un enseignant (professionnel, agissant selon les bonnes pratiques, etc.) pourrait penser ou faire dans une pareille situation (toujours selon le scénario) ? Qu'est-ce qui apparaît régulier (correct, crédible, recevable) comme mode de pensée et de prise de décision dans cette situation professionnelle ?

❑ Pour les rédacteurs :

Les items doivent être plausibles et répondre à ce qu'un enseignant pense ou fait dans sa pratique. Au besoin, se référer au cadre de référence.

Un même item ne se retrouve pas dans un autre énoncé. De plus, il doit être lié au scénario (situation professionnelle) et non être décontextualisé.

Idéalement, il est suggéré d'incorporer 3-4 items / mises en situation professionnelles.

TROISIÈME ÉTAPE – l’information supplémentaire (contextualisée)

- Présentez une nouvelle information qui suggère une réflexion de la part de l’enseignant, i.e. qui nécessite un jugement contextualisé.
- L’information supplémentaire vient valider l’applicabilité (faisabilité, subtilité de la pratique) des éléments du cadre de compétence des enseignants.
- Éléments de réflexion : Qu’est-ce qu’un étudiant pourrait dire ou faire dans une pareille situation (toujours selon le scénario)? Qu’est-ce qui pourrait survenir en classe, sur le plan disciplinaire, au sein du programme, du département, du collège, etc. **ET** qui engagerait une réflexion chez l’enseignant ? Qu’est ce qui pourrait causer des ambiguïtés (embêtements, incertitudes) relativement à l’hypothèse ou par rapport à l’application de l’intervention suggérée (renforcement ou non de celle-ci) ?

Pour les rédacteurs :

Devant l’éventail des suggestions, penser à celle qui paraît **la plus complexe**.

À la rédaction, votre propre prise de décision ne s’avère pas formelle. Bref, cela vous embête aussi et vous avez l’impression que vous devez obtenir des informations supplémentaires pour finaliser votre prise de décision.

QUATRIÈME ÉTAPE – le poids de l’information supplémentaire sur l’hypothèse ou relativement à la prise de décision pédagogique (échelle de Likert)

Pour les rédacteurs :

Au besoin, la légende associée à l’échelle de Likert peut être adaptée aux énoncés. Voir au besoin : Sibert et Fournier (2015).

ÉTAPE 1 : Scénario (Mise en situation professionnelle)

CAS EXEMPLE

Vous révisez un concept important qui sera à l'examen. Vous remarquez que la moitié de la classe n'écoute pas. Beaucoup d'étudiants se parlent, quelques-uns écoutent leur iPod, certains mettent à jour leur page Facebook, ce qui déconcentre les autres étudiants et étudiantes qui essaient d'écouter le cours.¹¹

Si vous pensiez à :	Et qu'alors...	Votre intervention s'avère :
1- Cesser vos explications et demander à la classe de respecter les personnes qui tentent d'écouter	Un étudiant manifeste librement son désintérêt pour votre cours. Il vous demande à quel moment sera la pause. Cette question semble plaire à la majorité des étudiants dans la classe	-2 -1 0 1 2
2- Vous vous approchez physiquement des étudiants qui présentent des comportements perturbateurs	Vous perdez la concentration des autres étudiants qui écoutaient les explications	2 -1 0 1 2

ÉTAPE 2 :
Hypothèse d'intervention pédagogique

ÉTAPE 4 :
Micro-jugements

ÉTAPE 3 : Informations nouvelles/ Éléments contextuels qui viennent modifier ou non l'hypothèse d'intervention pédagogique suggérée au départ

-2 : inutile voire possiblement néfaste
 -1 : peu utile
 0 : ni plus ni moins utile
 1 : utile
 2 : Très utile

¹¹ Situation tirée du Centre de Pédagogie Universitaire, Université d'Ottawa. http://saea.uottawa.ca/site/images/1-SAEA/AE/Documents/AEv2n1_FR.pdf



Si vous pensez que Prof x doit :	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
1.		-2 -1 0 +1 +2
2.		-2 -1 0 +1 +2
3.		-2 -1 0 +1 +2
4.		-2 -1 0 +1 +2
		-2 : absolument contre indiquée; -1 : contre indiquée; 0 : ni plus ni moins indiquée; + 1 : indiquée; +2 : fortement indiquée.

Table de spécification d'un scénario pédagogique pour la rédaction de l'autoévaluation par concordance de jugement

Concevoir des stratégies pédagogiques axées sur l'apprentissage et le développement des étudiants en les adaptant au contexte

Enseigner dans un contexte d'apprentissage			Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative		Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession			
Analyser la situation de travail	Concevoir l'intervention pédagogique	Réaliser l'intervention pédagogique	Collaborer à la gestion pédagogique du programme et du département	Collaborer aux politiques, orientations et autres projets institutionnels	Prendre en charge son perfectionnement disciplinaire et pédagogique et en témoigner	Parfaire les habiletés méthodologiques de la profession	Développer les habiletés personnelles et sociales de la profession.	Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

ITEMS DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Item 1 :

Choisissez un élément.

Item 2 :

Choisissez un élément.

Item 3

: Choisissez un élément.

Item 4

: Choisissez un élément.

Annexe C : Grille de validation qualitative d'un scénario

Autoévaluation par concordance de jugement	Réponses			Commentaires
Scénario (mise en situation pédagogique)	Oui	Non	N/A	Si non, expliquer
Est-ce que la mise en situation se rapproche le plus possible d'une situation pédagogique crédible, mais qui demeure complexe (pas assez de données pour conclure ou données ambiguës et conflictuelles) ?				
Est-ce que la mise en situation propose un problème mal défini exigeant de l'enseignant qu'il identifie par lui-même les actions nécessaires à poser ?				
Est-ce que la mise en situation exige un investissement significatif de temps ou de ressources intellectuelles ?				
Est-ce que la mise en situation demande à l'enseignant d'examiner le problème donné sous une variété de perspectives théoriques et pratiques, et d'utiliser une pléthore de ressources ?				
Est-ce que la mise en situation exige que la collaboration soit une partie intégrante de l'activité enseignante ou plus précisément de la résolution d'un problème donné ?				
Est-ce que la mise en situation a des conséquences qui dépassent la simple discipline ou définition des tâches du professionnel enseignant, l'encourageant ainsi à endosser différentes formes de pensées issues de l'interdisciplinarité ?				
Est-ce que la mise en situation permet diverses interprétations et solutions concurrentes autres que l'application de règles et de procédures de la profession ou de l'établissement ?				
Est-ce que la mise en situation est nécessaire pour comprendre les items mis en question et pour situer les enseignants dans un contexte pédagogique ?				
Est-ce que la mise en situation est correctement rédigée sur le plan grammaticale, orthographique et syntaxique ?				

Domaine (compétences et habiletés du référentiel : voir table de spécification)	Oui	Non	Suggestions de correction	
Est-ce que la compétence enseignante est associée de manière pertinente aux items mis en question incluant l'information suggérée ?				
Est-ce que les capacités et les composantes de la compétence enseignante sont correctement identifiées aux items mis en question incluant l'information suggérée ?				
Est-ce que le choix du niveau de réflexivité (technique, contextuel, critique) est pertinent ?				

Items proposés (hypothèses ou interventions pédagogiques) : Colonne A	Oui	Non	N/A	Suggestions de correction	
Est-ce que l'hypothèse pédagogique proposée serait suggérée par un enseignant qui exerce selon les normes des bonnes pratiques pédagogiques ?	Item 1				
	Item 2				
	Item 3				
	Item 4				
Est-ce que l'hypothèse proposée se rapproche le plus possible des tâches crédibles et réelles de l'enseignant dans sa pratique ?	Item 1				
	Item 2				
	Item 3				
	Item 4				
Est-ce que l'hypothèse proposée se lie de manière pertinente à la mise en situation authentique ? (cohérence avec le scénario)	Item 1				
	Item 2				
	Item 3				
	Item 4				
Est-ce qu'une même hypothèse ne se retrouve pas dans deux items (questions) consécutifs ?	Item 1				
	Item 2				
	Item 3				
	Item 4				

Nouvelles informations proposées (contextualisation de la situation pédagogique) :		Oui	Non	N/A	Suggestions ou commentaires
Colonne B					
Est- ce que la nouvelle information stimule une réflexion critique sur l'hypothèse précédemment suggérée ?	Item 1				
	Item 2				
	Item 3				
	Item 4				
Est-ce que la nouvelle information serait recherchée par l'enseignant pour valider ou infirmer l'hypothèse pédagogique précédemment suggérée ?	Item 1				
	Item 2				
	Item 3				
	Item 4				
Est-ce que la nouvelle information est congruente à des éléments contextuels de la pratique enseignante où il subsiste de l'ambiguïté, de la complexité et de l'incertitude ?	Item 1				
	Item 2				
	Item 3				
	Item 4				

Échelle de Likert et format général des scénarios	Oui	Non	N/A	Suggestions ou commentaires
Est-ce que chaque question (items et nouvelles informations) est indépendante des autres ?				
Est-ce que le format des scénarios est homogène ?				
Est-ce que le système d'ancrage explicite clairement le choix des réponses et évite ainsi l'effet d'un choix par hasard ?				
Êtes-vous capable de répartir les réponses de façon équilibrée entre -2 à 2 ? En d'autres termes, est-ce que le système d'ancrage permet un étalement (une dispersion) des réponses possibles ?				
S'il y a lieu, proposez une solution de remplacement aux items (colonnes A et B)				

Annexe D : Exemple d'une composante de la grille d'évaluation sommative de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel¹²

		Réaliser des stratégies pédagogiques axées sur l'apprentissage et le développement des étudiants en les adaptant au contexte																																																					
Compétences	Enseigner dans un contexte d'apprentissage												Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative										Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession																																
Composantes des compétences	1-Analyser la situation éducative				2-Concevoir l'intervention pédagogique				3-Réaliser l'intervention pédagogique				4-Collaborer à la gestion pédagogique du programme et du département										5-Collaborer aux politiques, orientations et autres projets institutionnels.			6-Prendre en charge son ...		7- Parfaire les habiletés ...		8- Développer les habiletés personnelles et sociales de la profession.				9- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.																					
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	A	B	C	A	B	A	B	A	B	C	D	A	B	C	D													
Mise en situation	Martin corrige l'épreuve finale. Lorsqu'il inscrit ses notes, il remarque qu'un de ses étudiants est en situation d'échec alors que celui-ci maîtrise habituellement assez bien la compétence. À la consultation de la copie de cet étudiant, Martin s'aperçoit que celui-ci aurait effectivement réussi le cours, mais la pénalité accordée pour le respect des normes du français écrit entraîne l'échec du cours.																																																						
Unité 1 : Martin	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0											
Item 1 : technique																		1																											1										
Item 2 : contextuel							1	1										1																																					
Item 3 : technique																			1																														1						
Item 4 : contextuel																			1																																				
Mise en situation	Sylvie soupçonne que des étudiants demandent régulièrement à des camarades de la session précédente les copies corrigées de l'épreuve synthèse de cours.																																																						
Unité 2 : Sylvie	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							
Item 1 : technique							1											1																															1						
Item 2 : technique																			1		1																																		
Item 3 : contextuel			1															1	1											1																									
Item 4 :																																																							
Item 5 :																																																							

¹² Capture d'écran tirée des travaux de l'équipe de recherche sur le logiciel Excel. À titre d'exemples sont présentés ici deux scénarios (Martin, Sylvie) incluant le niveau de réflexivité de chacune des hypothèses d'interventions pédagogiques et leurs inscriptions vis-à-vis les éléments et les compétences du cadre de référence (adaptation du référentiel de compétence (Annexe A)).

Objectif de l'atelier

La technique du groupe nominal permet, sans contraintes interpersonnelles, grâce à une série d'étapes formelles et prédéterminées, de recueillir des informations pertinentes sur la pratique enseignante et de former un consensus. Elle assure que tous les participants ont une chance égale de s'exprimer le plus librement possible.

Concrètement, à partir d'une question posée, le groupe de discussion doit générer un maximum de mises en situation authentiques (MSA).

Une MSA est une expérience concrète et imprévisible durant laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler la pensée ou la réflexion de l'enseignant. Qui plus est, une mise en situation place l'enseignant dans une situation complexe dont la résolution exige l'articulation et la combinaison, seul ou en équipe, de plusieurs ressources connues.

Question :

Qu'est-ce qui a déjà interpellé votre jugement professionnel ? Nommez une mise en situation difficile (complexe, embêtante) durant laquelle s'est posé un problème réel que vous avez vécu dernièrement ou au cours des derniers mois.

Étape 1 :

Individuellement et en silence, chaque membre du groupe de travail répond à la question posée en écrivant sur une feuille au plus cinq mises en situation authentiques de sa pratique qui lui viennent à l'esprit (10 min.).

La mise en situation doit être courte (1-2 lignes) et il doit y subsister des éléments d'ambiguïté et d'incertitude.

Étape 2 :

Chaque membre du groupe de discussion énonce ses MSA une à la fois jusqu'à épuisement de la liste. Les MSA sont inscrites et numérotées au tableau (20 min.).

Étape 3 :

Les MSA énoncées sont clarifiées afin que le groupe de discussion les interprète de la même façon (10 min.).

Il s'agit de vérifier si tous les participants attribuent le même sens aux énoncés et si la logique qui sous-tend chaque proposition de MSA est bien comprise.

Rappelons ici que le but étant de clarifier les énoncés pour éviter la discussion et la polémique.

Étape 4 :

L'objectif de l'étape est d'établir un ordre de priorité parmi les différentes MSA. Pour ce faire, les membres du groupe de discussion évaluent le degré de qualité intrinsèque des MSA en leur accordant une cote de 1 à 5 pour chacun des différents critères.

L'animateur doit s'assurer que les participants n'évaluent pas leur propre MSA.

Mise en situation authentique	n° _____				
Critères d'évaluation de la qualité d'une MSA	Degrés d'accord du panel enseignant				
	Tout à fait en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	En accord 3	Plutôt en accord 4	Tout à fait en accord 5
<p>Pertinence professionnelle</p> <p>La MSA se rapproche des tâches réelles des enseignants au collégial.</p>					
<p>Problème complexe</p> <p>La MSA demande à l'enseignant d'examiner le problème donné sous une variété de perspectives théoriques et pratiques.</p>					
<p>Perspectives interdisciplinaires</p> <p>La MSA a des conséquences qui dépassent les tâches de l'enseignant, l'encourageant ainsi à endosser différentes formes de pensées issues de l'interdisciplinarité.</p>					
<p>Souci de collaboration</p> <p>La MSA demande à l'enseignant de collaborer avec ses collègues.</p>					
<p>Total des points</p>					

Étape 5:

À la fin de cette étape, les grilles sont recueillies. L'animateur procède à une compilation des choix exprimés. Les points sont cumulés et les résultats sont présentés au groupe (20 min.).

Les participants doivent engager une discussion sur les résultats de l'évaluation. L'objectif de cette discussion est de rallier tous les participants autour de la proposition qui a obtenu le meilleur résultat moyen (15 min.).

Conclusion :

La corroboration des conclusions tirées de l'expérience du groupe de discussion ne s'avère pas une exigence. Pour une plus grande validité, il serait possible de présenter ces premiers résultats à un autre groupe d'enseignants, issus d'un autre collège, qui pourrait à son tour faire les étapes 4 et 5 de la démarche proposée. Néanmoins, nous pouvons considérer que ces premières MSA représentent des problèmes concrets rencontrés par les enseignants du collège.

Objectifs de l'atelier

Cet atelier emprunte une démarche inductive dans la mesure où il explore avec des enseignants une situation circonscrite de la pratique enseignante (MSA) afin de faire émerger les différentes composantes, soit les hypothèses et les éléments relatifs au contexte, qui seront utiles à la rédaction d'un scénario pédagogique.

1- Identifier les hypothèses

Le premier objectif est de mettre en exergue le choix des priorités d'enseignants autour d'hypothèses découlant d'une mise en situation authentique de la pratique enseignante (MSA). Autrement dit, il s'agit de générer jusqu'à saturation des hypothèses puis d'entamer une discussion avec les enseignants sur le choix de ces hypothèses.

2- Identifier des éléments relatifs au contexte de la mise en situation authentique

Le deuxième objectif est d'amener les enseignants à situer les hypothèses générées dans leur contexte. Pour ce faire, ils sont invités à expliciter sous forme de récit leur savoir d'expérience en le racontant et en échangeant avec les collègues, tout en portant une attention particulière aux éléments du contexte qui ont été ou auraient été pris en compte dans l'action pédagogique.

3- Évaluation de la qualité des hypothèses

Le troisième objectif de l'atelier est de valider à partir de quatre critères les différentes hypothèses discutées, incluant celles du scénario pédagogique. Les critères de plausibilité, de cohérence, de pertinence et de justice seront utilisés pour porter un jugement sur les hypothèses. Pour rendre compte du jugement qui est posé par les enseignants sur chacune des hypothèses, nous avons choisi une échelle de Likert (d'accord/en désaccord).

Choix des techniques pour l'atelier

La technique du groupe nominal permet, sans contraintes interpersonnelles, grâce à une série d'étapes formelles et prédéterminées, de recueillir des informations pertinentes sur la pratique enseignante et de former un consensus. Elle assure que tous les participants ont une chance égale de s'exprimer le plus librement possible.

L'analyse de contenu, par la prise de notes dans un cahier d'observation, permettra de consigner les différents éléments du contexte qui ont eu une influence sur le jugement, la décision ou l'action pédagogique des enseignants (hypothèses).

Qu'est-ce que les hypothèses ?

Les enseignants sont invités à réfléchir à des hypothèses associées à une mise en situation authentique de la pratique enseignante et à valider leur qualité intrinsèque à partir de quatre critères de qualité.

Une hypothèse est un choix plausible, cohérent, pertinent et juste que ferait un enseignant expérimenté dans une mise en situation de sa pratique.

Plausible : L'hypothèse a des chances de se produire dans l'environnement (social, scolaire, matériel, règlementaire) de l'enseignant.

Cohérente : L'hypothèse est cohérente avec le problème auquel fait face l'enseignant

Pertinente : L'hypothèse permet de résoudre efficacement le problème auquel fait face l'enseignant.

Juste : L'hypothèse favorise le respect et l'autonomie des personnes et assure l'équité de traitement des étudiants.

Qu'est-ce que les éléments relatifs au contexte de la mise en situation authentique ?

L'autre objectif de l'atelier est d'identifier avec les enseignants des éléments relatifs au contexte qui pourraient avoir un impact sur la qualité des hypothèses retenues précédemment par les enseignants.

Un élément relatif au contexte est une nouvelle information qui ne figure pas dans l'énoncé de la mise en situation authentique. Une nouvelle information peut avoir pour impact de valider ou d'invalider les hypothèses ou décisions initiales des enseignants pour répondre à la mise en situation authentique.

Étape 0 :

Présenter aux enseignants cinq mises en situation authentiques de la pratique enseignante. Proposer aux enseignants de choisir celle sur laquelle ils travailleront durant l'atelier.

Étape 1 :

Individuellement et en silence, chaque membre du groupe de travail répond à une question en écrivant sur une feuille au plus trois hypothèses qui lui viennent à l'esprit. (15 min.) Comme il est demandé à l'enseignant de générer de manière spontanée des hypothèses qui correspondent à la mise en situation authentique proposée, il n'est pas recommandé d'évoquer à cette étape de l'atelier les quatre qualités intrinsèques d'une hypothèse afin de ne pas contraindre l'enseignant dans la rédaction de ses hypothèses. L'étape 3 de l'atelier lui permettra d'échanger sur les hypothèses à partir de ces critères.

Question

Qu'est-ce qu'un enseignant pourrait penser ou faire dans une pareille mise en situation authentique de la pratique enseignante ?

Étape 2 :

Les hypothèses énoncées sont clarifiées afin que les enseignants les interprètent de la même façon. (10 min.)

Il s'agit de vérifier si tous les participants attribuent le même sens aux énoncés et si la logique qui sous-tend chaque proposition est bien comprise.

Rappelons ici que le but étant de clarifier les énoncés, la discussion et la polémique seront évitées.

Étape 3

Discussion ouverte sur les hypothèses.

Dans un premier temps, l'animateur est invité à poser les questions suivantes à l'ensemble du groupe d'enseignants afin d'alimenter la réflexion sur la qualité des hypothèses retenues par les participants :

- *Y a-t-il des contraintes à la mise en œuvre des hypothèses qui sont relatives à l'environnement physique, règlementaire, social ou politique de votre établissement d'enseignement (hypothèse plausible)?*
- *Y a-t-il des hypothèses qui pourraient accroître les inégalités scolaires ou placer des étudiants dans une situation de discrimination ? (Hypothèse juste)*
- *Y a-t-il des hypothèses qui seraient plus appropriées ou efficaces que d'autres en réponse à une mise en situation authentique de la pratique enseignante? (Hypothèse pertinente)*

Dans un deuxième temps, pour faire émerger des récits contextualisés de la pratique enseignante en situation de complexité et qui aborde les hypothèses dans leur contexte, l'animateur est invité à poser les questions suivantes:

- *Avez-vous vécu pareille situation ? Si oui, quels étaient les éléments du contexte qui ont nuancé vos choix ? Que se passait-il à ce moment ?*
- *À la consultation de vos pairs, quelles ont été les remarques aidantes quant à votre jugement dans ce contexte situé ? Quels étaient les éléments à considérer dans votre réflexion pédagogique ?*
- *Si vous aviez à soutenir un nouvel enseignant dans ce contexte, vos réflexions se poseraient sur quels **éléments-clés** dont il faudrait tenir compte pour agir avec jugement ?*

Le secrétaire de la rencontre identifie dans le cahier les différents éléments du contexte qui sont évoqués par les enseignants.

Étape 5 :

L'objectif de l'étape est d'évaluer le degré de qualité intrinsèque des hypothèses en fonction des différents critères.

L'animateur doit s'assurer que les participants n'évaluent pas leurs hypothèses.

Étape 6 :

Les enseignants examinent les résultats du vote en portant une attention à la cohérence ou à l'incohérence du vote. La discussion peut faire ressortir des anomalies évidentes ou des malentendus ou bien permettre de confirmer un consensus parmi les enseignants.

0	n° :				
Critères d'évaluation	Degrés d'accord du panel enseignant				
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
	-2	-1	0	1	2
Plausible : L'hypothèse a des chances de se produire dans l'environnement (social, scolaire, matériel, règlementaire) de l'enseignant.					
Cohérente : L'hypothèse est cohérente avec le problème auquel fait face l'enseignant.					
Pertinente : L'hypothèse permet de résoudre efficacement le problème auquel fait face l'enseignant					
Juste : L'hypothèse favorise le respect et l'autonomie des personnes et assure l'équité de traitement des étudiants.					

Objectifs de l'atelier 3

Jusqu'ici, l'équipe a réalisé plusieurs ateliers avec des enseignants afin de générer les principales composantes d'un scénario pédagogique, soit les mises en situation authentiques, les hypothèses et les éléments du contexte. Les ateliers 1 et 2 ayant permis à l'équipe de rédiger les scénarios pédagogiques de l'autoévaluation, il convient maintenant de les valider auprès de plusieurs groupes d'utilisateurs futurs de l'outil de formation. Le but poursuivi est de mesurer l'appréciation de ces derniers quant à la qualité des scénarios pédagogiques, et, le cas échéant, d'identifier les améliorations à apporter.

Ainsi, à partir d'un scénario pédagogique rédigé par un des collègues participants et validé par l'équipe de recherche, l'atelier 3 interrogera des participants d'un autre collège afin de valider ou de raffiner les différentes composantes d'un scénario pédagogique. La notion de validité repose sur un niveau d'appréciation subjective des enseignants. Cette appréciation est basée sur la connaissance des enseignants de leur environnement interne (ressources internes et relationnelles de l'enseignant), et de l'environnement externe (culture organisationnelle, cadre règlementaire, ressources matérielles et humaines), entourant la résolution d'une mise en situation authentique de la pratique enseignante. L'atelier 3 ne vise pas à confirmer un consensus parmi les enseignants sur la qualité d'un scénario pédagogique, mais à consigner leur appréciation des différents critères d'évaluation et à lancer une discussion parmi les enseignants. S'il y a lieu, l'équipe de recherche utilisera l'information récoltée pour modifier les scénarios pédagogiques.

Méthodologie

Pour la réalisation de l'atelier 3, nous aurons recours au groupe de discussion, une technique de collecte de données efficace pour saisir l'appréciation globale d'utilisateurs d'un service, d'un programme ou d'un outil comme une autoévaluation des enseignants.

Outil

Une grille de validation de contenu comprenant plusieurs critères de validation permettra de circonscrire, à l'aide de données quantitatives et qualitatives, l'appréciation des participants de la qualité du scénario pédagogique à l'étude. Le recours à cet outil assurera que tous les participants auront une chance égale de s'exprimer le plus librement possible sur le scénario pédagogique.

Les critères de validation sont les suivants :

Critères	Définitions	Indicateurs
Intérêt de la personne	Raisons qui poussent une personne à agir.	La mise en situation authentique suscite chez moi de l'intérêt et la volonté d'explorer davantage le sujet.
Cohérence	Absence de contradictions, apparentes ou réelles.	Les composantes du scénario pédagogique sont cohérentes avec les valeurs, politiques et règlements de mon établissement.
		Les composantes du scénario pédagogique sont cohérentes avec les valeurs, politiques et règlements du réseau collégial.
Vraisemblance	Plausibilité qu'une situation ou une action se produise en fonction de facteurs tels que les ressources matérielles et financières, les normes propres au milieu, etc.	Les hypothèses et éléments de contexte sont susceptibles de se produire dans le cadre de ma pratique enseignante au collégial.
Pertinence	Qualité d'une intervention qui convient à une situation donnée.	Chacune des hypothèses est adéquate pour résoudre, en tout ou en partie, le problème posé.
		Le scénario pédagogique n'omet pas d'hypothèses appropriées permettant de résoudre, en tout ou en partie, le problème posé.
Qualité de la langue française	Syntaxe : toute erreur relative à l'ordre des mots et à la construction	Le scénario pédagogique emploie un vocabulaire précis et approprié à la profession enseignante au collégial.

	des phrases. Orthographe d'usage : toute erreur dans un mot qui fait l'objet d'une entrée au dictionnaire. Orthographe grammaticale : toute erreur contrevenant à l'application d'une règle de grammaire.	Le scénario pédagogique et ses composantes respectent la syntaxe, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.
--	--	--

Données quantitatives et qualitatives

La collecte et l'analyse de données qualitatives et quantitatives au début de l'atelier a pour but de servir de tremplin, de stimulant, d'amorce pour des échanges fructueux entre les participants sur les qualités du scénario pédagogique. Ainsi, pour soutenir l'interprétation de l'opinion des participants, nous utiliserons des mesures numériques et des données qualitatives afin de faire ressortir, en simultané et en présentiel avec les participants, les principales caractéristiques des données recueillies.

La première mesure est le résultat qui représente la distribution des données relatives à chacun des critères d'évaluation. Concrètement, chaque catégorie de l'échelle d'appréciation (plus bas) aura une valeur représentant un niveau d'appréciation. L'échelle d'appréciation est la suivante :

Échelle d'appréciation	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Valeurs	-2	-1	0	1	2

Par exemple, comme tous les participants répondent à chacun des critères, les données seront représentées de la façon suivante :

Critères	Résultats
Intérêt de la personne	2; -1; 1; 0; 2
Cohérence	1; -1; 1; 0; 2
Pertinence	2; -1; 1; 0; 2
Vraisemblance	-2; 1; 0; 0; 2
Qualité de la langue française	-2; 2; 2; 0; -2

La deuxième mesure est le mode des données, une mesure de tendance centrale simple à évaluer qui représente la valeur la plus fréquente. Dans le cas où aucune valeur n'est nettement plus populaire que les autres, nous dirons que ce critère n'a pas de mode. Dans un autre cas, il peut arriver qu'il y ait plus d'un mode ; dans ce cas, la distribution est soit bimodale ou multimodale.

Voici la façon dont seront présentées ces données quantitatives, à partir d'un exemple fictif.

Critères	Mode
Intérêt de la personne	Accord : 2 Ni accord ni désaccord : 2 Désaccord : 1
Cohérence	Accord : 3 Ni accord ni désaccord : 1 Désaccord : 1
Pertinence	Accord : 2 Ni accord ni désaccord : 1 Désaccord : 2
Vraisemblance	Accord : 1 Ni accord ni désaccord : 1 Désaccord : 3
Qualité de la langue française	Accord : 2 Ni accord ni désaccord : 2 Désaccord : 1

Finalement, les outils d'analyse et d'interprétation représenteront les commentaires des participants pour chacun des critères de validation afin de favoriser la discussion sur les aspects qui sont sources de désaccord entre les participants. En effet, les participants auront pour consigne d'expliquer pourquoi ils sont en désaccord avec l'un des indicateurs de la grille de validation.

Voici la façon dont seront présentées ces données quantitatives, à partir d'un exemple fictif.

Critères	Enseignants	Commentaires
Cohérence	1	Je ne comprends pas lien entre l'hypothèse 1 et la MSA
	2	-
	3	-
	4	-
	5	Nous n'utilisons pas le concept « descriptif de cours » dans notre cégep.

Étape 1 : Présentation du scénario pédagogique

Présentation aux enseignants du scénario pédagogique qui a été validé par les membres de l'équipe de recherche. Questions et réponses avec les participants du groupe de discussion.

Étape 2 : Phase individuelle (20 min.)

Individuellement et en silence, chaque membre du groupe de discussion remplira la grille de validation du scénario pédagogique.

Les participants seront invités à inscrire des commentaires écrits uniquement dans les cas de désaccord avec le critère ou son indicateur.

Étape 3 : Présentation des résultats (5 min.)

De façon à entamer les échanges, l'animateur présentera les principaux résultats de la grille de validation, en particulier le mode et le résultat de chacun des critères.

Étape 4 : Phase de mise en commun (10 min.)

Afin d'éviter de donner une direction restrictive à la discussion, l'animateur posera une question ouverte aux participants :

« Vous venez de voir les principaux résultats d'analyse de la grille de validation du scénario pédagogique, qu'en pensez-vous ? »

De cette manière, les participants seront libres d'intervenir dans le sens qui leur paraît opportun et de faire apparaître les éléments d'accord ou de désaccord qu'ils estiment importants.

Étape 5 : Phase d'échange et de discussion sur les opinions divergentes (15 min.)

En fonction du critère de validation qui a retenu l'attention des participants, l'animateur exposera, s'il y a lieu, leurs commentaires en les invitant à expliquer leur propos.

Cette partie de l'atelier devra favoriser l'émergence d'avis diversifiés, en particulier ceux qui traduisent un désaccord avec l'un des indicateurs de la grille de validation. Puis, elle devra permettre aux participants d'expliquer la raison de leur choix et, finalement, de comprendre les raisonnements et réflexions qui sous-tendent les opinions exprimées.

Rappelons ici que le but de l'atelier 3 est de consigner la perception des enseignants sur un scénario pédagogique qui a été élaboré par des enseignants d'un autre cégep. Le groupe de discussion ne cherchera pas à résoudre des malentendus, à aplanir des non-concordances d'opinions, ni à établir un consensus parmi les enseignants sur la qualité d'un scénario pédagogique.

Étape 6 : Synthèse et conclusion (5 min.)

S'il y a lieu, il sera bon de prévoir un moment pour permettre aux participants de discuter librement entre eux et avec l'animateur de la qualité du scénario pédagogique.

Annexe H : Composition finale du contenu des scénarios des trois séquences d'activités

Composition finale du contenu des scénarios des trois séquences d'activités			
	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3
Scénarios pédagogiques associés à la compétence : Enseigner dans un contexte d'apprentissage	Justine Felipe Guillaume Sylvain Benjamin Sophie Michael Juliana Adrien Sophie	Véronique Claude Difficultés Khalid Valérie Tuan Lucien Christiane Amélia Nancy	Samia Cédric Roger Jean-Sébastien Samuel Marc-Antoine Mona Joseph Marie Martin
Scénarios pédagogiques associés à la compétence : Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative	Fabienne Louis Peter Laurence Micheline Ousmane	Stéphanie Paul Suzanne Nathalie Nicholas Martine Karine Johanne	Annie Roberto Département Catherine Comité de programme
Scénarios pédagogiques associés à la compétence : Maitriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession	Céline Simon Pierre	Gabrielle Charlotte Jacinthe	James Manon Jonathan Wideline Marco
Nombre de scénarios pédagogiques	19	21	20

Annexe I : Liste des descripteurs des thèmes de la synthèse médiagraphique associée aux scénarios pédagogiques

Enseigner dans un contexte d'apprentissage		Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative	Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession
Apprentissage actif-groupes de discussion	Méthodologie de référencement	But et objectifs d'une mesure d'aide à la réussite	Autonomie professionnelle
Biais possible dans la correction de production	Pédagogie de première session	Collégialité (rôle des coordonnateurs de département et de programme)	Caractéristiques socio-économiques des étudiants
Capacité des étudiants à organiser leur temps et leur travail	Performance scolaire chez les étudiants	Collégialité (collaboration avec les pairs)	Connaître les personnes pouvant vous soutenir (API)
Dépistage des étudiants en difficulté	Rédiger et actualiser le plan-cadre	Collégialité (fonctionnement des comités- département et programme)	Connaître les personnes pouvant vous soutenir (cadre-responsable-enseignants)
Déterminer les ressources pédagogiques nécessaires dans le cours	Rétroaction et évaluation à l'aide des TIC	Collégialité (fonctionnement des comités institutionnels - CA, COMET)	Connaître les personnes pouvant vous soutenir (conseiller adaptation)
Différenciation pédagogique	Santé mentale des étudiants du collégial	Collégialité (participation aux décisions)	Connaître les personnes pouvant vous soutenir (conseiller pédagogique)
Efficacité d'une mesure d'aide à la réussite	Stratégie d'évaluation par les pairs (étudiants) et d'autoévaluation	Connaître les mesures d'aide à la réussite	Connaître les services de l'établissement (bibliothèque)
Élaborer et planifier une activité d'apprentissage	Stratégies pour favoriser la participation active des étudiants	Détecter et traiter une situation de plagiat	Médias sociaux
Élaborer les activités d'évaluation formative	Stress et anxiété scolaire	Élaboration et validation d'une politique institutionnelle	Netiquette (comportement des internautes sur le réseau)
Élaborer une activité d'évaluation pertinente	Utiliser les TIC dans son enseignement	Évaluation d'un programme d'étude	Relations de travail (droits et responsabilités, convention collective des enseignants)
Élaborer une grille d'évaluation	Planifier l'organisation de son cours	Gestion de projet en éducation	Respect, prévention et soutien en matière de conflits et de harcèlements

Enseigner dans un contexte d'apprentissage		Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative	Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession
Équité dans les pratiques d'évaluation	Motivation des étudiants	Gestion du changement en éducation	Responsabilité partagée de l'apprentissage (étudiant-enseignant)
Étudiants en situation de handicap	Planifier, encadrer et évaluer des travaux d'équipe	Implantation d'un programme d'étude	S'inscrire dans une démarche de développement professionnel
Évaluation de l'enseignant par l'étudiant	Structurer le déroulement d'une activité d'apprentissage	Intégration des nouveaux enseignants	Utiliser des ressources pour approfondir sa réflexion
Évaluer dans un contexte d'approche par compétences	Stratégies d'apprentissage des étudiants	Efficacité d'une mesure d'aide à la réussite	
Faire un retour sur son cours ou sa prestation		Mécanisme de gestion des litiges et des plaintes	
Fournir de la rétroaction sur la progression des apprentissages		Élaboration d'un programme d'étude (rôles, responsabilités et procédures)	
Gestion de classe propice à l'apprentissage		Politique des ressources humaines	
Justice (impartialité) dans les pratiques d'évaluation		Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages	
Méthodes d'enseignement		Règles de répartition de la tâche des enseignants	
		Règles de vie de l'établissement	
		Règles départementales particulières qui balisent l'évaluation	
		Conformité des plans de cours	
		Mécanisme de révision de notes	

Scénarios	Descripteurs		
Véronique	Élaborer les activités d'évaluation formative	Pédagogie de 1re session	Motivation des étudiants
Claude	Planifier, encadrer et évaluer des travaux d'équipe	Stratégies d'évaluation par les pairs (étudiants) et d'autoévaluation	
Difficulté	Collégialité-Participation aux décisions	Évaluer dans un contexte d'approche par compétences	Élaborer une activité d'évaluation pertinente
Samia	Fournir de la rétroaction sur la progression des apprentissages		
Justine	Détecter et traiter une situation de plagiat		
Gabrielle	À développer localement		
Khalid	Biais possible dans la correction de production d'étudiants	Justice (impartialité) dans les pratiques d'évaluation	Évaluer dans un contexte d'approche par compétences
Felipe	Capacité des étudiants à organiser leur temps et leur travail	Planifier l'organisation de son cours	Faire un retour sur son cours ou sa prestation (évaluation de son enseignement)

Scénarios	Descripteurs		
Cédric	Gestion de classe propice à l'apprentissage	Santé mentale des étudiants collégiaux	
Charlotte	Gestion de classe propice à l'apprentissage	Différenciation pédagogique	
Céline	Étudiants en situation de handicap	S'inscrire dans une démarche de développement professionnel	Connaître les personnes pouvant vous soutenir (conseiller adaptation)
Valérie	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages	À développer localement	Rétroaction et évaluation à l'aide des TIC
James	À développer localement	Respect, prévention et soutien en matière de conflits et de harcèlements	À développer localement
Tuan	Fournir de la rétroaction sur la progression des apprentissages	Dépistage des étudiants en difficulté	Stratégies d'évaluation par les pairs (étudiants) et d'autoévaluation
Stéphanie	Mécanisme de révision de notes		
Jacinthe	Déterminer les ressources pédagogiques nécessaires dans le cours	À développer localement	Caractéristiques socio-économiques des étudiants

Scénarios	Descripteurs		
Paul	Collégialité-Participation aux décisions	Collégialité-Fonctionnement des comités (département-programme)	Évaluation et implantation d'un programme d'étude
Suzanne	Intégration des nouveaux enseignants	S'inscrire dans une démarche de développement professionnel	Connaître les personnes pouvant vous soutenir (conseiller pédagogique)
Simon	Respect, prévention et soutien en matière de conflits et de harcèlements	Médias sociaux	À développer localement
Guillaume	Stratégies pour favoriser la participation active des étudiants	Apprentissage actif-groupes de discussion	Stratégies d'apprentissage des étudiants
Fabienne	Évaluation et implantation d'un programme d'étude		
Nathalie	But et objectifs d'une mesure d'aide à la réussite	Efficacité d'une mesure d'aide à la réussite	
Manon	S'inscrire dans une démarche de développement professionnel		
Jonathan	Stratégies pour favoriser la participation active des étudiants	Utiliser les TIC dans son enseignement	

Scénarios	Descripteurs		
Sylvain	Élaborer une activité d'évaluation pertinente		
Benjamin	Stratégies pour favoriser la participation active des étudiants	Élaborer et planifier une activité d'apprentissage	Méthodes d'enseignement
Roger	Évaluer dans un contexte d'approche par compétences	Planifier, encadrer et évaluer des travaux d'équipe	
Sophie	Gestion de classe propice à l'apprentissage	Étudiants en situation de handicap	
Nicholas	Planifier l'organisation de son cours	Intégration des nouveaux enseignants	À développer localement
Pierre	Évaluation et implantation d'un programme d'étude	Collégialité-Fonctionnement des comités (département-programme)	
Lucien	Gestion de classe propice à l'apprentissage	Fournir de la rétroaction sur la progression des apprentissages	À développer localement
Jean-Sébastien	Élaborer et planifier une activité d'apprentissage	Gestion de classe propice à l'apprentissage	Évaluation de l'enseignant par l'étudiant

Scénarios	Descripteurs		
Christiane	Dépistage des étudiants en difficulté	Pédagogie de 1re session	À développer localement
Samuel	Gestion de classe propice à l'apprentissage	Méthodes d'enseignement	
Martine	À développer localement	À développer localement	À développer localement
Annie	Collégialité-Fonctionnement des comités (département-programme)	À développer localement	Collégialité-collaboration avec les pairs
Louis	À développer localement	À développer localement	
Karine	Collégialité-collaboration avec les pairs	Rédiger et actualiser le plan-cadre	
Roberto	À développer localement		
Johanne	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages	À développer localement	

Scénarios	Descripteurs		
Wideline	Évaluation et implantation d'un programme d'étude	Gestion du changement en éducation	Gestion de projet en éducation
Peter	Planifier l'organisation de son cours	À développer localement	Collégialité-collaboration avec les pairs
Michael	Planifier, encadrer et évaluer des travaux d'équipe	Équité dans les pratiques d'évaluation	
Juliana	Net étiquette (comportement des internautes sur le réseau)		
Adrien	Élaborer une grille d'évaluation		
Aline	Gestion de classe propice à l'apprentissage		
Marc-Antoine	Gestion de classe propice à l'apprentissage		
Mona	À développer localement	Gestion de classe propice à l'apprentissage	

Scénarios	Descripteurs		
Micheline	Collégialité-collaboration avec les pairs	À développer localement	
Joseph	À développer localement	Respect, prévention et soutien en matière de conflits et de harcèlements	
Département	À développer localement	À développer localement	
Marie	Détecter et traiter une situation de plagiat		
Marco	Équité dans les pratiques d'évaluation	Planifier l'organisation de son cours	Autonomie professionnelle
Catherine	Évaluer dans un contexte d'approche par compétences	Élaborer une activité d'évaluation pertinente	
Ousmane	Élaborer une activité d'évaluation pertinente	Équité dans les pratiques d'évaluation	
Amélia	Stratégies d'apprentissage des étudiants	Gestion de classe propice à l'apprentissage	

Scénarios	Descripteurs		
Comité de programme	Collégialité-collaboration avec les pairs		
Martin	Règles départementales particulières qui balisent l'évaluation	Justice (impartialité) dans les pratiques d'évaluation	Biais possible dans la correction de production d'étudiants
Sylvie	Détecter et traiter une situation de plagiat	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages	
Nancy	Performance scolaire chez les étudiants	Stress et anxiété scolaire	

APPRENTISSAGE ACTIF- GROUPES DE DISCUSSION



APOP (2012). Learning and Evaluating with Online Discussion Forums. *Webinar*. Repéré à



<https://apop.qc.ca/en/capsule/teaching-and-learning-in-an-accessible-way/>

The current popularity of virtual environments, distance learning and mobile devices in education increase the need for systems that allow students and teachers to discuss and share extended reflections online, in more than 140 characters. Fortunately, a valuable tool has been available on the Web, and possibly on your institution's learning management system, for many years: the discussion forum. In this first EdTech Webinar of 2012-2013, Nathan Loewen, Humanities Teacher at Vanier College, and Yves R. Morin, Fashion Marketing Teacher at Collège Marie-Victorin, will present their experience on the use of online discussion forums with their students and tell us about their pedagogical relevance, in a social media context. (<https://apop.qc.ca/en/capsule/online-discussion-forums/>)

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

AUTONOMIE PROFESSIONNELLE



■ Théorie et Recherche

Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec. (2011). *Un regard sur les départements*. Montréal, Québec : FNEEQ (CSN). Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/18909/Formation-departements-FR-2011-04.pdf>

Maulini, O., & Thurler, M. G. (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? : entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19594>

Méhot, L., Jacob, S., & Clément, L. (2016). *Les déterminants de l'efficacité collective des enseignants et de la performance organisationnelle en milieu scolaire collégial* (PAREA). Trois-Rivières, Québec : Cégep de Trois-Rivières. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34603/mehot-jacob-determinants-efficacite-collective-enseignants-trois-rivieres-PAREA-2016.pdf>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

BIAIS POSSIBLE DANS LA CORRECTION DE PRODUCTION D'ÉTUDIANTS



■ Théorie et Recherche

Larrivée, R., Pelletier, R., & Gaudreau, L. (2008). *Les meilleures pratiques de correction*. Chicoutimi, Québec : Cégep de Chicoutimi. Repéré à https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29844/786889_pratiques_de_correction_chicoutimi_2008.pdf

Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions (PAREA)*. Montréal, Québec : Cégep André-Laurendeau. Repéré à http://www.cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

BUTS ET OBJECTIFS D'UNE MESURE D'AIDE A LA REUSSITE



■ Pratique

Maltais, C. & Morin, C. (2013). Mieux encadrer les étudiants pour soutenir leur réussite. *Pédagogie collégiale*, 26 (3), 25-28. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/MaltaisMotin-Vol_26-3.pdf

■ Théorie et Recherche

Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse*. Québec, Québec, Presses de l'Université Laval. Repéré à <https://www.pulaval.com/produit/interventions-pedagogiques-et-reussite-au-cegep-meta-analyse>

Chenard, P., Doray, P., Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, & Université du Québec (Éd.). (2005). *L'enjeu de la réussite dans*

l'enseignement supérieur. Sainte-Foy, Québec : Saint-Nicolas, Québec: Presses de l'Université du Québec ; Distribution de livres Univers S.E.N.C. Repéré à <https://www.puq.ca/catalogue/livres/enjeu-reussite-dans-enseignement-superieur-312.html>
<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/32839>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

CAPACITE DES ETUDIANTS A ORGANISER LEUR TEMPS DE TRAVAIL



■ Théorie et recherche

Landry, D., Bergeron, G., Dumont, D., & Roy, S. (2016).



L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie (PREP). Trois-Rivières : Collège Laflèche. Repéré à

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35134/rapport-acpq-dlandry-2015-final.pdf>

Mackay, J., Miller, D., & Quinn, G. (2006). *Complicated lives* (PAREA). Montréal: Vanier College.



Repéré à

https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1116/786663_mackay_miller_quinn_vanier_PAREA_2006.pdf

Mackay, J., Miller, D., & Quinn, G. (2009). Complicated lives of



college students: the educational culture of under-achievers. *Pédagogie Collégiale*, 22(5), 43-48. Repéré à <http://www.aqpc.qc.ca/revue/article/complicated->

[lives-college-students-educational-culture-under-achievers](#)

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

CARACTERISTIQUES SOCIO-ECONOMIQUES DES ETUDIANTS



■ Théorie et Recherche

Gaudreault, M., Normandeau, S.-K., Jean-Venturoli, H., & St-Amour, J. (2018). Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016. Jonquière, Québec : ÉCOBES - Recherche et transfert. Repéré à



<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35737/gaudreault-et-al-caracteristiques-population-etudiante-collegiale-ecobes-cegep-jonquiere-2018.pdf>

Roy, J. (2008). Entre la classe et les mcjobs : portrait d'une génération de cégépiens. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval. Repéré à

<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18410> ;
<https://www.pulaval.com/auteurs/jacques-roy>

Roy, J. (2013). La réussite scolaire dans les cégeps : la contribution des facteurs exogènes à l'éducation (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Québec. Repéré à
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24675>

■ Autres sites



CAPRES, (2018). Étudiants de première génération. *Dossier CAPRES*. Repéré à
<http://www.capres.ca/dossiers/epg/>

Ce guide est issu des travaux de la Communauté de pratique sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des EPG qui a réunie, pendant deux ans, des établissements collégiaux et universitaires des régions de l'Abitibi-Témiscamingue, du Saguenay – Lac-Saint-Jean et du Bas-Saint-Laurent. Il permet aux intervenants du milieu de l'éducation et des milieux communautaires :

- *de comprendre pourquoi les élèves et les étudiants issus de familles sans études supérieures sont plus vulnérables au regard de l'accès et de la persévérance aux études supérieures;*
- *de connaître les caractéristiques particulières des élèves et des étudiants issus de familles sans études supérieures tout en les comparant à ceux issus de familles plus scolarisées;*
- *d'avoir accès à des exemples d'intervention permettant de nourrir les aspirations scolaires et la persévérance aux études supérieures des élèves et des étudiants issus de familles sans études supérieures;*
- *d'adapter leurs interventions pour tenir compte des caractéristiques et des besoins de ces étudiants;*
- *d'avoir accès à des documents de référence pour approfondir leurs connaissances sur les étudiants de première génération.*

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

COLLEGIALITE – COLLABORATION AVEC LES PAIRS



■ Pratique

L'Archevêque, D. (1997). La collégialité au collégial : au-delà de l'approche-programme. In *Actes du 17e colloque de l'AQPC*. Hull, Québec : AQPC. Repéré à



<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/3547>

■ Théorie et Recherche

Lemieux, V. & Joubert, P. (1986). Administration, politique et collégialité : les modes de gouverne dans les cégeps. *Recherches sociographiques*, 27, (3), 421–433. Repéré à



<https://doi.org/10.7202/056234arà>

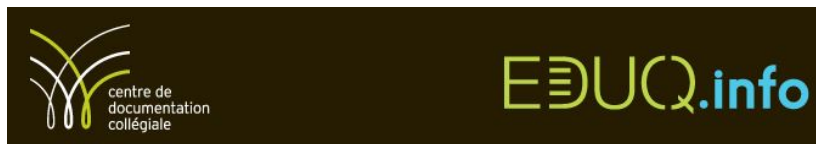
Meintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris, Éditions d'organisation. Repéré à <https://www.eyrolles.com/Entreprise/Livre/structure-et-dynamique-des-organisations-9782708119710/>

Pharand, J., Portelance, L., & Borges, C. (Éd.). (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://www.puq.ca/catalogue/livres/collaboration-dans-milieu-education-1820.html>
<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/32920>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

COLLEGIALITE –FONCTIONNEMENT DES COMITES (DEPARTEMENT- PROGRAMME)



■ Théorie et Recherche

Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec. (2011). *Un regard sur les départements*. Montréal, Québec : FNEEQ (CSN). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/18909/Formation-departements-FR-2011-04.pdf>

Fédération des Enseignantes et des Enseignants du Québec. (2015). *Guide d'accueil des enseignantes et des enseignants de la FEC-CSQ*. Montréal, Québec : FEC (CSQ). Repéré à http://www.fec.lacsq.org/fileadmin/FEC/documents/Fichiers-importes/documents/2017-2018/1718-105_GuideEnseignants_FEC_web.pdf

■ Autres sites



Roussel, C. (2014). Le plan de cours : témoin de l'alignement pédagogique d'un cours. *Bulletin Le Tableau 3(7)*. Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol3-no-7-le-plan-de-cours-temoin-de-lalignement-pedagogique-dun-cours>

La prochaine session arrive déjà à grand pas et vous êtes à mettre la dernière touche aux préparatifs. Votre plan de cours est en construction et vous vous demandez comment maximiser son potentiel pédagogique. Cet outil permet entre autres à l'enseignant de montrer et de discuter avec les étudiants les choix faits dans le cadre du cours. Chantal Roussel propose quelques pistes afin de concevoir le plan de cours et de l'utiliser comme outil d'apprentissage.


Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.




COLLEGIALITE – PARTICIPATION AUX DECISIONS



■ Pratique

-  Gagné, P., Brunet, S., Boucher, G., & Dumont, L. (2014). Assurer l'équité de l'évaluation pour un cours donné par plusieurs professeurs. *Pédagogie collégiale*, 27(3), 6-12. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/assurer_lequite_de_levaluation_pour_un_cours_donne_par_plusieurs_professeurs.pdf
- Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/18494>
- Motoi, I., & Villeneuve, L. (2016). *Guide de résolution de conflits dans le travail en équipe : pour un autoapprentissage individuel et en groupe*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34532>

■ Théorie et Recherche

- Augustinova, M., & Oberlé, D. (2013). *Psychologie sociale du groupe au travail : réfléchir, travailler et décider en groupe*. Bruxelles : De Boeck. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34723>
-  Bateman, D., Taylor, S., Janik, E., & Logan, A. (2014). Cohérence du programme d'études et réussite des étudiants. *Pédagogie collégiale*, 27(2), 16-27. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/BatemanCie-Vol_27-2.pdf
-  Gagné, P., Brunet, S., Boucher, G., Dumont, L., & Collège Vanier (Montréal, Q. (2012). *Alignement curriculaire en français langue seconde au cégep Vanier cours de niveau 3* (La présente recherche a été subventionnée par le cégep dans le cadre des Academic Success Projects) (p. 62). Repéré à <http://www.cdc.qc.ca/pdf/788353-gagne-et-al-alignement-curriculaire-FLS-vanier-2012.pdf>
-  Gagné, P., Der Aprahamian, I., & Dumont, L. (2015). *Alignement curriculaire en français langue seconde au cégep Vanier cours de niveau 1* (La présente recherche a été subventionnée par le Cégep Vanier dans le cadre des Academic Success Projects) (p. 59). Montréal, Québec : Cégep Vanier. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/3419>

[6/788739-gagne-et-al-alignement-curriculaire-FLS-vanier-2015.pdf](#)

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

CONNAITRE LES PERSONNES POUVANT VOUS SOUTENIR (CONSEILLER D'ADAPTATION)



■ Pratique

Beaumont, J., & Lavallée, C. (2012). L'enseignant-ressource : « un prof qui parle aux profs ». *Pédagogie collégiale*, 25(4), 27-31. Repéré à <http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Beaumont-Lavallee-25-4-2012.pdf>


Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.


CONNAITRE LES PERSONNES POUVANT VOUS SOUTENIR (CONSEILLER PEDAGOGIQUE)



■ Pratique

St-Germain, M., & LaBillois, D. (2016). Cinq gestes pour bien accompagner le changement. *Pédagogie collégiale*, 29(3). Repéré à  <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34820/st-germain-labillois-29-3-2016.pdf>

■ Théorie et Recherche

Bourgeois, N., Bruneau, S., & Cantara, M. (2011). L'insertion professionnelle des enseignants : pratiques et innovations. In *Actes du 30e Colloque de l'AQPC*. Sherbrooke, Québec : AQPC. Repéré à  https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2010/510.pdf

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

DEPISTAGE DES ETUDIANTS EN DIFFICULTE



■ Pratique

Mondor, P. (2017). L'évaluation diagnostique pour donner la mesure en début de cours. *Pédagogie collégiale*, 30(4). Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35706/mondor-30-4-2017.pdf>

Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* Bruxelles : De Boeck supérieur. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34719>

■ Théorie et Recherche

Gilbert Tremblay, P.-L., Paquet, F., & Bureau, S. (2012). *Élaboration et validation d'un outil de dépistage des déficits du fonctionnement exécutif* (PREP). Montréal, Québec : Collège Jean-de-Brébeuf. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32642/788574-gilbert-tremblay-et-al-elaboration-validation-outil-depistage-deficits-fonction-executif-jean-de-brebeuf-PREP-2012.pdf>

Riopel, M., Gagnon, A., Gagnon, F., & Maisonneuve, H. (2006). *Production et validation d'un test de lecture visant le dépistage d'élèves en difficulté d'apprentissage* (PREP). Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32592/024845-riopel-et-al-production-validation-test-lecture-depistage-difficultes-apprentissage-jean-de-brebeuf-PREP-2006.pdf>

Vezeau, C., & Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales* (PAREA). Joliette : Québec : Cégep régional de Lanaudière à Joliette. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/1345>


Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.


DETECTER ET TRAITER UNE SITUATION DE PLAGIAT



■ Pratique

 Pagé, M., & Jolicoeur, N. (2015). Prévenir le plagiat et la tricherie : pour une stratégie concertée et à long terme. *Pédagogie collégiale*, 28(3), 23-27. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/PageJolicoeur-Vol_28-3.pdf

■ Théorie et Recherche

 Frankoff, M. (2013). *Habitudes de recherche d'information : perceptions des étudiants et des enseignants au Cégep Heritage College* (PAREA). Gatineau, Québec : Heritage College. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1524/788480-frankoff-habitude-recherche-information-plagiat-heritage-PAREA-2013.pdf>

Pecorari, D. (2013). *Teaching to avoid plagiarism: how to promote good source use*. Berkshire, England: Open University Press. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19728>

■ Autres sites

Gagnon, B. (2016, février 2). Tout ce que vous devez savoir sur le plagiat. Repéré à <http://www.profweb.ca/publications/articles/tout-ce-que-vous-devez-savoir-sur-le-plagiat>

Van Drom, A. (2018, février 28). Un outil interactif pour aider les étudiants à éviter le plagiat. Repéré à http://www.profweb.ca/publications/articles/un-outil-interactif-pour-aider-les-etudiants-a-eviter-le-plagiat?utm_source=Infolettre+francophone&utm_campaign=726992c078-Infolettre_fr_28nov2017&utm_medium=email&utm_term=0_6e94503967-726992c078-182295505



Roussel, C. (2013). L'intégrité académique : ça s'apprend !



Bulletin Le Tableau 2(2). Repéré à
<http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol2-no-2-lintegrite-academique-ca-sapprend>

Lorsqu'on évalue le travail d'un étudiant, on souhaite rendre compte de ses apprentissages véritables et identifier comment l'aider à aller plus loin. Pour ce faire, l'information produite doit évidemment venir de son cru ... et non de quelqu'un d'autre ! Les connaissances liées à l'intégrité académique sont nombreuses. Chantal Roussel propose quelques pistes pour accompagner et sensibiliser les étudiants dès leur entrée à l'université.



APOP (2018). Promoting Students' Academic Integrity and Creativity through Instructions. *Webinar*. Repéré à



<https://apop.qc.ca/en/capsule/promoting-students-academic-integrity-and-creativity-through-instructions/>

Promoting academic integrity (AI) and creativity through instructions can be seen as a big challenge. What does academic integrity mean? What are the ten principles of AI and the causes of plagiarism? Presentation of the teacher's role in fostering creativity and promoting AI through the use of clear and precise instructions and expectations.

APOP (2018). Digital Scrapbooking: An Ethical Writing Strategy. *Webinar*. Repéré à



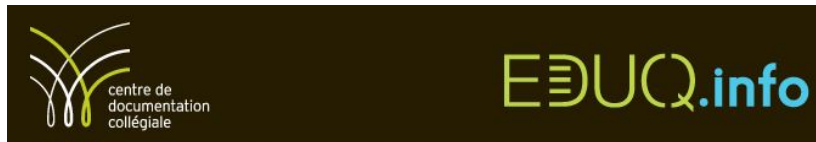
<https://apop.qc.ca/en/capsule/digital-scrapbooking-an-ethical-writing-strategy/>

How can we differentiate between digital scrapbooking, copying and pasting and plagiarism? Which practices should we accept, tolerate, report or punish? Learn more about how teaching students' acceptable practices such as digital scrapbooking strategies can result in ethically written papers.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :


- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

DETERMINER LES RESSOURCES PEDAGOGIQUES NECESSAIRES DANS LE COURS



■ Pratique

Bihouée, P. (2009). *Cours et supports : l'art de préparer sa classe*. Paris, France : Éditions d'Organisation. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18281>

 Bizier, N. (2008). Choisir des contenus [de cours] reconnus et pertinents un geste professionnel didactique majeur [au collégial]. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 13-18. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Bizier_21_2.pdf

■ Théorie et Recherche

Frantiska, J. (2016). *Creating reusable learning objects*. New York, USA: Springer International Publishing. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35451>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE




■ Pratique

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19758>

Whitten, E., Esteves, K. J., & Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention : un modèle efficace de différenciation*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19160>

■ Théorie et Recherche

 Chouinard, S., & Piché, S. (2017). *Pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales (PAREA)*. L'Assomption, Québec : Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/3529>

[0/chouinard-piche-pour-interventions-differenciees-integration-etudes-collegiales-lanaudiere-PAREA-2017.pdf](#)

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

EFFICACITE D'UNE MESURE D'AIDE A LA REUSSITE



■ Pratique

Barrette, C. (2017). *Guide de réflexion pour optimiser les mesures d'aide par les pairs*. Montréal : Carrefour de la réussite au collégial ; Fédération des cégeps, 2017. Repéré à



<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35250>

■ Théorie et Recherche

Carrefour de la réussite au collégial (2005). *L'évaluation des mesures d'aide à la réussite*. Carrefour de la réussite au collégial. Repéré à



<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/27258>

Lefrançois, P., Claing, R., Laurier, M.D. & Lazure, R. (2005) Les mesures d'aide en français et leurs effets : entre perception et réalité ». *Correspondance* 11(1). Repéré à



<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/26100>

Lefrançois, P., Claing, R., Laurier, M.D. & Lazure, R. (2005) Les



mesures d'aide en français et leurs effets : y a-t-il une recette gagnante? *Correspondance* 11(2). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/26106>

Monaghan, D. & Chaloux, N. (2004). Évaluation de l'efficacité d'une mesure d'aide à la réussite. *Actes du 24e Colloque de l'AQPC*. St-Hyacinthe : AQPC. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/4051>



Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

ÉLABORER DES ACTIVITÉS D'ÉVALUATION FORMATIVE




■ Pratique

Brookhart, S. M., & Svenningsen, B. (2012). *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage*. Chenelière Éducation. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19157>

Côté, F. (2009). *Le dossier d'étude, pour évaluer autrement-- : un portfolio d'apprentissage*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/27644>


Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Chenelière Éducation. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19088>

Howe, R. (2010). L'évaluation formative. *Bulletin de la*


 *documentation collégiale*, (4). Repéré à <https://cdc.qc.ca/bulletin/bulletin4-evaluation-formative-dec-2010.pdf>

■ Théorie et Recherche

Bélanger, D.-C., Tremblay, K., & Howe, R. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial* (Performa). Montréal : Collège de Maisonneuve. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/33189/788243-belanger-tremblay-croyances-pratiques-evaluation-PERFORMA-2012.pdf>

 Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives* (PAREA). St-Hyacinthe : Cégep de St-Hyacinthe. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf>

Leroux, J. L. (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Association québécoise de pédagogie collégiale. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34551>

 Mastracci, A. (2017). Formative Assessment Practices for Student Motivation and Success. Présenté à 37e colloque de l'AQPC : « Notre héritage », Montréal, Québec : AQPC. Repéré à

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35484/615-mastracci-colloque-aqpc-2017.pdf>

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : De Boeck.

Repéré à

<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19130>



APOP (2009). L'évaluation formative en ligne, une alternative "pandémique"? *Dîner-causerie*. Repéré à

<https://apop.qc.ca/fr/capsule/evaluation-formative-en-ligne/>

Les environnements d'apprentissage (DECCLic, Léa, Moodle...) et des applications logicielles telles NetQuiz Pro en accès Intranet-Internet ou en accès web offrent désormais divers outils permettant l'organisation de scénario et d'exercice d'évaluation qui participent à l'évaluation formative des apprentissages.

Ces outils peuvent-ils contribuer à structurer des opérations d'évaluation formative constructives et dynamiques?

APOP (2013). L'évaluation numérique : des opportunités à saisir. *Webinaire*. Repéré à

<https://apop.qc.ca/fr/capsule/evaluation-numerique/>

Si les enseignants sont nombreux à utiliser les TIC pour la préparation et la réalisation d'activités d'enseignement et d'apprentissage, ils sont toutefois plus hésitants à les utiliser pour l'étape d'évaluation des productions de leurs étudiants. Pourtant, plusieurs outils numériques et applications logicielles offrent des opportunités d'évaluation efficaces et stimulantes : rétroactions plus rapides et plus riches, contexte de réalisation des activités d'évaluation plus authentique, effet positif sur la motivation des étudiants... et bien plus encore!

APOP (2012). Moving Forward with Online Evaluation.

Webinar. Repéré à

<https://apop.qc.ca/en/capsule/online-evaluation>

Online evaluations are assuming an increasingly important place in our classrooms. Whether for summative or formative purposes, these applications occupy an increasingly interesting niche in an environment of flipped classrooms and just-in-time learning where teachers need to have an up-to-date picture of what concepts their students have mastered in order to function in today's student-centered learning environment. In this webinar, Profweb proposes to interview Rajesh Malik, Greg Mulcair, and Patti Kingsmill, all teachers who use online evaluations in their classrooms. As well, local options for teachers, including the CCDMD's NetQuiz and the testing functions of Moodle, will be presented.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

ÉLABORER UNE ACTIVITE D'ÉVALUATION PERTINENTE



■ Pratique

Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences : quelques enjeux pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 10-15. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/RobertHowe_20_1.pdf



Leroux, J. L., & Groupe de recherche en évaluation des apprentissages au collégial (GRÉAC). (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal, Québec : AQPC. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34551>

■ Théorie et Recherche

Baudry, P. (2017). « C'est dommage qu'on ne puisse pas faire ça à l'examen ! » Quand l'évaluation sommative fait partie intégrante du processus d'apprentissage : la méthode des cas revisitée. *Pédagogie collégiale*, 30(4). Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/baudry-vol_30-4.pdf
http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/compement_baudry_vol30-4.pdf



Howe, R. (2016). L'évaluation sommative. *Bulletin de la documentation collégiale*, (16). Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34552/bulletin-CDC-16-mai-2016-fr.pdf>



■ Autres sites



APOP (2018). For a Successful Start of Mahara ePortfolio. Webinar. Repéré à <https://apop.qc.ca/en/capsule/for-a-successful-start-of-mahara-eportfolio/>



Mahara is the missing building block of Moodle: a modular portfolio where the control is in the learner hands. Let's consider

fundamentals of ePortfolios, reflexive thinking, demos in building and sharing portfolios, plus some students' examples. At the end of this webinar, you should be able to describe purposes and functions of Mahara, identify its benefits for learners, share best practices in using ePortfolios and develop your own outline for an assignment using Mahara.

APOP (2012). Sherpa: an ePortfolio Evolving with Students'



Learning. Webinar. Repéré à

<https://apop.gc.ca/en/capsule/sherpa-eportfolio/>

From brainstorming, to project-based learning and evaluation, ePortfolios remain powerful tools to assess and present students' work. Also, as their productions will (ultimately!) follow them through their postsecondary course, the selected ePortfolio platform must provide many features (interoperability, maintenance, ergonomics, etc.) to ensure its long-term sustainability and use. Portfolios and ePortfolios have been a subject of interest in pedagogy for many years; however, it is only recently that large scale initiatives have been taken to implement them in the classroom. In this last webinar of the semester, Isabelle Sperano, User Experience Designer and Lecturer at the School of Design, Université Laval, and Évelyne Granger, project manager at APOP, will discuss the use of ePortfolios for higher education. As an example, they will present Sherpa: an ePortfolio designed specifically for Québec's cégeps and universities.

APOP (2010). « Une » ou « des » approches de portfolio pour



le collégial ? Dîner-causerie. Repéré à

<https://apop.gc.ca/fr/capsule/une-ou-des-approches->

[de-portfolio-pour-le-collegial/](#)

Prendre conscience de ses acquis, élaborer de nouveaux savoirs en les prenant en charge, faire la synthèse de ses apprentissages de manière significative, s'engager dans son cheminement et identifier ses objectifs, intégrer l'évaluation dans le processus de développement des habiletés et parvenir à une étape d'illustration et de mise en valeur de ses compétences, voilà autant de finalités dont peut témoigner le portfolio d'apprenant. Et, depuis le début des années 2000, nombreux sont les groupes d'intervenants dans tous les ordres d'enseignement qui ont imaginé ou élaboré des « solutions » de portfolio, qu'elles soient globales ou ciblées, avec divers potentiels d'application, en fonction des clientèles visées.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :


- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.


ÉLABORER UNE GRILLE D'ÉVALUATION




■ Pratique


Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial : guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19631>

 Fiset, M., Demers, G., Mattard, C., Ringuet, S., Fontaine, J., Munn, Y., & Leroux, J. L. (2016). Démarche pour concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive en formation à distance. Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), Cégep à distance, Université de Sherbrooke. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35757/demarche-grille-evaluation-echelle-descriptive-fad-pcuc-2016.pdf>

 Fiset, M., Ringuet, S., Fontaine, J., Munn, Y., & Leroux, J. L. (2016). Validation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique. Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), Cégep à distance, Université de Sherbrooke. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35769/validation-grille-evaluation-echelle-descriptive-analytique-pcuc-2016.pdf>


 Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences : quelques enjeux pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 10-15. Repéré à <http://www.aqpc.qc.ca/revue/article/note-evaluation-finale-un-cours-dans-approche-par-competences-quelques-enjeux>

Leroux, J. L., & Groupe de recherche en évaluation des apprentissages au collégial (GRÉAC). (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal, Québec : AQPC. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34551>

 Ringuet, S., Fontaine, J., Munn, Y., & Leroux, J. L. (2016). Gabarits de grilles d'évaluation analytiques à échelle descriptive. Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), Cégep à distance, Université de Sherbrooke. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/3575>

[9/gabarits-grilles-evaluation-analytiques-echelle-descriptive-pcuc-2016.pdf](https://gabarits-grilles-evaluation-analytiques-echelle-descriptive-pcuc-2016.pdf)

■ Théorie et Recherche

 Vachon, J. (2016). *Conception d'outils (autoévaluation, liste de vérification, grille d'évaluation à échelle descriptive) pour l'évaluation formative des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie* (Essai). Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34795/vachon-conception-outils-evaluation-formative-savoir-etre-professionnels-inhalotherapie-essai-usherbrooke-2016.pdf>


Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :


- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.


ÉQUITÉ DANS LES PRATIQUES D'ÉVALUATION



■ Pratique

 Beaumier, J.-P., Genest, R., & Perron, J. (2012). *L'application des politiques d'évaluation des apprentissages : pour des évaluations justes et équitables - Rapport synthèse*. Québec (Québec): Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (Québec). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2101104>

 Côté, F. (2017). L'évaluation des apprentissages au collégial : un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives. *Pédagogie collégiale*, 30(4). Repéré à <http://www.aqpc.qc.ca/revue/article/evaluation-des-apprentissages-au-collegial-un-reseau-concepts-pour-guider-pratiques>

 Howe, R. (2017). Le tableau d'analyse et de cohérence : pour assurer la cohérence pédagogique entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 30(4). Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/revue/article/vol30-4_Howe

Morin, C., & Pagé, M. (2017). Une démarche de planification de l'évaluation finale de cours : pour tenir compte de la globalité des compétences. *Pédagogie collégiale*, 30(4).




Repéré à

<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35705/morin-page-30-4-2017.pdf>

Riopel, M. (2016). *Pour des évaluations plus équitables dans une perspective probabiliste*. Québec (Québec) : Presses de l'Université Laval. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34304>

■ Théorie et recherche

Allal, L. K., & Lafortune, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/18100>

 Dassa, C., & Laurier, M. (1994). L'équité en évaluation des apprentissages. In *Actes du 14e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Québec (Québec) : AQPC. Repéré à https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/3942/dassa_laurier_7A17_actes_aqpc_1994.pdf

Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec (Québec) : Presses de l'Université Laval (PUL). Repéré à <https://eduoq.info/xmlui/handle/11515/19345>

■ Autres sites



Roussel, C. (2013). Évaluer, une compétence qui rime avec "éthique". *Bulletin Le Tableau* 2(7). Repéré à <http://pedagogie.uquebec.ca/portail/le-tableau/vol2-no-7-evaluer-une-competece-qui-rime-avec-ethique>

Comme l'évaluation n'est pas toujours synonyme d'objectivité, il importe de s'outiller adéquatement afin de s'en approcher le plus possible. Par ce numéro sur l'évaluation éthique, Chantal Roussel sensibilise à l'importance de porter un regard sur les pratiques évaluatives en identifiant certains biais qui peuvent être présents et surtout en proposant des outils pour "évaluer" notre évaluation

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP



■ Pratique

Barile, M., Nguyen, M. N., Havel, A., & Fichten, C. S. (2012). L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous ! *Pédagogie collégiale*, 25(4), 20-22. Repéré à <http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Barile-Nguyen-Havel-Fichten-25-4-2012.pdf>



Fichten, C. S., King, L., Nguyen, M. N., Barile, M., Havel, A., Chauvin, A., ... Juhel, J.-C. (2012). Utiliser les technologies de l'information et de la communication afin d'améliorer la réussite collégiale des étudiants ayant des troubles d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 32-37. Repéré à <http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Fichten-King-Nguyen-Barile-25-4-2012.pdf>



Gagné, Y. (2017). Des troubles invisibles, mais des difficultés bien réelles. Des adaptations technologiques pour aider les étudiants ayant un trouble d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 30(2). Repéré à



https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35701/Gagne_30_2_2017.pdf

Grenade, L., B, C., & Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2). Repéré à https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35692/Lagrenade_Trepanier_30_2_2017.pdf



Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: practical applications*. Guilford Publications, Inc. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34567>

Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Brookes Publishing. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34571>

■ Théorie et Recherche


Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-E., Campeau, S., & Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation*. Québec (Québec): Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/3191>




[9/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf](#)


Burgstahler, S. (2015). *Universal design in higher education: from principles to practice* (Second edition). Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34798>

 Doucet, M., & Philion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. *Éducation et francophonie*, 44(1). Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_44-1_complet-Web.pdf

 Pacaud, M.-C., & Notre-Dame-de-Foy, C. (2016). *Populations émergentes : expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction* (PREP). Saint-Augustin-de-Desmaures, Québec : Campus Notre-Dame-de-Foy. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34384/034093-pacaud-populations-emergentes-experience-collegiale-mesures-adaptees-satisfaction-CNDF-PREP-2016.pdf>

 Raymond, O. (2012). L'inclusion, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 4-8. Repéré à <http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Raymond-inclusion-25-4-2012.pdf>

Raymond, O. (2013). Étudiants en situation de handicap, diversité et inclusion. *Bulletin de la documentation collégiale*, (11). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32126/bulletin-CDC-11-etudiants-situation-handicap-nov-2013.pdf>

 Raymond, O., & Havel, A. (2017). Étudiants en situation de handicap et inclusion dans les collèges du Québec. *Bulletin de la documentation collégiale*, (18). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34823/Bulletin-cdc-18-FR-juin-2017.pdf>

■ Autres sites



CAPRES, (2018). La réussite des étudiants en situation de handicap (ESH). *Dossier CAPRES*. Repéré à <http://www.capres.ca/dossiers/dossiers-eshe/>

Ce dossier est constitué de différentes ressources permettant à la personne qui le consulte d'avoir une idée juste de l'état de la question au Québec et ailleurs. Sur cette page, sont déposés des documents d'introduction, des définitions terminologiques, un inventaire de discours, des références utiles, des liens vers des

groupes s'intéressant à la question, un aperçu de projets en cours et les enregistrements vidéo des webinaires présentés par le CAPRES sur la thématique des étudiants en situation de handicap.



Beaudry, N. (2016). Aider les étudiants en situation de handicap : des accommodements pour soutenir tous les étudiants. *Bulletin Le Tableau* 5(4). Repéré à <http://pedagogie.uquebec.ca/portail/le-tableau/vol5-no-4-aider-les-etudiants-en-situation-de-handicap-des-accommodements-pour-soutenir>

En tant qu'enseignant universitaire, plusieurs se questionnent sur les meilleures pratiques à adopter pour favoriser la réussite de tous. Dans ce numéro du bulletin Le Tableau, Nicole Beaudry propose des accommodements qui visent à favoriser la réussite des étudiants en situation de handicap, mais qui peuvent aussi avoir un impact positif sur l'ensemble de la classe.



APOP (2012). Teaching and Learning in an Accessible Way. Webinar. Repéré à <https://apop.gc.ca/en/capsule/teaching-and-learning-in-an-accessible-way/>

Although students with disabilities have always been a part of Quebec's Cegeps, their numbers have increased in recent years. Some colleges have responded by offering more information and communication technologies (ICTs), some mainstream and some adapted, as well as other services to accommodate these students and their teachers. Following a worldwide trend, in May 2011, the Government of Quebec adopted new accessibility standards for websites, downloadable documents and multimedia web contents; this, of course, applies to the educational sector. Another popular trend is a shift away from accommodation toward Universal Design of Instruction. How do these two trends affect the way we teach and create instructional material? In this webinar, Catherine Fichten, Laura King, Alexandre Chauvin and Maria Barile from the Adaptech Research Network will explain how accessible technologies and universal design principles can support learning for all students in the collegial community.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT PAR L'ÉTUDIANT



■ Pratique

Romainville, M., & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18356>

■ Théorie et Recherche

Bélaïr, L. M., Label, C., Sorin, N., Roy, A., & Lafortune, L. (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/login?url=http://site.ebrary.com/lib/cdcqc1/Doc?id=10476386>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

ÉVALUATION ET IMPLANTATION D'UN PROGRAMME D'ETUDE



■ Pratique

Laporte, G. (2002) Scénarios d'élaboration de programmes d'études. In *Actes du Colloque conjoint APOP-AQPC*. Québec (Québec) : AQPC. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/4247>

Picard, Y. (2015) L'élaboration de programmes d'études collégiales. *Bulletin de la documentation collégiale*, (13). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/32129>

■ Théorie et Recherche

Bateman, D., Taylor, S., Janik, E. & Logan, A. (2007) *Curriculum Coherence and Student Success*. PAREA. Champlain Saint-Lambert College. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1143>


Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2014). *La culture d'évaluation dans les collèges : vingt ans d'expérience partagée*. Québec (Québec) : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2394676>


De Ladurantaye, R., & Veilleux, M. (2017). L'évaluation continue des programmes d'études : collaborer entre nous pour mieux évaluer. In *Actes du 37e colloque de l'AQPC*. Montréal, Québec : AQPC. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35485/605-deladurantaye-veilleux-colloque-aqpc-2017.pdf>

Gareau, B. (2011). *Élaboration et expérimentation d'une approche d'évaluation des programmes axée sur l'accompagnement et l'utilisation des résultats* (Essai). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1684/028722-gareau-evaluation-des-programmes-essai-usherbrooke-2011.pdf>

Harvey, C. (2012) *Production d'un profil de sortie intégrant le rôle infirmier rehaussé et actualisé pour le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou*. Université de Sherbrooke. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1687>

Hurteau, M., Houle, S., & Guillemette, F. (2012). *L'Évaluation de programme axée sur le jugement crédible*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec (PUQ). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19266>

 Kabore, M., Dion, R. & et Doray, P. (2016). *L'offre de formation collégiale : analyse de la planification et de l'évaluation dans deux établissements montréalais*. Montréal : Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur (ORMES). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34847>

 Ministère de l'éducation du Québec (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles : guide de conception et de production d'un programme : document de référence*. Québec (Québec) : Ministère de l'éducation. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/31496>

■ Autres sites

CAPRES

Consortium d'animation
sur la persévérance et la réussite
en enseignement supérieur

CAPRES, (2015). Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance à l'enseignement supérieur. Section 3 : L'apport du programme d'études à la réussite de la formation. *Dossier CAPRES*. Repéré à <http://www.capres.ca/dossiers/des-pistes-pour-accroitre-la-reussite-et-la-pseverance-a-leducation-superieure/>

Le troisième document est consacré à l'efficacité des programmes d'études, c'est-à-dire aux caractéristiques de leur conception, de leur élaboration et leur mise en œuvre propres à favoriser l'intégration des étudiants, leur engagement dans l'apprentissage, leur progression continue vers l'atteinte des buts et des objectifs de formation, leur développement multidimensionnel et leur compétence à prendre en charge leur devenir.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

ÉVALUER DANS UN CONTEXTE D'APPROCHE PAR COMPÉTENCES



■ Pratique

Gérard, F.-M., & Lannoye, C. (2008). *Évaluer des compétences :*



guide pratique. Bruxelles : De Boeck. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/18095>

Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences : quelques enjeux pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 10-15.



Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/RobertHowe_20_1.pdf

Lasnier, F. (2014). *Les compétences : de l'apprentissage à l'évaluation.* Montréal : Guérin. Repéré à

<https://educ.info/xmlui/handle/11515/19538>

Leroux, J. L., & Groupe de recherche en évaluation des apprentissages au collégial (GRÉAC). (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide*

pratique. Montréal, Québec : AQPC. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34551>

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* St-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/16741>

Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : explorations en évaluation des apprentissages.* Montréal : Pearson. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19755>

■ Théorie et Recherche

Bélanger, D.-C., Tremblay, K., & Howe, R. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial rapport (Performa).* Montréal : Québec : Collège de Maisonneuve. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/33189/788243-belanger-tremblay-croyances-pratiques-evaluation-PERFORMA-2012.pdf>



Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives (PAREA).* Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1342/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf>



■ Autres sites



Renaud, K. (2016). Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son enseignement. *Bulletin Le Tableau 5(1)*. Repéré à <http://pedagogie.uquebec.ca/portail/le-tableau/vol5-no-1-tenir-compte-de-la-zone-proche-de-developpement-des-etudiants-dans-son>

Il revient à l'enseignant de trouver le juste milieu entre le niveau d'activités d'apprentissage trop faciles et trop difficiles pour permettre aux étudiants de développer leurs compétences. Cette "zone proche de développement" doit aussi être conjuguée avec le juste soutien nécessaire à apporter aux étudiants afin d'assurer leur motivation et leur réussite. Les auteurs de ce tableau explicitent ce concept et proposent des pistes pour intégrer cette "zone" aux pratiques pédagogiques.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :


- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

FAIRE UN RETOUR SUR SON COURS OU SA PRESTATION (EVALUATION DE SON ENSEIGNEMENT)



■ Pratique


Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N., & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? : outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19561>

 Prud'homme, A.-C. (2015). Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 28(4). Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35694/Prudhomme-28-4-2015.pdf>

■ Théorie et Recherche


Bélaïr, L. M., Label, C., Sorin, N., Roy, A., & Lafortune, L. (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement*. Québec (Québec) : Presses de

l'Université du Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/32962>

 St-Pierre, L. (2011). Les deux mains sur le guidon du tandem ! In *Actes du 30e Colloque de l'AQPC*. Sherbrooke: AQPC. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/4111/401.pdf>

■ Autres sites



 Huot, A. (2015). La rétroaction sur ses enseignements en cours de trimestre: y penser dès le début... et ne pas attendre à la fin! *Bulletin Le Tableau 4 (numéro spécial)*. Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/la-retroaction-sur-ses-enseignements-en-cours-de-trimestre-y-penser-des-le-debut-et-ne>

Traditionnellement, la rétroaction sur les enseignements se fait à la fin de la session. Pourtant, faire cet exercice en milieu de parcours a plusieurs avantages. Dans ce numéro, Alain Huot présente des pistes pour planifier la rétroaction avant le début du cours et la réaliser en cours de trimestre.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

FOURNIR DE LA RETROACTION SUR LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES



■ Pratique

Bérubé, M. (2011). Intégrer la rétroaction à son enseignement.

In *Actes du 31e Colloque de l'AQPC*. Lévis : AQPC.

Repéré à

http://www.cdc.qc.ca/Actes_agpc/2011/608-2011.pdf

Gabriel, G. (2008). *Coaching scolaire : augmenter le potentiel des élèves en difficulté*. Bruxelles : De Boeck Université.

Repéré à

<https://educ.info/xmlui/handle/11515/18061>

Roberge, J. (2016). Comment amener les étudiants à être de meilleurs apprenants ? *Pédagogie collégiale*, 29(3), 19-24. Repéré à

<http://www.agpc.qc.ca/sites/default/files/revue/roberge-vol.29-3.pdf>

http://www.agpc.qc.ca/sites/default/files/revue/questionnaire_dattribuon_causale_jroberge.pdf

■ Théorie et Recherche

Cabot, I. (2017). *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé (PAREA)*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep de Saint-Jean-Sur-Richelieu. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35238/cabot-feedback-audiovideo-personnalise-cstj-PAREA-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Côté, F. (2009). *Le dossier d'étude, pour évaluer autrement : un portfolio d'apprentissage*. Montréal, Québec : Association québécoise de pédagogie collégiale. Repéré à

<https://educ.info/xmlui/handle/11515/27644>

Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. M. Didier. Repéré à

<https://educ.info/xmlui/handle/11515/19159>

Facchin, S. (2018). *La rétroaction traditionnelle ou technologique ? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires (PAREA)*. Montréal : Cégep à distance. Repéré à

<https://educ.info/xmlui/handle/11515/35513>

Martin, N. (2012). *Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au*



collégial (Essai). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
Repéré à

<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1696/031584-martin-portfolio-eleve-collegial-essai-usherbrooke-2012.pdf>

Autres sites



Boucher, C. (2016). La rétroaction: élément phare pour l'apprentissage de nos étudiants. *Bulletin Le Tableau* 4(3). Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol4-no-3-la-retroaction-element-phare-pour-lapprentissage-de-nos-etudiants>

Comment communiquer avec les étudiants de manière à soutenir leurs apprentissages et leur motivation? Comment les aider à progresser tout en préservant leur estime? Dans ce numéro du bulletin Le Tableau, Claude Boucher offre quelques pistes pour formuler des rétroactions efficaces pour l'amélioration de l'apprentissage des étudiants.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.


GESTION DE CLASSE PROPICE A L'APPRENTISSAGE



■ Pratique

Breaux, E., & Dumouchel, J. (2011). *Enseigner avec succès : 20 erreurs à éviter pour devenir un enseignant efficace*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19018>


Dubé, S. (2009). *La gestion des comportements en classe : et si on regardait ça autrement ?* Montréal, Québec : Chenelière Éducation. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19086>


 Prud'homme, A.-C. (2015). Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 28(4). Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35694/Prudhomme-28-4-2015.pdf>

Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal, Québec : Chenelière

Éducation. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19085>

■ Théorie et Recherche

 Leriche, J., & Amade-Escot, C. (2017). Pourquoi mon cours ne se passe-t-il jamais comme je l'avais planifié ? Des recherches en didactique pour comprendre l'interaction en classe à propos des savoirs. *Pédagogie collégiale*, 30(2). Repéré à https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35693/Leriche_AmadeEscot_30_2_2017.pdf

 Meloche, F. (2010). La gestion de classe. *Bulletin de la documentation collégiale*, (3). Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32117/Bulletin-3-gestion-de-classe-mai-2010.pdf>

■ Autres sites




CAPRES, (2018). Conception Universelle d'Apprentissage (CUA). *Dossier CAPRES*. Repéré à

<http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>

Le CAPRES vous propose un dossier présentant des ressources sur la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) aussi appelée Universal Design for Learning (UDL).


Vous trouverez sur cette page des ressources expliquant cette conception issue du monde de l'architecture, une synthèse documentaire préparée par le CAPRES ainsi que de nombreuses références sur le sujet: des sites d'intérêt, des projets de recherche en cours, des événements à suivre et de la documentation pour aller plus loin. Bonne lecture!



 Moreau, C. et Bigras-Dunberry, C. (2017). De l'encadrement des technologies mobiles en classe pour un engagement actif des étudiants. *Bulletin Le Tableau* 6(4). Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol6-no-4-de-lencadrement-des-technologies-mobiles-en-classe-pour-un-engagement-actif-des>

L'usage des technologies mobiles en classe (de l'ordinateur portable à la tablette en passant par le téléphone cellulaire) est un enjeu pour nombre d'enseignants qui voient leurs étudiants centrés sur d'autres

tâches que les activités d'apprentissage proposées. Pourquoi et comment encadrer l'usage des technologies mobiles en classe? C'est l'objet de cette réflexion dans laquelle deux outils sont proposés pour faciliter la communication des usages attendus en classe.

 Gaudreau, N. et De Grandpré, M. (2012). Promouvoir les comportements positifs des étudiants par une gestion de classe efficace. *Bulletin Le Tableau* 1(6). Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol1-no-6-promouvoir-les-comportements-positifs-des-etudiants-par-une-gestion-de-classe>

Vous donnez un cours et vous voyez du coin de votre oeil que deux étudiants "textent". Vous percevez également le murmure constant de trois autres étudiants qui chuchotent. Pourtant, une bonne partie de la classe semble écouter attentivement et participe activement au cours. Vous vous demandez alors: Est-ce possible de multiplier ces comportements positifs? Qu'est-ce que je peux faire pour les favoriser?

Nancy Gaudreau et Martine De Grandpré nous proposent quelques pistes très utiles qui permettent de promouvoir les comportements positifs des étudiants par une gestion de classe efficace.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

GESTION DE PROJET EN EDUCATION



■ Théorie et Recherche

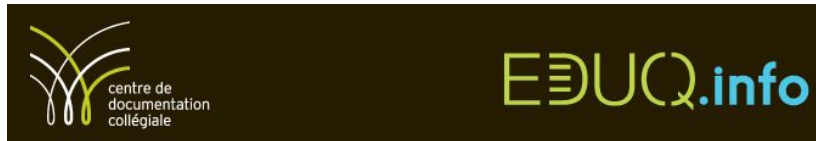
Mathey, E & Mérillou F. (2009). *Travailler et faire travailler en équipe*. Paris, France, Eyrolles : Éditions d'Organisation. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18266>

Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2018). *La cohérence : guide pour passer à l'action*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35670>


Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

GESTION DU CHANGEMENT EN EDUCATION



■ Pratique

 Dagenais, A., & Laplante, I. (2017). Accompagner le changement et l'appropriation de pratiques innovantes : Médiagraphie pour l'activité « Avec un grand R » dans le cadre du 37e Colloque de l'AQPC, Montréal, Centre-ville, 7 juin 2017. Centre de documentation collégiale. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34825/mediagraphie-CDC-AvecUnGrandR-juin2017.pdf>


Fullan, M., & Quinn, J. (2018). *La cohérence : mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/35677>

Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2018). *La cohérence : guide pour passer à l'action*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/35670>

Fullan, M., St-Cyr, C., & Chagnon, C. (2015). *Le leadership moteur : comprendre les rouages du changement en éducation*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34509>

Lafortune, L., Lepage, C., Aitken, A., Bélanger, K., Boisvert, N., Boisvert-Grenier, K., ... Smith, G. (2009). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19632>

Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F., Bélanger, K., Aitken, A., Boisvert, N., ... Smith, G. (2009). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19629>

 St-Germain, M. (2007). Provoquer un changement de paradigme chez les enseignants par l'accompagnement. Université du Québec en Outaouais. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1109/W025367-affiche-st-germain-uqo-2007.pdf>

St-Germain, M., & LaBillois, D. (2016). Cinq gestes pour bien accompagner le changement. *Pédagogie collégiale*, 29(3). Repéré à



<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34820/st-germain-labillois-29-3-2016.pdf>

■ Théorie et Recherche

LaBillois, D., & St-Germain, M. (2014). *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique (PAREA)*. Carleton-sur-Mer, Gatineau : Cégep de la Gaspésie et des Îles ; Cégep de l'Outaouais. Repéré à



<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1537/788732-labillois-st-germain-accompagnement-enseignants-collegial-innovation-pedagogique-gaspesie-outaouais-PAREA-2014.pdf>

■ Autres sites



APOP (2010). Le Profil TIC de l'enseignant, une nouvelle compétence « transversale »? *Dîner-causerie*. Repéré à <https://apop.qc.ca/fr/capsule/profil-tic-enseignant/>

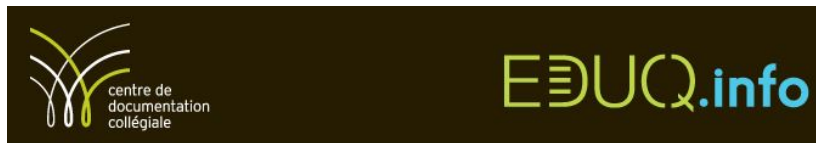


Des travaux d'élaboration et d'intégration du Profil TIC des étudiants au collégial sont actuellement en cours dans plusieurs établissements ou programmes. À coup sûr, ces travaux amplifieront le besoin des enseignants de mieux définir leurs habiletés TIC et de prévoir des stratégies de perfectionnement avec les TIC. Les exigences associées au processus d'appropriation des technologies doivent-elles être considérées comme faisant partie de la pratique professionnelle enseignante? Comment est-il possible de gérer la déstabilisation et la mobilisation entraînées par le développement exponentiel de l'environnement technologique dans un contexte des activités d'enseignement et d'apprentissage? La maîtrise des compétences reliées à l'utilisation des TI à des fins pédagogiques est-elle devenue un incontournable pour les enseignants de ce XXIe siècle?

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.



INTEGRATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS



■ Pratique

-  Bourgeois, N., Bruneau, S., & Cantara, M. (2011). L'insertion professionnelle des enseignants : pratiques et innovations. In *Actes du 30e Colloque de l'AQPC*. Sherbrooke, Québec : AQPC. Repéré à http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2010/510.pdf
- Dion, I., & Laferrière, G. (2012). *Demain, j'enseigne : ce qu'on aimerait savoir avant d'ouvrir la porte de sa classe*. Saint-Laurent : Pearson ; ERPI. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19115>
- Hervieu-Wane, F. (2014). *Guide du jeune enseignant*. Auxerre, France : Sciences humaines éditions. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19592>
- Ménard, L., & St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal, Québec : Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34637>

■ Théorie et Recherche

-  Bizier, N. (2010). *Former et accompagner le personnel enseignant du collégial à partir de leur passion : la discipline enseignée (PAREA)*. Sherbrooke, Québec : Cégep de Sherbrooke. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1367/787576-bizier-accompagner-enseignants-discipline-sherbrooke-article-PAREA-2010.pdf>
- Bizier, N. (2014). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*. Montréal, Québec : AQPC. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/27650>
-  Messier, D. (2012). Le mentorat départemental. In *Actes du 31e Colloque de l'AQPC* (p. 113-123). Lévis : AQPC. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/4198/714-2011.pdf>
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., & Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/17999>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

JUSTICE (IMPARTIALITE) DANS LES PRATIQUES D'ÉVALUATION



■ Pratique

Carle, S. (2016). Êtes-vous clairs ? sept astuces pour donner de bonnes explications. *Pédagogie collégiale*, 29(2).



Repéré à

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35438/Carle-Une-Idee-20-2-2016.pdf>

Dufour, J.-D., & Tessier, H. (2012). Questions et consignes de travaux, matière à développement. *Pédagogie collégiale*, 25(3), 14-19. Repéré à



<http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Dufour-Tessier-25-3-2012.pdf>

Howe, R. (2017). Le tableau d'analyse et de cohérence : pour assurer la cohérence pédagogique entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages.



Pédagogie collégiale, 30(4). Repéré à

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35708/howe-30-4-2017.pdf>

■ Théorie et Recherche

Allal, L. K., & Lafortune, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à

<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18100>

Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec (Québec) : Presses de l'Université Laval (PUL). Repéré à

<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19345>

Tardif, J. (2014). *Étude des principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers au collégial*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré à

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1708/033119-tardif-principes-ethiques-enseignants-eval-certificative-soins-inf-essai-usherbrooke-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

■ Autres sites



Guillemette, F. et Leblanc, C. (2014). Consignes claires : travail réussi ! *Bulletin Le Tableau 3(2)*. Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol3-no-2-consignes-claires-travail-reussi>

Un travail de qualité commence toujours par des consignes claires ! Les auteurs de ce deuxième bulletin Le Tableau de l'année 2014 vous proposent de mieux comprendre les caractéristiques d'une consigne. Ils vous invitent également à porter attention aux différents éléments qui vous permettront de concevoir des consignes claires pour aider les étudiants à démarrer leurs travaux du bon pied.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

MECANISME DE REVISION DE NOTES


<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34552/bulletin-CDC-16-mai-2016-fr.pdf>




■ Pratique

Gohier, C., Jutras, F., & Desautels, L. (2017). L'attitude dissidente d'un collègue concernant l'évaluation des apprentissages. In *L'éthique professionnelle en enseignement supérieur : orientations et cas typiques* (p. 111-129). Québec (Québec) : Presses de l'Université Laval (PUL). Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/35518>

■ Théorie et Recherche

 Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences : quelques enjeux pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 10-15. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/RobertHowe_20_1.pdf

 Howe, R. (2016). L'évaluation sommative. *Bulletin de la documentation collégiale*, (16). Repéré à

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

MEDIAS SOCIAUX



■ Pratique

Roberge, J. (2015). Les réseaux sociaux : outils pédagogiques ou sources de danger ? *Pédagogie collégiale*, 28(2), 26-29. Repéré à



http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/les_reseaux_sociaux_outils_pedagogiques_ou_sources_de_danger.pdf

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

METHODES D'ENSEIGNEMENT



■ Théorie et Recherche

Bru, M. (2012). *Les méthodes en pédagogie*. Paris, Presses Universitaires de France. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19245>

Chamberland, C., Lavoie, L. & Marquis, D. (2011). *20 formules pédagogiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/7661>

Dumont A. & Berthiaume D. (2016). *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34739>

Gauthier, C. et Tardif, M. (2005) *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19542>

Ménard, L. & St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Association québécoise de pédagogie collégiale. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34637>

Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes et débats et savoirs scientifiques en classe*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19250>

Paradis, P. (2013). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal, Québec : Lidec. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19333>

Proulx, J. (2009). *Enseigner : Réalité, réflexions et pratiques*. Trois-Rivières, Québec : Cégep de Trois-Rivières. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34108>

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19541>

Viollet, P. (2012). *Méthodes pédagogiques pour développer la compétence : manuel pratique à l'usage des*

formateurs. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Repéré à

<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34739>


Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :


- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

MOTIVATION DES ÉTUDIANTS




■ Pratique


 Mastracci, A. (2017). Formative Assessment Practices for Student Motivation and Success. Présenté à 37e colloque de l'AQPC: « Notre héritage », Montréal, Québec: AQPC. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35484/615-mastracci-colloque-aqpc-2017.pdf>


 Tolman, A. O., & Kremling, J. (2017). *Why students resist learning: a model for understanding and helping students*. Virginia, United States: Stylus Publishing, LLC. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35420>


■ Théorie et Recherche


 Boisvert, J., & Paradis, J. (2008). *La motivation chez les garçons et les filles en sciences humaines au collégial* (PAREA). Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Repéré à

https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1154/786964_boisvert_motivation_st_jean_sur_richelieu_PAREA_2008.pdf

 Cabot, I. (2016). Motivation scolaire. *Publié comme numéro 17, décembre 2016, du Bulletin de la documentation collégiale*, (17). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34670/bulletin-cdc-17-decembre-2016-fr.pdf>

 Carrier, M., & Lafleur, J. (2009). Susciter et soutenir l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation. In *Actes du 29e Colloque de l'AQPC*. Repéré à https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/4084/carrier_lafleur.pdf

 Noël, M.-F., Bourdon, S., & Brault-Labbé, A. (2015). "Mon meilleur cours... c'est grâce au prof! ": Apport du personnel enseignant à la perception de la valeur des cours chez les étudiants. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 18-23. Repéré à <http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/noel-vol.28-4.pdf>

 Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles: De Boeck. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34721>

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for*



motivation and engagement. Routledge. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34621>

Roberge, J., Ménard, L., & Croteau, S. (2017). 101 moyens de



motiver: Présentation de certaines pratiques pédagogiques favorisant la réussite du premier cours de français. Présenté à Colloque « Journée de la recherche sur la motivation au collégial » Acfas, Montréal. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34814/roberge-menard-croteau-101-moyens-de-motiver-article-acfas-2017.pdf>

Vezeau, C., & Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales* (PAREA). Joliette: Cégep régional de Lanaudière à Joliette. Repéré à



<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1345/787269-vezeau-bouffard-determinants-affectifs-motivationnels-lanaudiere-joliette-uqam-PAREA-2009.pdf>

Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. ERPI. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34606>



Guillemette, F. (2013). Favoriser l'expression de la motivation chez les étudiants. *Bulletin Le Tableau 2(4)*. Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol2-no-4-favoriser-l-expression-de-la-motivation-chez-les-etudiants>

Vous enseignez et vous voyez du coin de l'œil des étudiants pratiquement endormis sur leur bureau. Vous vous demandez "Mais qu'est-ce qui peut bien les motiver à être ici? Pourquoi suivent-ils ce cours?" Vous trouverez certainement des informations utiles pour mieux répondre à ces questions dans le dernier numéro de l'année 2012-2013 qui a été conçu par François Guillemette, professeur, et Céline Leblanc, conseillère pédagogique, tous deux de l'UQTR. Ils vous présentent quelques pistes pour mieux comprendre et Favoriser l'expression de la motivation chez les étudiants. Un atout à ne pas négliger pour vos cours d'été, lorsque le soleil brille dehors, ou pour la session qui débutera en septembre!

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

NETIQUETTE (COMPORTEMENT DES INTERNAUTES SUR LE RESEAU)



Autres sites



Landry, N. (2016). Éducation aux médias : que faut-il savoir ?



Bulletin Le Tableau 5(6). Repéré à

<http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol5-no-6-education-aux-medias-que-faut-il-savoir>

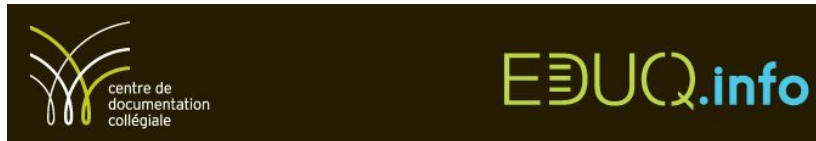
Les médias occupent une place centrale dans nos vies, que ce soit à la maison, à l'école ou au boulot. Les enjeux touchant aux médias sont l'objet de préoccupations quotidiennes et pourtant, le développement de compétences en lien avec ces derniers demeure problématique au Québec comme ailleurs. Les auteurs de ce Tableau proposent un survol de ce que représente l'éducation aux médias tout en s'intéressant à la façon de contribuer, en tant

qu'enseignants universitaires, au développement des compétences des étudiants en ce qui a trait aux usages des médias.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

PEDAGOGIE DE PREMIERE SESSION



■ Pratique

Howe, R. (2009). La pédagogie de la première session. *Bulletin de la documentation collégiale*, (1).



Repéré à

<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32107/Bulletin1-pedagogie-premiere-session-dec-2009.pdf>

Lussier, O. (2004). La pédagogie de la première session : vers une nouvelle perception du rôle de l'enseignant.



Pédagogie collégiale, 17(4), 23-27. Repéré à

http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lussier_17_4.pdf

■ Théorie et Recherche

Brochu, É., & Moffet, J.-D. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Conseil supérieur de l'éducation (Québec). Repéré à



<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/2441/50-0471.pdf>

Chouinard, S., & Piché, S. (2017). *Pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales*. Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/35290>

Vasseur, F. (2015). *Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur* (Dossier CAPRES). Québec (Québec): Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). Repéré à



<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34463/capres-pistes-accroitre-reussite-perseverance-enseignement-superieur-2015.pdf>

Vezeau, C., & Bouffard-Bouchard, T. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire - collégial* (PAREA). Joliette : Cégep régional de Lanaudière à Joliette. Repéré à https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1094/786683_vezeau_transition_lanaudiere_joliette_PAREA_2007.pdf



■ Autres sites



Soucy, L. (2012). S'adapter aux étudiants de première session.



Bulletin Le Tableau 1(5). Repéré à

<http://pedagogie.uquebec.ca/portail/le-tableau/sadapter-aux-etudiants-de-premiere-session-vol1-no-5>

Entrer à l'université, c'est souvent synonyme de grands changements pour les étudiants : comprendre ce qu'on attend d'eux, s'habituer au style de travaux et déménager en appartement ne sont que quelques exemples des adaptations auxquelles l'étudiant de première session aura peut-être à faire face.

Dans ce nouveau numéro du bulletin Le Tableau, Luc Soucy, maître d'enseignement à l'ÉTS, nous propose quelques pistes permettant aux enseignants universitaires d'ajuster leur enseignement pour permettre aux étudiants de vivre une première expérience positive à l'université. L'auteur vous propose, entre autres, des pratiques pouvant favoriser la persévérance et la réussite en première session.


Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :


- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

PERFORMANCE SCOLAIRE CHEZ LES ETUDIANTS



■ Théorie et recherche

 Chiasson, L., & Aubé, P. (2008). *Habitudes de vie et rendement scolaire* (PAREA No. PA 2007-009). Lévis : Cégep de Lévis-Lauzon. Repéré à https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1174/787059_chiasson_aube_habitudes_et_rendement_Le_vis_lauzon_PAREA_2008.pdf

 Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2018). Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35748/capres-dossier-sante-mentale-etudiants-collegiaux-universitaires-2018.pdf>

Sasson, V. R. (2013). *The materialism of contemporary education: encouraging students to renounce their grades* (PREP). Montréal : Marianopolis College.



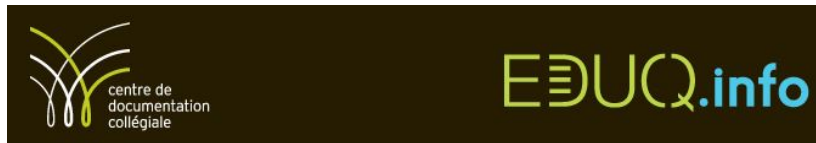
Repéré à

<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32643/032143-sasson-materialism-contemporary-education-students-renounce-grades-marianopolis-PREP-2013.pdf>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

POLITIQUE INSTITUTIONNELLE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES (PIEA)



■ Pratique

Assistant des collèges, Collège Marie-Victorin, & Cégep de Rosemont. (2007). Bilan textes : Assistant des collèges. Repéré à https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29865/786845_bilan_textes_assistant_des_colleges_PIEA_2007.pdf

Beaumier, J.-P., Genest, R., & Perron, J. (2012). *L'application des politiques d'évaluation des apprentissages : pour des évaluations justes et équitables - Rapport synthèse*. Québec (Québec) : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (Québec). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2101104>

■ Théorie et Recherche

Québec (Province). Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2006a). Évaluation de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) cadre d'analyse. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Repéré à <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1922147>

Québec (Province). Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2006b). Orientations retenues pour l'évaluation de l'application des politiques d'évaluation des apprentissages : document d'orientation. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1924219>


Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :


- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

PLANIFIER, ENCADRER ET EVALUER DES TRAVAUX D'ÉQUIPE




■ Pratique

 Crahay, M., & Lecoq, J. (2017). *Accompagner des étudiant-e-s qui travaillent en groupe*. Louvain-La-Neuve (Belgique): Université catholique de Louvain - Louvain Learning Lab. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35659/crahay-lecoq-accompagner-etudiant-e-s-travaillent-groupe-ucl-201.pdf>


 Howe, R. (2011). L'évaluation dans le cadre de travaux d'équipe. *Bulletin de la documentation collégiale*, (7). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32122/bulletin-7-evaluation-travaux-equipe-sept-2011.pdf>

Mathey, E., & Mérillou, F. (2009). *Travailler et faire travailler en équipe*. Paris, France : Eyrolles : Éditions d'Organisation. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18266>



 Motoi, I. (2014). Facilitation de la résolution de conflits dans le travail d'équipe. *Bulletin Le Tableau* 3(6). Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol3-no-6-facilitation-de-la-resolution-de-conflits-dans-le-travail-dequipe>

Au-delà de sa tâche d'enseignement, l'enseignant fait également face à diverses situations interpersonnelles dans lesquelles il n'est pas toujours évident de savoir s'il faut intervenir et le cas échéant comment il doit intervenir. Le présent tableau suggère des pistes pour permettre à l'enseignant de fournir à ses étudiants en situation de travaux d'équipe, les outils nécessaires pour gérer les situations qui pourraient devenir conflictuelles.

 Brassard, N. (2012). Évaluation et rétroaction: comment en tirer profit? *Bulletin Le Tableau* 1(4). Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/publications-2012/vol-1-no-4-evaluation-et-retroaction-comment-en-tirer-profit>

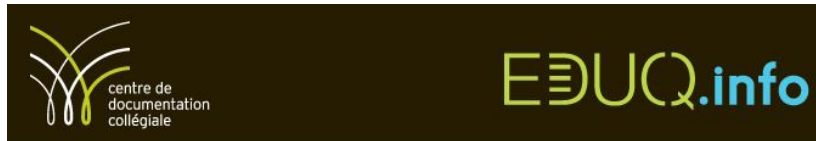
À l'université, comme dans les autres niveaux d'enseignement, l'évaluation des apprentissages est souvent une source de stress pour les étudiants... et pour les enseignants. Comment s'assurer

d'évaluer les étudiants de manière juste tout en préservant leur estime de soi? Sur quoi se baser pour faire un choix plutôt qu'un autre?

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :


- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

PLANIFIER L'ORGANISATION DE SON COURS



■ Pratique


Bihouée, P. (2009). *Cours et supports : l'art de préparer sa classe*. Paris, France : Éditions d'Organisation. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18281>

 Bizier, N. (2008). Choisir des contenus [de cours] reconnus et pertinents un geste professionnel didactique majeur [au collégial]. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 13-18. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Bizier_21_2.pdf

Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19148>

Rieunier, A. (2018). *Préparer un cours*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF sciences humaines. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35679>

Ringuet, S., Fontaine, J., Munn, Y., & Leroux, J. L. (2016). *Modèle de guide d'encadrement. Évaluation finale et devoirs*. Montréal, Sherbrooke : Cégep à distance. Université de Sherbrooke. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35763/modele-guide-encadrement-evaluation-finale-devoirs-pcuc-2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>


 Tengelsen, C., Ringuet, S., Fontaine, J., Munn, Y., & Leroux, J. L. (2016). *Outil de questionnement pour la planification et la conception des évaluations d'un cours en formation à distance*. Montréal, Sherbrooke : Cégep à distance. Université de Sherbrooke. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35764/outil-questionnement-planification-conception-evaluations-fad-pcuc-2016.pdf>

Valentine, S. J., & Roussy, S. (2014). *Conjuguer enseignement et tâches connexes : pour en finir avec le sentiment d'urgence*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19459>

■ Théorie et Recherche

Bizier, N. (2014). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*. Montréal, Québec : AQPC. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/27650>

Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19566>

 Pelletier, P., & Huot, A. (2017). *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35532/pelletier-huot-construire-expertise-pedagogique-curriculaire-enseignement-superieur-puq-2017.pdf>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

REDIGER ET ACTUALISER LE PLAN-CADRE



■ Pratique

Service de Soutien à l'enseignement et à la recherche. (2013).

Le plan-cadre : un outil de planification de l'enseignement pour les programmes développés selon l'approche par compétences (2e édition). Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke. Repéré à https://w1.cegepsherbrooke.qc.ca/intra/rp/files/sspar_agraph/f1452595356/plancadre_2013.pdf



Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

REGLES DEPARTEMENTALES PARTICULIERES QUI BALISENT L'EVALUATION



■ Théorie et recherche

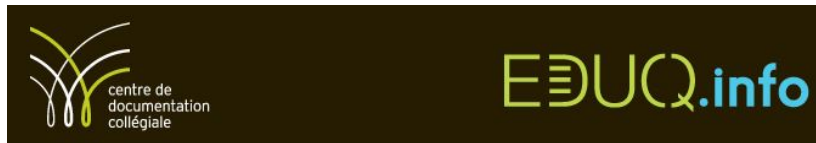
Kingsbury, F., & Tremblay, J.-Y. (2009). Des tensions qui entravent l'évaluation de la langue. *Pédagogie collégiale*, 22(3), 38-44. Repéré à <http://www.aqpc.qc.ca/revue/article/des-tensions-qui-entravent-evaluation-langue>



Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

RESPECT, PREVENTION ET SOUTIEN EN MATIERE DE CONFLITS ET DE HARCELEMENTS



■ Pratique

Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/18494>

Motoi, I., & Villeneuve, L. (2016). *Guide de résolution de conflits dans le travail en équipe : pour un autoapprentissage individuel et en groupe.* Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34532>

Reny, P. (2017). La coordination départementale et la gestion de conflits. In *Actes du 37e colloque de l'AQPC.* Montréal, Québec : AQPC. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/35482>

■ Théorie et Recherche

Augustinova, M., & Oberlé, D. (2013). *Psychologie sociale du groupe au travail : réfléchir, travailler et décider en groupe.* Bruxelles : De Boeck. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34723>

Schwartz, H. L. (2012). Interpersonal boundaries in teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (131). Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19191>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

RETROACTION ET EVALUATION A L'AIDE DES TIC



■ Pratique

Blais, J.-G., Gilles, J.-L., & Tristán López, A. (2015). *Bienvenue au 21e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Bruxelles : Peter Lang. Repéré à <http://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/33034>

Desrosiers, C. (2013). Environnement numérique d'apprentissage. Cégep de Trois-Rivières. Repéré à https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34117/2014-02_TROI_depliant-ena.pdf

Koç, S., Liu, X., & Wachira, P. (2015). *Assessment in online and blended learning environments*. Charlotte, NC : Information Age Publishing, Inc. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/33024>

Leroux, J. L. (2017). *Des pratiques d'évaluation des apprentissages qui intègrent l'utilisation des TIC et du*


web 2.0 au collégial : quels besoins et quels défis ! Présenté à Présentation réalisée dans le cadre des rencontres du réseau REPTIC., Montréal, Québec.

Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35494/leroux-pratiques-evaluation-apprentissages-qui-intergent-utilisation-tics-et-web-2-0-au-collegial-2017.pdf>

■ Théorie et Recherche

Blais, J.-G. (2009). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication enjeux, applications et modèles de mesure*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval (PUL). Repéré à <http://ez-proxy.cdc.gc.ca/login?url=http://site.ebrary.com/lib/cd-cgc/Doc?id=10341575>

Deschênes, M. (2012). *Évaluation de productions issues de l'intégration pédagogique d'outils du web social (PREP)*. Québec (Québec) : Collège O'Sullivan de Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32624/788120-MDeschenes-integration-pedagogique-web-social-PREP-2012.pdf>

 Desrosiers, C. (2013). *Analyse de pratiques pédagogiques d'enseignantes et d'enseignants du réseau collégial recourant à des environnements numériques d'apprentissage en enseignement hybride et propositions de stratégies optimales d'utilisation*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1699/032014-desrosiers-ENA-enseignement-hybride-essai-usherbrooke-2013.pdf>

Facchin, S. (2018). *La rétroaction traditionnelle ou technologique ? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires (PAREA)*. Montréal : Cégep à distance. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35513/facchin-retroaction-traditionnelle-technologique-rosemont-cegep-a-distance-article-PAREA-2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35513/facchin-retroaction-traditionnelle-technologique-rosemont-cegep-a-distance-PAREA-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

SANTE MENTALE DES ETUDIANTS DU COLLEGIAL



Pratique

- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L., & Lamarre, C. (2016a). *Zénétudes 1 : vivre sainement la transition au collège*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34541>
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L., & Lamarre, C. (2016b). *Zénétudes : 2, vivre sainement la transition au collège. Programme de prévention ciblée sélective. Manuel de l'animateur*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec ; UQAM. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34647>
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L., & Lamarre, C. (2016c). *Zénétudes : 3, vivre sainement la transition au collège. Programme de prévention ciblée indiquée. Manuel de l'animateur*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec ; UQAM. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34645>

Théorie et Recherche

Beauchamp, G., Martineau, M., Lapointe, R., Gagnon, A., & Bouchard, S. (2008). *Réussite scolaire, symptômes anxieux et dépressifs* (PAREA). Gatineau, Québec : Cégep de l'Outaouais. Repéré à https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1107/786723_beauchamp_outaouais_PAREA_2008.pdf



Royer, E. (2019). *Les problèmes émotifs et comportementaux à l'école : petite encyclopédie de l'enseignant efficace*. Québec, Québec : École et comportement. Repéré à <http://www.ecolecomportement.com/publications.php>

Autres sites



APOP (2013). Universal Design for Learning. *Webinar*. Repéré à <https://apop.qc.ca/en/capsule/universal-design-for-learning/>

Centennial is a private college located in Montreal Quebec. Its mission is to develop autonomous resilient learners through collaboration and innovation. In order to achieve this mission, the

College has adopted the philosophical framework of Universal Design for Learning (UDL). UDL is an educational framework based on research in the learning sciences that guides the development of flexible learning environments that can accommodate individual learning differences. UDL is intended to increase access to learning by reducing physical, cognitive, intellectual, and organizational barriers to learning. In supporting students' academic success, the UDL framework guides Centennial College in designing programs, curriculum, courses, assessments and instructional content to meet the needs of all students. Anika Maloni, Teacher and Administrator at Centennial College will discuss how Universal Design for Learning has shaped teaching and learning at the college in the effort to meet the needs of a growing population of diverse learners.

APOP (2013). Les outils d'assistance technologique. *Dîner-causerie*. Repéré à <https://apop.qc.ca/fr/capsule/assistance-technologique/>

L'inclusion des étudiants en situation de handicap dans un processus d'apprentissage se voulant le plus « normal » possible implique inévitablement le recours à des stratégies pédagogiques adaptées. Les outils d'aide technologique, tels que les logiciels de correction, de prédiction de mots ou de synthèse vocale, sont utiles voire incontournable pour que ces étudiants soient en mesure de réaliser leurs tâches scolaires. Dans leur cas, l'utilisation de la technologie n'est plus une option, mais plutôt un outil essentiel à leur réussite scolaire. Toutefois, des obstacles déterminants surgissent quant à l'utilisation de ces ressources technologiques. Malgré la multiplication des applications au potentiel extraordinaire, leur accessibilité par les étudiants en situation de handicap demeure très

précaire. En effet, si les outils technologiques représentent un facteur de réussite pour les étudiants en situation de handicap, ils sont malheureusement peu pris en compte dans la planification et la prestation des activités d'enseignement et d'apprentissage, tout comme dans les opérations d'évaluation formative et sommative. Comment les enseignants, les conseillers pédagogiques, les intervenants aux services adaptés et les professionnels (services informatiques, aide pédagogique individuel, etc.) peuvent-ils mettre en place les conditions nécessaires à l'utilisation des outils technologiques de soutien pour un plus grand nombre d'étudiants en situation de handicap? Est-il possible d'envisager que l'ensemble des intervenants pédagogiques s'oriente vers un accompagnement efficient des étudiants en situation de handicap à travers une approche plus « universelle » de l'apprentissage, laquelle impliquerait le décloisonnement des services adaptés et un amalgame de stratégies d'accommodements ? Comment procéder pour encourager et stimuler l'évolution des pratiques pédagogiques afin qu'elles soient à la fois adaptées pour les étudiants en situation de handicap et à la fois contributives pour les étudiants du cheminement régulier?



CAPRES, (2018). Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires. *Dossier CAPRES*. Repéré à <http://www.capres.ca/dossiers/sante-mentale-etudiants-collegiaux-universitaires/>

Il est maintenant reconnu que la santé mentale exerce une influence déterminante sur la réussite des étudiants postsecondaires et sur leur épanouissement dans différentes sphères de leur vie (INSPQ, 2017 ; CACUSS et CMHA, 2013).*

Ce dossier du CAPRES sur la santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires s'inscrit dans l'intérêt grandissant envers les initiatives en amont visant à améliorer la santé mentale de tous les étudiants. Il vise à poursuivre la réflexion sur la question chez les différents acteurs du milieu : professionnels, conseillers, intervenants, administrateurs et étudiants, afin de favoriser une approche globale et inclusive.


Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.


S'INSCRIRE DANS UNE DEMARCHE DE DEVELOPPEMENT PERSONNEL




■ Pratique

 Prud'homme, A.-C. (2015). Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 28(4). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35694/Prudhomme-28-4-2015.pdf>

■ Théorie et Recherche

 Deschênes, M. (2014). *Le web social, un levier de développement professionnel ?* (PREP). Québec (Québec) : Collège O'Sullivan de Québec. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32654/032796-deschenes-web-social-levier-developpement-professionnel-osullivan-PREP-2014.pdf>

 Deschênes, M. (2017). *Développement professionnel des enseignants : Portrait de la situation dans les collèges*

privés subventionnés du Québec (PREP). Québec, Québec : Collège O'Sullivan de Québec. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35253/deschenes-developpement-professionnel-enseignants-osullivan-quebec-PREP-2017.pdf>

Ende, F. (2016). *Professional development that sticks: how do I create meaningful learning experiences for educators?* Alexandria (USA): ASCD. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34557>

Lafortune, L. (Éd.). (2010). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://www.puq.ca/catalogue/livres/approches-affectives-metacognitives-cognitives-comprehension-1925.html>
<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18538>

Le Boterf, G. (2016). *Professionaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation* (7e édition). Paris, France : Eyrolles. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34614>

Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* Québec

(Québec) : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://educ.info/xmlui/andle/11515/19639>

St-Pierre, L. (2012). La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial : quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche. Montréal, Québec : AQPC. Repéré à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/27645>

■ Autres sites



APOP (2013). Integrating Grammar Verification Technology into Your Classes. *Webinar*. Repéré à <https://apop.qc.ca/en/capsule/grammar-verification/>

Second language teachers as well as teachers of literature are familiar with the burden of checking the grammar of their students' writing. Software or online applications to check grammar seem an attractive resource for this task. In French, the software of choice seems to be Antidote, but the field is wide open for English grammar. These resources won't write your documents for you, but they can help your students as well as yourself produce a written document in your first or second language that you can have

confidence in. Better yet, if you use them correctly, they will actually help you to improve your linguistic abilities.

APOP (2012). Antidote dans les activités d'enseignement : un modèle d'intégration numérique ! *Webinaire*. Repéré à <https://apop.qc.ca/fr/capsule/antidote-dans-les-activites-denseignement/>

Et si Antidote stimulait la réflexion, aiguësait notre sens de la découverte? Une douzaine de dictionnaires, tout de même! Et s'il dynamisait l'effort de valorisation de la langue française dans nos institutions? S'il palliait l'incertitude de certains en leur capacité de réviser? Une grammaire à la bonne page, ça aide! Et s'il était devenu un incontournable dans notre société numérique pour le développement des habiletés rédactionnelles? De nombreux facteurs favorisent l'intégration pédagogique réussie d'Antidote dans vos activités éducatives!

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS



■ Pratique

Dionne, B. (2018). *L'essentiel pour réussir ses études*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/36188>

Gasse, J., Pineault, M. & Dextraze J. (2016) *Pédagotrucs n°35 : Principes et moyens d'intervention en gestion de classe*. Rimouski, Québec : Cégep de Rimouski. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/36080>

Paradis, P. (2013). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal, Québec : Lidec. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19333>

St-Pierre, L. (2004). Développer l'autonomie des élèves... : Pourquoi moi ? Comment ? *Pédagogie collégiale*, 17(3), 23-27. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/21524>



St-Pierre, L. (2004). Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie. *Pédagogie collégiale*, 18(2), 27-29. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/21547>



from accommodation toward Universal Design of Instruction. How do these two trends affect the way we teach and create instructional material? In this webinar, Catherine Fichten, Laura King, Alexandre Chauvin and Maria Barile from the Adaptech Research Network will explain how accessible technologies and universal design principles can support learning for all students in the collegial community.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :


- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

STRATEGIES D'ÉVALUATION PAR LES PAIRS (ÉTUDIANTS) ET AUTOÉVALUATION



■ Pratique

Laurier, M. D., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). La participation de l'élève à l'évaluation. In *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3e édition, p. 129-143). Montréal : G. Morin : Chenelière. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19539>

 Gauthier, L., Ringuet, S., Fontaine, J., Munn, Y., & Leroux, J. L. (2016). L'autoévaluation en formation à distance. Cégep à distance ; Université de Sherbrooke. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35755/autoevaluation-fad-pcuc-2016.pdf>

■ Théorie et Recherche

Coen, P.-F., & Bélair, L. (2015). *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* Bruxelles : De Boeck supérieur. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34306>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

STRATEGIES POUR FAVORISER LA PARTICIPATION ACTIVE DES ETUDIANTS

Autres sites



Mesly O. et De Grandpré M. (2013). Rendre les étudiants actifs : c'est possible ! *Bulletin Le Tableau* 2(5). Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol2-no-5-rendre-les-etudiants-actifs-cest-possible>

En tant qu'enseignant, on souhaite généralement que les étudiants tirent le meilleur parti possible de nos cours, mais il n'est pas toujours évident de savoir comment optimiser les heures passées en classe ou les travaux proposés. Olivier Mesly et Martine De Grandpré vous proposent quelques moyens pour rendre les étudiants actifs dans les cours afin de favoriser leur motivation et leur concentration.

Laberge V. et Francoeur E. (2014). Les télévotants et la dynamique de classe. *Bulletin Le Tableau* 3(3). Repéré à <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol3-no-3-les-televotants-et-la-dynamique-de-classe>

Dynamiser son enseignement peut être aussi simple que d'introduire quelques clics ! Vous trouverez dans Le Tableau numéro 3, comment Vincent Laberge et Éric Francoeur vous proposent d'utiliser les télévotants et comment ces derniers peuvent solliciter l'interaction entre vos étudiants et vous-même!



APOP (2013). The Pedagogy of Active Learning Classrooms. Webinar. Repéré à <https://apop.qc.ca/en/capsule/active-learning-classrooms/>

The Active Learning Classroom has taken the Anglophone sector of the Quebec College Network by storm. College after college have marshalled their resources to produce a classroom that reflects the ideals of the SCALE-UP project that began in the United States. The Entente Canada-Quebec has also acknowledged this trend by funding additional development of these facilities across the network. So now that they're here, how do we use them? In this webinar, teachers who use these classrooms and who have written articles in Profweb will be invited to describe the changes it has wrought in their methodology.

APOP (2012). Vous-dites... pédagogie inversée ??? *Dîner-causerie*. Repéré à



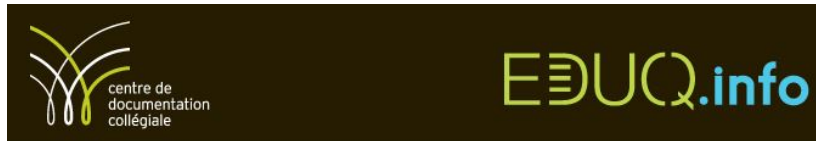
<https://apop.qc.ca/fr/capsule/pedagogie-inversee/>

L'application du principe de la pédagogie inversée serait-elle une solution pour les enseignants qui, session après session, doivent répéter les notions constituant des principes et des informations à acquérir comme préalables aux activités d'apprentissage ? Le temps habituellement consacré à la « transmission magistrale » des informations, par rapport au temps réservé à la réflexion critique, l'analyse et l'application individuelle en dehors de la classe, se trouve « inversé », agissant à la manière d'un laboratoire vivant où les contributeurs auront à concilier l'information, solutionner un problème, traiter une situation, transposer et appliquer des processus et des méthodes, dans un contexte d'échange et de collaboration avec les pairs.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :


- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

STRESS ET ANXIÉTÉ SCOLAIRE



■ Pratique

Fournier-Plouffe, M. (2019). Réduire l'anxiété de performance au collégial : Deux leviers d'action pour les professeurs. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 3-9. Repéré à <http://www.aqpc.qc.ca/revue/article/reduire-anxiete-performance-au-collegial-deux-leviers-action-pour-professeurs>

 Savard, H. (2015). *Troubles anxieux*. Sainte-Foy, Québec : Cégep de Sainte-Foy. Centre collégial de soutien à l'intégration. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34414/034122-savard-fiche-troubles-anxieux-ste-foy-2015.pdf>

■ Théorie et Recherche

Lafortune, L., & Mongeau, P. (Éd.). (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://www.puq.ca/catalogue/livres/affectivite-dans-apprentissage-174.html>

<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/16208>

Rousseau, N., & Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://www.puq.ca/catalogue/livres/bien-etre-ecole-enjeux-strategies-gagnantes-3413.html>

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

UTILISER LES TIC DANS SON ENSEIGNEMENT

■ Autres sites



Plante, P. (2016). La cohérence entre la technologie, la pédagogie et le contenu : un souci plus que théorique ! *Bulletin Le Tableau 5(2)*. Repéré à <http://pedagogie.uquebec.ca/portail/le-tableau/vol5-no-2-la-coherence-entre-la-technologie-la-pedagogie-et-le-contenu-un-souci-plus-que>

Devant les nombreuses possibilités technologiques qui sont proposées pour varier l'enseignement, il n'est pas toujours évident d'assurer la cohérence entre la technologie choisie, la pédagogie et le contenu à enseigner. C'est avec le modèle TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) comme cadre de référence que Patrick Plante suggère dans ce bulletin quelques pistes pour mieux s'y retrouver.



APOP (2018). Let Research Help You Navigate the Waters of Technology in the Classroom. *Webinar*. Repéré à <https://apop.qc.ca/en/capsule/let-research-help-you-navigate-the-waters-of-technology-in-the-classroom/>

Why did we conduct our study on technology in the classroom and what is the potential impact of our findings? To examine a key point of view on the use of technology in higher education that is often ignored: the student perspective! More precisely, which technopedagogical tools are the most or the least useful according to students and why? Our study compares teachers' and students' points of view, examines similarities and discrepancies, shows how both use technology, displays challenges they face while using them and proposes a 'wish list' of desired technopedagogical tools. Examples of the innovative use of technology by teachers will be highlighted and a list of the best practices that reflects more than 20 years of research experience will be provided.

APOP (2018). Office 365: Teach, Learn, Assess and Collaborate with SharePoint, Teams and Planner. *Webinar*. Repéré à <https://apop.qc.ca/en/capsule/office-365-teach-learn-assess-and-collaborate-with-sharepoint-teams-and-planner/>

Sharepoint, Teams and Planner, from the Office 365 suite, offer many possibilities in a pedagogical context. Do you need help before diving into this pool of applications? Explore the options given by their communication and collaboration functionalities.

APOP (2018). Office 365: Teach, Learn and Assess with Class Notebook, Forms and the Office Suite. *Webinar.*



Repéré à <https://apop.qc.ca/en/capsule/office-365-teach-learn-and-assess-with-class-notebook-forms-and-the-office-suite/>

More and more, Office 365 is making its way into our teaching environments. What possibilities does this web-based tool offer regarding pedagogical productions or activities and assessment conceptions? How can one maximize the pedagogical potential of the office suite as well as other applications like OneDrive, Class Notebook, OneNote and Forms?

APOP (2015). Teaching on the Edges of Technology. *EdTech presentation.* Repéré à



<https://apop.qc.ca/en/capsule/teaching-on-the-edges-of-technology/>

Ann-Louise Davidson's research revolves around the changes brought by digital technologies in the educational system and their impact on how we learn individually and socially. She has published articles in the field of technology in education, including how teachers use technologies in pedagogical activities, how technologies can be used to learn and how they can be used to design learning individually and in communities of practice.

APOP (2012). Trouvailles et coups de coeur : vos applications « incontournables » dénichées sur le web ! *dîner-causerie.*



Repéré à <https://apop.qc.ca/fr/capsule/coups-de-coeur/>

Bon nombre d'enseignants, appuyés par les diverses ressources de leur milieu, ou encore alimentés par un environnement « technophile », ont déniché des outils et des applications web répondant à leurs besoins, apportant une plus-value à leurs projets pédagogiques. D'autres, se considérant plutôt comme des « technophobes », demeurent étourdis devant cet incessant tourbillon technologique, où l'intégration d'autant de ressources TIC est perçue comme étant particulièrement affolante. La très grande diversité des ressources accessibles sur le web, potentiellement toutes contributives d'un point de vue techno-pédagogique, devient d'autant un empêchement à les exploiter, d'où l'intérêt de tirer profit des occasions de partage et d'échanges sur leur pertinence. Pour souligner ses 30 ans d'innovations et d'interventions en éducation, l'APOP propose notamment aux utilisateurs un espace pour la mise en valeur et la diffusion de leurs trouvailles techno-pédagogiques. Un lieu convivial et plutôt débridé pour présenter vos coups de cœur de toute nature tout en profitant des expérimentations et de l'expertise « terrain » acquise par des collègues!

APOP (2012). Web 2.0 in the Classroom: Your Favourite Tools. *Webinar.* Repéré à



<https://apop.qc.ca/en/capsule/web2-in-the-classroom/>

Tools of the Web 2.0 (or social Web), allow all Internet users to generate content, share, and collaborate online. In the world of

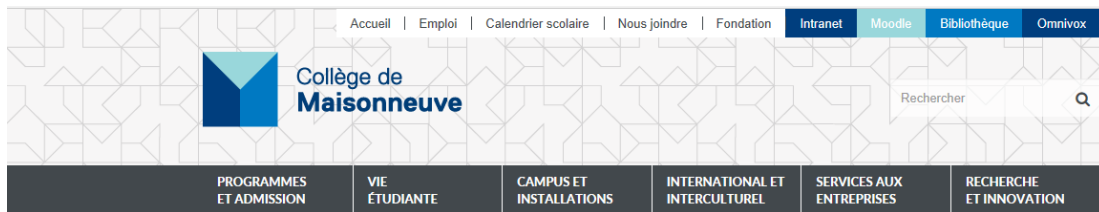
education, the popularity of active and collaborative pedagogies as well as the idea of learning outside the classroom walls have led many teachers to incorporate these tools into their practice in recent years. Whether you are a quiet observer or an early adopter of the Web 2.0 for education, this EdTech webinar will give you the opportunity to learn about applications that make a difference in your colleagues' classrooms. The event is based on teacher contributions: if a Web 2.0 tool is a "must" in your classroom, let us know. We will share the results during the webinar and present some of the technologies in more detail.

Les références présentées sont le fruit d'un partenariat avec les organismes que nous remercions vivement :

- Le [CDC](#) (Centre de documentation collégiale) qui gère [EDUQ.info](#), une archive ouverte qui rassemble, conserve et diffuse les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel du réseau collégial québécois.
- Le [Portail du soutien à la pédagogie universitaire](#) est un lieu de convergence de l'information qui vise à mieux faire connaître les initiatives réalisées en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage dans le réseau de l'Université du Québec (UQ) et ailleurs.
- Le [CAPRES](#) (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), qui diffuse les connaissances issues de la recherche et de la pratique enseignante.
- L'[APOP](#) qui œuvre dans le domaine de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications en enseignement et en apprentissage et dans la vie citoyenne.
- La [revue Pédagogie collégiale](#) qui met l'accent sur l'essentiel de la pédagogie, par exemple à travers des récits de pratique innovante, des articles présentant des résultats de recherches sous une forme vulgarisée.

Voici la procédure à suivre pour faire l'autoévaluation sur Moodle

- 1- Inscrivez-vous à partir de la page d'accueil du Collège de Maisonneuve: <https://www.cmaisonneuve.qc.ca/> et cliquer sur ÉTUDIANT ACTUEL et ensuite sur l'onglet MOODLE dans le menu en haut de page à droite.



- 2- Sur la nouvelle page en haut à droite, cliquez sur l'onglet : *Connexion*.



Vous atteindrez cette nouvelle page d'identification. **Veillez insérer votre identifiant et votre mot de passe** qui vous seront préalablement transmis par courriel.

Connexion

Nom de l'utilisateur

Mot de passe

Se souvenir du nom d'utilisateur

Connexion

[Vous avez oublié votre nom d'utilisateur et/ou mot de passe ?](#)

Votre navigateur doit supporter les témoins (cookies) ⓘ

- 3- Cliquez sur le titre : Projet d'autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants.










- 4- La page d'accueil vous présentera quelques informations et consignes pour comprendre le but et la nature de la formation en ligne. Une description sommaire du projet de recherche suivra ainsi que la présentation des dix-huit membres du panel de référence qui ont préalablement réalisé à l'autoévaluation.
- 5- Lorsque vous êtes prêt à commencer, **nous vous invitons à faire de façon chronologique les trois séquences d'activités**. Chaque séquence contient approximativement 20 scénarios pédagogiques identifiés par des noms d'enseignants ou de groupes d'enseignants. Par exemple, à la première séquence de l'activité de formation, vous devrez cliquer sur Justine pour répondre aux questions du scénario pédagogique. Chaque scénario contient 4-5 questions suivies de références disponibles pour consultation.

Séquence 1 de l'activité de formation

Cette première séquence contient 19 scénarios pédagogiques....

Bonne navigation !

-  Justine
-  Felipe
-  Guillaume
-  Sylvain
-  Benjamin
-  Sophie
-  Michael

Les 10 scénarios complétés font référence à l'élément de compétence : Enseigner dans un contexte d'apprentissage.

Les quelques thèmes suivants ont été abordés.

-Détecter et traiter une situation de plagiat ; Capacité des étudiants à organiser leurs temps et leur travail ; Stratégie pour favoriser la participation active ; Élaborer une activité d'évaluation pertinente ; Gestion de classe propice aux apprentissages ; Planifier, encadrer et évaluer des travaux d'équipe ; Net étiquette ; Élaborer une grille d'évaluation

Vous pouvez consulter et télécharger ces références...

6- Une fois que vous cliquez sur le nom du professeur, vous obtiendrez cette page :



The screenshot shows a Moodle course page. At the top, there is a navigation breadcrumb: "Tableau de bord > Cours > 18011EMA_0 > Séquence 1 de l'activité de formation > Justine". The main heading is "Projet d'autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants". Below this, the name "Justine" is displayed. To the right of "Justine" is a button labeled "Revenir à Séquence 1 de l...". In the center, there is a blue arrow pointing to a yellow circle containing the text "Méthode d'évaluation : Première tentative" and a button labeled "Faire le test". Below this, there is a dropdown menu labeled "Aller à..." and a link "Curieux de connaître le profil des membres du panel de référence?". To the right of the dropdown is the name "Felipe". At the bottom, there is another button labeled "Revenir à Séquence 1 de l...".

Cliquez sur **FAIRE LE TEST**

- 7- **Dans chacun des scénarios, vous devez répondre à 4-5 questions.** Indiquez votre choix de réponse selon l'échelle présentée et cliquez sur **Véifier** pour obtenir une rétroaction immédiate. Celle-ci indiquera le nombre d'experts ayant choisi ou non votre option ainsi que des réflexions associées à leur choix de réponse. Vous pourrez par la suite répondre aux questions subséquentes du scénario en poursuivant sur la même page (en déroulant vers le bas).

Vous avez droit à un seul choix de réponse par question et à une seule tentative pour chaque question. Si vous quittez la séquence de l'activité de formation pour y revenir à un moment ultérieur, vous pourrez reprendre votre séquence selon ce qu'il vous reste à faire. *Par ailleurs, il importe de noter à quelle séquence (1-2-3) et à quel scénario (nom de l'enseignant) vous êtes rendu afin de poursuivre adéquatement votre formation.*

Question 1
Incomplet
Noté sur 1,00
Marquer la question
Modifier la question

Nouvel enseignant, Pierre remarque que des contenus de cours enseignés au sein de sa discipline ne sont plus d'actualité.

Si vous pensez que Pierre doit ...	Tout en sachant que ...
aborder ce problème lors d'une assemblée départementale.	des collègues risquent de s'insurger contre cette idée. Ceux-ci considèrent que les contenus relèvent de leur expertise personnelle.

Cette intervention s'avère :

Veillez choisir au moins une réponse :

- Absolument contre-indiquée
- Contre indiquée
- Ni plus ni moins indiquée
- Indiquée
- Fortement indiquée

Véifier

Question 2
Incomplet
Noté sur 1,00

Nouvel enseignant, Pierre remarque que des contenus de cours enseignés au sein de sa discipline ne sont plus d'actualité.

- 8- Quand vous avez terminé les 4-5 questions d'un scénario, vous cliquez sur **TERMINER TEST**

◀ Quelques références liées à la situation de Sylvie

Aller à...

Quelques références liées à la situation de Pierre ▶

Terminer le test...

Revenir à Séquence 1 de l... ↩

Ensuite, cliquez sur **Tout envoyer et terminer**

Libellé de la question	État
1	Terminer
2	Terminer
3	Terminer
4	Terminer

Retour à la tentative

Tout envoyer et terminer

Une confirmation vous sera demandée. Ensuite, vous obtiendrez le bilan complet de vos réponses et celles des experts pour l'ensemble des questions du scénario.

- 9- Une fois que le scénario est terminé, vous pouvez poursuivre la séquence de l'activité de formation pour effectuer le scénario suivant en cliquant sur le prochain enseignant (ici Sylvain) ou **REVENIR à la Séquence** ... en bas de page du bilan réalisé. Assurez-vous de **cliquer sur le nom de l'enseignant suivant pour poursuivre vos activités.**

Veillez noter que vous pouvez toujours consulter les références après la formation.

Terminer la formation

◀ Felipe

Aller à...

Sylvain ▶

Revenir à Séquence 1 de l... ↩

10- Lorsque vous aurez terminé les trois séquences de l'activité de formation, vous êtes invité à remplir un sondage d'appréciation ainsi qu'un questionnaire sociodémographique. Ces outils permettront d'obtenir vos commentaires et suggestions entourant l'utilisation de l'autoévaluation.

11- Lorsque vous amorcez l'un ou l'autre des questionnaires, vous cliquez sur : **RÉPONDRE AUX QUESTIONS** pour accéder au contenu du questionnaire. À la fin, il est important de transmettre vos données en cliquant sur : **ENVOYER LE QUESTIONNAIRE**

12- Quand vous avez terminé, cliquez sur *Déconnexion* dans l'onglet à votre nom en haut de page pour fermer de manière sécuritaire votre session de formation.

Pour toute difficulté de navigation, contactez-moi au numéro : [REDACTED] ou par courriel : mdeschenes@cmaisonneuve.qc.ca

Projet d'autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants

Bienvenue à votre module d'autoformation



Image téléchargée gratuitement sur pixabay.com

L'autoévaluation par concordance ou la formation par concordance (FpC) est une formation novatrice qui place les participants devant des tâches authentiques reflétant la complexité et l'ambiguïté inhérentes à la pratique professionnelle. Dans cette formation, les participants sont confrontés à de courtes situations complexes de la vie professionnelle. Dans chaque cas, les participants sont en mesure de comparer leurs réponses avec celles d'un panel de référence qui a réagi préalablement aux mêmes situations.

Il n'y a généralement pas une seule « bonne » réponse aux situations et les avis des membres du panel divergent très fréquemment. À cet égard, les participants bénéficient également des rétroactions réflexives émises par les membres du panel en plus de quelques références liées aux thèmes abordés dans la formation.

Voici un exemple de scénario pédagogique :

Malgré des efforts répétés, Véronique ne parvient pas à susciter la participation de la majorité de ses étudiants aux évaluations formatives de son cours.

Si vous pensez que
Véronique doit...

Tout en sachant que ...

L'intervention s'avère :

maintenir ses évaluations formatives et rappeler à ses étudiants leur responsabilisation face à leur réussite. Ils doivent s'engager à fournir des efforts.

la majorité des étudiants de ce cours de première session arrivent de l'école secondaire.

- absolument contre indiquée;
 - contre indiquée;
 - ni plus ni moins indiquée ;
 - indiquée;
 - fortement indiquée.
-

Vous cliquez sur votre choix de réponse pour indiquer l'influence de la nouvelle information (présentée dans la deuxième colonne) sur l'option initiale suggérée. Il s'agit d'apprécier la pertinence de l'option suggérée selon la nouvelle information contextualisée présentée dans la deuxième colonne. Par exemple, il arrive que cette information ne modifie pas l'option, le choix s'arrête alors sur *ni plus ni moins indiquée*. **Il importe de savoir que l'outil de formation se lit à l'horizontale.** Chaque question d'un scénario pédagogique est jugée pertinente et à considérer dans la prise de décision, peu importe les nouvelles informations données dans les autres questions du scénario pédagogique. Le but n'est pas de cibler la meilleure option, mais de considérer chacune d'entre elles.

Divers scénarios pédagogiques vous seront proposés dans lesquels vous aurez à répondre à plus ou moins 4 questions par scénario. Le système enregistrera votre réponse. Vous pourrez ainsi valider à quel point vos réponses concordent avec le choix des membres du panel, et ce, pour chacune des questions du scénario de la formation. Ensuite, vous obtiendrez la synthèse des commentaires de quelques membres du panel. Dans cet onglet, vous remarquerez à nouveau qu'il **n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse à une FpC** ; lorsque vous obtenez la mention d'une réponse correcte, *cela veut dire qu'au moins un membre du panel de référence a choisi cette option.*

Description sommaire du projet de recherche

Ce module de formation a été élaboré dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Titre du projet : *Élaboration d'une autoévaluation par concordance de jugement des enseignants*. Ce projet a été piloté par l'équipe de recherche du Cégep Marie-Victorin, du Collège de Bois-de-Boulogne et du Collège de Maisonneuve. Dans ce module de formation, vous retrouverez des situations professionnelles dans lesquelles trois compétences du profil de compétences des enseignants (Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Laliberté et Dorais, 1999) sont sollicitées :

- 1) Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- 2) Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative;
- 3) Maitriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Trois séquences d'activités vous seront présentées dans cette formation. Chaque séquence comprend environ 20 scénarios couvrant les trois compétences ci-haut mentionnées. Chaque scénario pédagogique est conçu pour permettre aux enseignants de réfléchir et d'acquérir des connaissances dans un contexte pertinent à leur pratique. Pour tenir compte de l'incertitude inhérente aux cas présentés, les réponses données par les enseignants sont comparées avec celles qu'ont données les membres d'un panel de référence qui ont été soumis préalablement aux mêmes cas. Les membres du panel de référence ont été déterminés par les pairs à la suite d'un sondage lancé dans les institutions impliquées dans le projet de recherche ainsi que dans le réseau. Au nombre de dix-huit, les membres ont accepté gracieusement de participer à ce projet de recherche.

*Patricia Blanchette
Cégep de Chicoutimi*



*Isabelle Fortier
Collège Bois-de-Boulogne*

*Laurent Choquette
Collège de Maisonneuve*



*Christian Gravel
Collège Bois-de-Boulogne*

*France Côté
Cégep Marie-Victorin*



*Valérie Laberge,
Cégep de Chicoutimi*



*Josée Courchesne
Collège de Bois-de-Boulogne*



*Sylvie Lachance
Collège de Maisonneuve*



*Nathalie Dalcourt
Collège de Maisonneuve*



*Hélène Lambert
Collège de Maisonneuve*



*Mireille Éllis
Collège de Maisonneuve*



*Maude Laparé
Collège de Maisonneuve*



*Marie-Catherine Laperrière
Collège de Maisonneuve*



*Sophie Maheu
Collège de Rosemont*



*André Ménard
Collège de Bois-de-Boulogne*



*Chantal Plamondon
Cégep Marie-Victorin*



*Anic Sirard
Collège Montmorency*



*Julie Verdy
UDM et Cégep Marie-Victorin*



Madame **Patricia Blanchette** est infirmière de formation et enseignante en soins infirmiers au cégep de Chicoutimi. Elle a un intérêt marqué pour la formation de professionnels compétents, principalement par le biais de l'évaluation des stagiaires. Son projet de maîtrise en sciences infirmières a permis d'identifier et de décrire des pratiques évaluatives d'enseignants en soins infirmiers au collégial lors de stages ainsi que d'énumérer les facteurs pouvant influencer positivement et négativement les pratiques évaluatives d'enseignants dans ce contexte. Candidate au programme de doctorat recherches en sciences de la santé avec concentration en sciences infirmières de l'Université de Sherbrooke, son projet doctoral vise à éclairer et orienter la pratique de supervision indirecte de stagiaires. Elle souhaite à travers ses travaux de recherche, documenter et améliorer la compréhension de l'évaluation des stagiaires. Mais aussi, faciliter le transfert des connaissances à leurs utilisateurs afin de favoriser l'élaboration de formations mieux adaptées.

Blanchette, P., Chouinard, M. C., & Gueyau, J. A. (2017). Les pratiques évaluatives d'enseignants en soins infirmiers lors des stages: une étude descriptive qualitative. Recherche en soins infirmiers, 129, 60-72.

Laurent Choquette fait partie de l'héritage « *maisonneuvien* ». Maintenant enseignant retraité, il a œuvré pendant plus de 30 ans à titre d'enseignant en biologie et aussi comme conseiller pédagogique. Monsieur Choquette a mis sur pied l'activité PERFORMA de l'Université de Sherbrooke au Collège de Maisonneuve, notamment le cours « *Enseigner pour la 1ère fois* » pour accompagner tous les nouveaux enseignants. Cette activité a duré près de 10 ans jusqu'à ce que la direction du collège propose une nouvelle approche institutionnelle d'insertion professionnelle. En 2004, Laurent Choquette a agi comme « professeur en résidence » afin de soutenir les enseignants en matière d'évaluation des apprentissages. Il a également mis sur pied le site Web « *Le café pédagogique* » en collaboration avec Louise Gastien et Richard Lafaille. Ce site internet était dédié à l'amélioration des pratiques dans l'enseignement au collégial.

Choquette, L. (1990). Les cours de service dans un programme. Pédagogie collégiale, Vol. 3(4), 24-25. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/choquette_laurent_03_4.pdf

Choquette, L. Jocelyne Lacasse, Thiboutot, J. (1995). Autour de l'approche par compétences. Pédagogie collégiale, Vol. 9(2), 4-5. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/choquette_et_autres_09_2.pdf

Après une carrière de professeure en Techniques de physiothérapie, puis de conseillère pédagogique au Cégep Marie-Victorin, **France Côté** y occupe actuellement le poste de directrice adjointe des études, responsable des programmes, du développement pédagogique et de la recherche. Elle a complété une maîtrise en éducation. Au fil des ans, elle a développé une expertise particulière en lien avec l'évaluation des apprentissages ce qui l'a menée à offrir de nombreux perfectionnements à titre de personne ressource pour l'AQPC (Association québécoise de pédagogie collégiale) et pour Performa. Elle a également été chargée de cours à l'UQAM où elle a offert un cours sur l'évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur pendant quelques années. - Mention d'honneur AQPC -

Côté, F. (2014). Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial: guide d'élaboration et exemples de grille. Presses de l'Université du Québec.

Côté, F. (2009). Le dossier d'étude, pour évaluer autrement--: un portfolio d'apprentissage. Association québécoise de pédagogie collégiale.

Côté, F., et I. Delisle (2016). « Évaluer des attitudes, s'outiller pour mieux juger », Pédagogie collégiale, Vol 29, nu. 3.

Josée Courchesne. Depuis bientôt 18 ans, je suis enseignante en soins infirmiers au Collège de Bois-de-Boulogne. Au fil des années, je me suis spécialisée dans la pédagogie de première année en élaborant de nouvelles stratégies d'enseignement afin d'aider les étudiantes qui entrent dans le monde collégial. C'est pour cette raison que j'ai complété mon DESS en pédagogie collégiale afin de les outiller de façon optimale. Je suis aussi coordinatrice des activités particulières et personne-ressource pour l'aide à la réussite en soins infirmiers. Mon bagage me permet de bien outiller les élèves qui ont besoin d'un encadrement plus soutenu. Finement, je suis auteure et réviseuse scientifique de certains volumes utilisés par nos étudiantes en soins infirmiers. Ce travail de rédaction et de révision permet de faire en sorte que notre enseignement au quotidien demeure actuel et orienté vers les données probantes.

Nathalie Dalcourt. À la suite d'un diplôme en nutrition à l'Université Laval, j'ai pratiqué en tant que nutritionniste et gestionnaire de services alimentaires dans différents hôpitaux. Ayant développé un grand intérêt pour la gestion, je me suis spécialisée à l'HEC dans ce domaine (DESS). Un goût prononcé de la transmission de mes expériences et une passion pour la gestion m'a amené à l'enseignement à Maisonneuve. Mon leadership et des cours en pédagogie collégiale me permettent d'assister les professeurs du département lors de problématiques dans la gestion d'équipes, de classes et dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Parce que la réussite des étudiants est ma priorité, je me suis impliquée en tant que membre dans le comité d'élaboration et d'implantation du nouveau programme de TDI. Ma conviction est que la réussite des étudiants passe aussi par l'activité physique. Pour ce faire, je m'implique, soit en tant que bénévole ou organisatrice, au défi Pierre-Lavoie depuis 2016.

Mireille Éllis. J'ai débuté ma profession d'enseignante en soins infirmiers au Collège de Maisonneuve en 2013. Mes domaines d'expertise sont la pratique infirmière en médecine et chirurgie ainsi qu'en pédiatrie. J'ai terminé mon DESS en Pédagogie au collégial (PERFORMA) en 2017 et je poursuis mes études au niveau de la maîtrise en enseignement. Je m'intéresse particulièrement aux questions éthiques que ce soit pour la profession infirmière ou enseignante ainsi qu'à l'impact du multiculturalisme dans la prise en charge de la clientèle soignée. Je participe depuis mai 2018 à l'élaboration d'un guide de pratiques innovantes d'interventions auprès des aînés immigrants en collaboration avec le Centre collégial d'expertise en gérontologie (CCEG) du Cégep de Drummondville et l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) du Cégep de Maisonneuve.

Isabelle Fortier. Infirmière clinicienne de formation, j'ai fait le saut vers l'enseignement après quatorze ans de travail en obstétrique, principalement. Forte de mes expériences acquises, je me suis lancée dans l'enseignement au collégial, spécialité périnatalité. Pendant cette période, j'ai étudié au deuxième cycle universitaire afin d'améliorer mes compétences d'enseignante au collégial. Avare de défis et d'expériences nouvelles, voilà maintenant cinq ans que j'ai délaissée l'enseignement pour assumer le poste de coordonnatrice des programmes de Soins infirmiers. Deux ans après mon arrivée à la coordination, on m'a demandé de réviser les programmes de soins infirmiers et donc, en 2015, nous avons entamé une révision en profondeur de ceux-ci. À travers des rencontres et échanges avec des conseillers pédagogiques, experts externes, enseignantes à Performa, j'ai consolidé mes connaissances en lien avec la pédagogie mais aussi tout ce qui tourne autour, soit les règles et politiques au collégial, la convention collective des enseignants, etc.

Christian Gravel. Je suis professeur depuis 15 ans, comme mon père avant moi. Détenteur d'un doctorat en chimie bio-organique de l'Université de Montréal, la pluridisciplinarité de ma formation me pousse à favoriser le décroisement des apprentissages par les étudiants ainsi qu'à opter pour des modèles d'encadrement des étudiants misant sur la participation, en collégialité, de l'ensemble de leurs professeurs.

Valérie Laberge. L'enseignement est une passion depuis que j'ai 14 ans grâce aux cadets. Depuis, mon objectif a été de jumeler mes passions : La forêt et l'enseignement. Je suis ingénieure forestière depuis 2000. J'ai pratiqué au sein d'une coopérative forestière et en concertation territoriale où j'ai développé une expertise dans la réalisation de projets partagés par l'application d'une démarche concertée. Enseignante au collégial depuis 2010, mes implications dans des projets de révision de programme, de développement pédagogique et de réussite m'ont permis de comprendre la complexité et les rouages d'un programme au collégial. Je crois que chaque étudiant a un potentiel qui doit être mis au grand jour. Certains prendront du temps à y croire et à le développer. Notre rôle est de croire en eux, peu importe leur parcours et parfois, d'être patient afin d'être présent pour saisir le moment où il sera prêt à s'engager dans ses études. Chaque victoire vers l'émergence du potentiel d'un étudiant renforce ma croyance en la concertation pour réaliser un projet partagé : sa réussite.

Laberge, V. et Tremblay, E. (2018). Guide de rédaction de rapport, Technologie forestière. Chicoutimi, Québec. Cégep de Chicoutimi. 95 p.

Sylvie Lachance. J'ai terminé mon baccalauréat en nutrition en 1991, après quoi j'ai fait de la consultation en pratique privée comme nutritionniste durant 4 ans. Depuis 1995, j'enseigne en Techniques de diététique. La nutrition clinique est le champ d'expertise qui m'intéresse le plus parmi les nombreux volets étudiés dans le programme. L'encadrement des étudiants et leur réussite me tiennent réellement à cœur. Depuis mon arrivée au collège, j'ai d'ailleurs suivi diverses formations en lien avec la pédagogie, dont plusieurs au sein du programme Performa, tant au premier qu'au deuxième cycle. J'ai pu m'impliquer activement dans un comité formé pour inclure l'enseignement et l'évaluation des attitudes en Techniques de diététique, tout au long de la formation. J'ai été tutrice pour des pairs, et ai également agi comme personne-ressource pour des nouveaux professeurs dans mon département.

Hélène Lambert. Titulaire d'une maîtrise en mathématiques de l'Université de Montréal, j'enseigne au niveau collégial depuis 1990 : d'abord dans le système scolaire français puis, depuis 2008, au Collège de Maisonneuve. Au cours de ma carrière j'ai été amenée à enseigner les mathématiques à des étudiants de programmes très variés. Cette grande diversité chez mes étudiants m'a incitée à développer une expertise au niveau de la relation d'aide qui doit exister entre le professeur et l'étudiant afin de favoriser la réussite de tous. Depuis 2017, je suis également formatrice responsable du bloc « Stratégies pédagogiques » pour la FIP (Formation en Insertion Professionnelle) destinée aux nouveaux professeurs de mon Collège.

Maude Laparé. Je suis titulaire d'un baccalauréat en langue et littérature française de l'Université McGill, d'une maîtrise en études françaises de l'Université de Montréal et d'un programme court en pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. J'enseigne au Département de lettres du Collège de Maisonneuve depuis 2003 où j'ai tour à tour exercé diverses fonctions dont la responsabilité du Centre d'aide en français et la coordination départementale. J'ai enseigné à la

fois les cours de la Formation générale, notamment les cours de littérature québécoise et de littérature française de même que le cours de Renforcement en français écrit, et certains cours du Programme Arts, lettres et communications.

Marie-Catherine Laperrière enseigne au Département de lettres du Collège de Maisonneuve depuis maintenant 14 ans et a exercé les fonctions de coordonnatrice de son département pendant près de 3 ans. À ce titre, elle a participé à l'embauche de nouveaux collègues et a accompagné ces derniers dans la planification des différentes tâches d'enseignement. Son engagement a aussi été mis à profit par sa participation à différents comités clés de la vie pédagogique (aide à la réussite, comité de programme, PIEA, PIEP). De plus, elle a souvent été appelée à participer aux rencontres de la FIP (formation et insertion professionnelle) à titre de professeure expert. Bref, les occasions de réfléchir à la pratique professorale ont été nombreuses et c'est toujours avec beaucoup d'enthousiasme qu'elle s'y est livrée.

Mme Sophie Maheu est professeure en chimie au Collège de Rosemont depuis 1997. Elle détient un diplôme de deuxième cycle en enseignement de l'Université de Sherbrooke. Continuellement à la recherche de nouvelles approches en classe, Mme Maheu tente au mieux de documenter le processus qui l'incite à développer du matériel pédagogique (ou une approche en classe). À cet égard, Mme Maheu a agi à titre de formatrice Performa en didactique.

« Le développement d'approches pédagogiques différenciées ou différentes s'appuie toujours sur une réflexion didactique approfondie, cette réflexion étant essentielle, à mon avis, dans l'acte d'enseigner ». S. Maheu, 2018

Mention d'honneur 2015, AQPC. <http://aqpc.qc.ca/tableau-honneur/sophie-maheu>

Maheu, Sophie (2008). L'apport des disciplines contributives scientifiques dans les programmes techniques, *Pédagogie collégiale*, vol 21, no2, p. 27-30, <http://aqpc.qc.ca/revue/article/apport-des-disciplines-contributives-scientifiques-dans-programmes-techniques>

André Ménard. J'évolue dans le milieu collégial depuis 2006. Tout d'abord comme enseignant en géographie, où mes principaux domaines d'expertise sont la géomatique, l'analyse quantitative et l'écologie forestière. Ces domaines sont en lien avec mes études de maîtrise (géomatique en foresterie), de doctorat (géomatique en gestion du territoire) et postdoctorales (urbanisme). Deuxièmement, comme coordonnateur du programme Sciences humaines depuis 2013 où mes efforts ont principalement porté sur la révision de nos profils d'études et le développement d'activités étudiantes d'envergure. Troisièmement, comme chargé d'activité spécifique depuis 5 ans au département d'histoire-géographie où je me consacre à la tâche enseignante et aux budgets. Quatrièmement, comme responsable de l'aide à la réussite en Méthodes quantitatives au programme Sciences humaines de 2010 à 2015. Finalement, j'ai réalisé un court intérim en 2016 à la direction adjointe de la direction des études pendant lequel j'étais responsable du Service du développement pédagogique et de la réussite.

Mention d'honneur à l'AQPC en 2018

Chantal Plamondon. Je suis physiothérapeute depuis 1994 et enseignante en Techniques de physiothérapie au Cégep Marie-Victorin depuis 2000. Mes domaines d'intérêts sont le soutien et l'intégration des enseignants dans le métier d'enseignant, ainsi que l'accompagnement des étudiants dans le développement de leurs stratégies métacognitives en situation d'apprentissage clinique en vue d'aider la gestion de leur stress. Je suis l'enseignante responsable du projet d'aide à la réussite, ainsi que la personne libérée pour aider les étudiants en situation de handicap de notre programme. J'ai terminé mon diplôme de deuxième cycle et je suis présentement en rédaction d'essai, *conception d'un outil autoréflexif favorisant le développement de stratégies métacognitives en enseignement clinique en Techniques de physiothérapie*, en vue de l'obtention du grade de Maître en enseignement (M. éd.).

Anic Sirard. J'enseigne en techniques de physiothérapie depuis 20 ans. Je suis engagée dans mon programme, mon collègue et ma profession. J'ai développé une expertise en pédagogie en complétant le MIPEC et en enseignant dans le programme PERFORMA. À titre de tutrice, j'assure encore l'accompagnement de nouveaux enseignants. Entre 2007 et 2009, j'ai travaillé à titre de conseillère pédagogique et piloté l'évaluation de l'application de la PIEA au Collège Montmorency. Par la suite, j'ai assumé la coordination départementale et la coordination de programme. Je continue à participer activement au comité programme et à plusieurs sous-comités au sein de mon département. J'ai participé à l'implantation de différentes mesures d'aide à la réussite, dont l'enseignement des connaissances procédurales. Après de nombreuses missions de coopération internationale, j'ai accompagné plusieurs groupes d'étudiants à l'étranger. Actuellement, j'assume la coordination des stages et je suis impliquée dans le cadre d'un projet visant à élaborer des activités interdisciplinaires en santé. -

Mention d'honneur à l'AQPC (2012) <http://aqpc.qc.ca/anic-sirard>

Montmorencienne émérite (2015) de l'Ordre François de Montmorency-Laval

Sirard, A., Côté, D., Ménard, M., (2014), Savoir comment faire pour enseigner les savoir-faire, Revue de Pédagogie collégiale, Vol.28, no 1, pages 26-33.

Julie Verdy. Je suis présentement conseillère pédagogique à l'université de Montréal. Mon travail consiste à assister des équipes d'enseignants dans le développement de leur programme selon l'approche par compétences. J'ai une formation en sciences de l'éducation, plus précisément, un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, une maîtrise en Fondements de l'éducation et une scolarité doctorale en sociologie de l'éducation. Professionnellement, j'ai œuvré au sein de différents ordres d'enseignement, soit au primaire comme enseignante, au cégep en Techniques d'éducation à l'enfance comme enseignante et comme conseillère pédagogique ainsi qu'à l'université comme assistante de recherche et comme superviseure de stage en enseignement. Mes expériences professionnelles reflètent mes centres d'intérêts. En effet, je m'intéresse particulièrement à la pédagogie active, à l'accompagnement et à l'innovation pédagogiques ainsi qu'à l'analyse curriculaire.

Hommage du Conseil des commissaires de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) pour son action citoyenne dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve et auprès de l'école secondaire Chomedey-De Maisonneuve – 2016

Prix de Contribution remarquable – Enseignante chargée de cours à l'Éducation permanente du Cégep Marie-Victorin – Mai 2015

Description sommaire du projet de recherche (suite)

Après les scénarios, quelques références clés et liées aux thèmes abordés dans le scénario sont présentées. Ces références se présentent sous diverses formes (livres à consulter, hyperliens, courts vidéos, etc.). Elles sont à consulter selon vos besoins de formation. Vous pouvez les télécharger pour toute consultation à un moment ultérieur propice à la lecture. **Des commentaires réflexifs d'experts du réseau collégial ont aussi été joints à l'autoévaluation en ligne à la fin de la présentation de quelques scénarios pédagogiques.** Les experts ont été déterminés par l'équipe de recherche. Au nombre de sept, ces experts ont accepté gracieusement de participer à ce projet de recherche.

Christian Bégin, Département de didactique, Université du Québec à
Montréal

Mes intérêts portent sur l'encadrement des étudiants, les stratégies d'apprentissage et la performance face aux tâches scolaires. Avant d'être professeur, je suis intervenu pendant 15 ans à titre de psychologue auprès des étudiants collégiaux et à tous les cycles universitaires, sur les difficultés scolaires et de persévérance. J'ai développé et offert les ateliers d'aide à l'apprentissage dans trois cégeps de la région de Montréal, de même qu'à l'Université de Montréal et à l'UQAM. J'enseigne dans le programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'UQAM qui forme des spécialistes disciplinaires qui se destinent à l'enseignement collégial et universitaire. J'ai dirigé pendant 5 ans le CEFRES (Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur, appelé maintenant le CFSA) qui offre de la formation pédagogique et de l'accompagnement aux nouveaux professeurs à l'UQAM. : J'ai participé, comme directeur ou collaborateur, à plusieurs projets de recherche touchant la persévérance et la pédagogie en enseignement supérieur.

Publication sélective:

- Bégin, C. (2018). Encadrer aux cycles supérieurs : étapes, problèmes et interventions. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bégin, C. (2014). Enseigner des stratégies d'apprentissage et des méthodes. Dans L. Ménard et L. St-Pierre : *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. (p. 213-234). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Bégin, C., Palkiewicz, N. (2011). Pour une approche globale et intégrée de l'encadrement. *Pédagogie collégiale*, 24 (3), 10-17.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV (1), 47-67.
- Bégin, C. et Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions in P. Chénard et P. Doray (dir.) *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. (p. 223-240). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bégin, C. (1992). *Devenir efficace dans ses études*. Laval : Éditions Beauchemin.



Stéphanie Carle, Association québécoise de pédagogie collégiale / Collège Montmorency

Étudiante au doctorat professionnel en éducation à l'Université de Sherbrooke et titulaire d'une maîtrise en sciences de la communication, Stéphanie Carle a commencé à travailler dans le réseau collégial en 2000. Personne-ressource à PERFORMA depuis une quinzaine d'années, elle est actuellement rédactrice en chef de la revue *Pédagogie collégiale* de même que conseillère pédagogique au Collège Montmorency. Elle a également enseigné pendant six ans en Techniques de bureautique au Cégep régional de Lanaudière à Joliette, tant à la formation ordinaire qu'à la formation continue. Parallèlement, elle a donné des formations en milieu de travail sur le français écrit. Pour l'Université de Montréal, elle a animé des ateliers dans le Microprogramme de 2^e cycle en formation à l'enseignement postsecondaire. Elle s'intéresse particulièrement au développement professionnel des professeurs du collégial, à l'innovation pédagogique, à l'épistémologie en éducation et à la vulgarisation scientifique. revue@aqpc.qc.ca

Publication sélective:

Plusieurs éditoriaux publiés dans la revue *Pédagogie collégiale*, en plus de quelques articles :

- « Le rendez-vous des idées : état de la réflexion collective » (vol. 31-3) <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/rv-idees-vol.31-3.pdf>
- « Un laboratoire d'idées. Des rêves, des prises de conscience et des moyens » (vol. 30-1) <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/carlehetumenard-vol.30-1.pdf>
- « Parlons d'apprentissage avec des étudiants » (vol. 29-4) http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/entrevue_vol_29-4.pdf

- « Pourquoi faudrait-il se casser la tête avec l'épistémologie ? La portée pédagogique d'une réflexion épistémologique » (vol. 29-1)
http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/carle-vol_29-1.pdf



Luc Desautels, Cégep régional de Lanaudière

Après avoir enseigné la philosophie au collège pendant plus de 30 ans, Luc Desautels est demeuré chercheur associé au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Détenteur d'une maîtrise ès arts en théologie (Collège universitaire dominicain, Ottawa), d'une maîtrise en éducation (Université de Montréal) ainsi que d'un doctorat en philosophie (Université de Sherbrooke), il s'est particulièrement intéressé aux applications pédagogiques des technologies de l'information, aux questions d'éthique appliquée et à l'amélioration continue de la qualité en éducation. Chargé de cours à l'Université de Sherbrooke (PERFORMA) et membre de l'Association pour la recherche au collégial (ARC), association qu'il a présidée durant plusieurs années, il a également été cochercheur avec France Jutras (Université de Sherbrooke) dans l'équipe pilotée par Christiane Gohier (UQÀM) dont les travaux ont porté sur l'éthique professionnelle des enseignants et enseignantes du collégial.

Prix :

- Prix Reconnaissance de l'ARC pour le dynamisme et l'engagement du lauréat envers la consolidation du statut de la recherche collégiale et l'amélioration de la qualité de la recherche dans les collèges, remis à l'occasion des Belles Rencontres de l'Association pour la recherche au collégial, le 13 janvier 2017.
- Concours des Prix de l'Acfas 2014, premier récipiendaire du Prix Denise-Barbeau pour l'excellence de ses travaux et de ses actions, Acfas - Recherche au collégial.
- Concours des Prix du ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science 2013-2014, premier récipiendaire du prix Paul-Gérin-Lajoie pour l'excellence en enseignement collégial.
- Association québécoise de pédagogie collégiale et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Bourse de diffusion internationale pour la communication

orale intitulée *Les enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial*, présentée lors du 28^e colloque annuel de l'AQPC, juin 2008.

- Concours des Prix du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2004-2005, Mention décernée pour le rapport de recherche pédagogique intitulé *Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial : bilan d'une étude exploratoire, descriptive et évaluative de la situation actuelle*.
- Canadian Association for the Foundations of Education / L'Association canadienne pour l'étude des fondements de l'éducation, 2005 Scholarly Article Award pour l'article
- « Intérêt des élèves et réussite du cours de philosophie 'propre au programme' : d'abord une affaire de pédagogie! » paru dans *Pédagogie collégiale*, 18(2), 21-26.

Publication sélective:

- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2017). *L'éthique professionnelle en enseignement supérieur – Orientations et cas typiques*. Collection *Éthique dans le cadre scolaire*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2015). *L'éthique en évaluation : quelques repères pour soutenir le personnel enseignant dans l'action*. In J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 501-524). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Jutras, F., Gohier, C. et Desautels, L. (2012). *L'éthique professionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial : de l'autonomie personnelle à la responsabilité professionnelle*. In L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial – Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p. 75-104). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Desautels, L. (2004). *Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial: bilan d'une étude exploratoire, descriptive et évaluative de la situation actuelle*. Rapport de recherche, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. [En ligne à http://www.cdc.qc.ca/parea/729718_parea_lucdesautels_2004.pdf



Michel Lauzière, Consultant en enseignement supérieur

Mon intérêt pour l'amélioration du réseau collégial s'est manifesté de plusieurs façons au cours de ma carrière. J'ai d'abord enseigné au cégep de Trois-Rivières pendant plus de 15 ans avant de le quitter pour quelques années pour vivre l'effervescence du secteur des affaires. J'y suis revenu et j'ai occupé les postes d'adjoint à la direction des études et de directeur des études et de la coopération internationale. J'ai terminé ma carrière à titre d'abord de commissaire à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et finalement de président. Depuis, je suis consultant en gestion et évaluation des systèmes éducatifs, ce qui m'a permis de m'impliquer dans des projets au Québec et à l'international. Le présent prochain m'a interpellé dès le début et c'est avec humilité mais surtout grand plaisir que j'ai joué le rôle de l'expert.



Julie Lyne Leroux, Université de Sherbrooke

Julie Lyne Leroux est professeure agrégée, elle est rattachée au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Responsable de la maîtrise en enseignement au collégial de 2012 à 2018, elle a dirigé les essais de nombreux professeurs du collégial. Inscrivant ses recherches et ses enseignements dans le domaine de l'enseignement supérieur, ses intérêts d'étude portent sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD), les pratiques évaluatives et l'intégration des technologies

numériques (TN) dans l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (FRQSC, 2016-2019). En lien avec ces thématiques, elle a dirigé un ouvrage qui porte sur l'évaluation des compétences au collégial et à l'université (Leroux, 2015), elle a rédigé plusieurs articles et chapitres de livres et elle a piloté la conception d'un outil-réseau qui propose de nombreuses ressources en étroite collaboration avec le Cégep à distance.

Prix : Mention d'honneur pour l'excellence et le professionnalisme de son travail dans l'enseignement au collégial décernée par l'Association québécoise de pédagogie collégiale, 2012.

Publication sélective :

- Leroux, J. L. et Nolla, J.-M. (2019). *Intégrer les technologies numériques (TN) pour transformer les pratiques d'évaluation des apprentissages en enseignement supérieur*. Communication présentée au 7^e sommet du numérique en éducation. Montréal, Québec, Canada : 25-26 avril 2019.
- Leroux, J. L. (2018). L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences. *Profweb : multidisciplinaire*. Publié le 29 mai 2018 à <http://www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences>
- Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences, In L. Mottier Lopez, L. et W. Tessaro (dir.), *Processus de jugement dans les pratiques d'évaluation et de régulation des apprentissages* (p. 169-196). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Leroux, J. L. (dir.) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*. Montréal: AQPC/Collection PERFORMA.
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre In L. Ménard, L. et L. St-Pierre (dir.), *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université*. (p. 331-353) Montréal: Éditions Chenelière AQPC/Collection PERFORMA.

Angela Mastracci, Chargée de cours, secteur PERFORMA, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Consultante/formatrice en pédagogie de l'enseignement supérieur

Angela Mastracci a donné des cours de recherche et de conception pendant plusieurs années dans le programme de Design de mode au Cégep Marie-Victorin, avant d'y devenir conseillère pédagogique en 2008. Elle est détentrice d'une maîtrise en enseignement au collégial (MEC) du secteur PERFORMA de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, où elle agit également comme personne-ressource (chargée de cours). Depuis 2017, elle poursuit sa carrière professionnelle comme consultante et formatrice en pédagogie de l'enseignement supérieur. Elle offre diverses formations, créditées ou non créditées, portant sur l'évaluation des compétences, l'évaluation formative ainsi que sur l'évaluation des apprentissages en créativité, sujet qui a fait l'objet de sa maîtrise. Elle s'intéresse également au codéveloppement professionnel, une approche qu'elle déploie dans ses formations lorsque c'est pertinent pour le développement professionnel des participants.

Prix : 2015 - Prix d'excellence en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, décerné par le Regroupement des collèges Performa pour la qualité de la production et de l'intervention pédagogique en enseignement au collégial.

Publication sélective:

- Leroux, J. L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Dans Leroux, J. L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : Éditions Chenelière/AQPC – Collection Performa.
- Mastracci, A. et Philie, D. A. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel : apprendre les uns des autres. *Pédagogie collégiale*, 32(2), hiver 2019, p. 30-31. <http://aqpc.qc.ca/revue/article/groupe-codeveloppement-professionnel-apprendre-uns-des-autres>
- Mastracci, A. et Stevens, A. (2019). Adopter la posture du *Scholarship of Teaching and Learning* au collégial. *Pédagogie collégiale*, 32(2), hiver 2019, p. 10-16. <http://aqpc.qc.ca/revue/article/adopter-posture-scholarship-teaching-and-learning-au-collegial-une-facon-structuree>
- Mastracci, A. (2017). Évaluer la créativité dans trois programmes au collégial. Dans Leduc, D. et Béland, S. (dir.) *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur. Tome I*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mastracci, A. (2017). L'évaluation formative comme aide à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 30(4), été 2017, p. 22-28. <http://aqpc.qc.ca/revue/article/evaluation-formative-comme-aide-apprentissage>
- Mastracci, A. (2015). Évaluer des apprentissages en créativité. Dans Leroux, J. L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : Éditions Chenelière/AQPC – Collection Performa

Richard Moisan, Cégep de Sherbrooke

Dans le réseau collégial depuis 33 ans : enseignant en Techniques d'éducation à l'enfance pendant 21 ans, conseiller pédagogique pendant 10 ans, consultant autonome depuis 2 ans. Détenteur d'une maîtrise en enseignement collégial de PERFORMA, chargé de cours dans les programmes de 2^e cycle de PERFORMA et personne-ressource pour la démarche de reconnaissance des acquis expérientiels (RAe) au 2^e cycle. Recherche PAREA sur le transfert des apprentissages en contexte de stage (2005), recherche institutionnelle sur l'élaboration d'un modèle de référence pour le système d'encadrement par programme au Cégep de Sherbrooke (2010). Membre du Conseil d'administration de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) depuis 2012, à la présidence depuis 2014.

Prix : Prix carrière remarquable, volet Excellence professionnelle, Cégep de Sherbrooke, 2017.

Publications:

- [Français écrit au collégial et marché du travail : regards sur la formation technique et les attentes des employeurs des domaines d'emploi afférents en matière de production d'écrits professionnels](https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34675) (collaborateur, recherche PAREA, 2016) : <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34675>
- *Faire reconnaître ses acquis d'expérience dans le cadre d'un diplôme à Performa : un processus accessible pour le personnel enseignant* (revue *Pédagogie collégiale*, 2014) <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34324>
- *Élaboration d'un modèle de référence pour le système d'encadrement par programme au cégep de Sherbrooke : rapport final* (recherche institutionnelle, 2010): <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/673> Plus article dans la revue *Pédagogie collégiale*, 2011 : <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/21816>
- *Le transfert des apprentissages, une image à reconstituer* (recherche PAREA, 2005) : <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/977>
- *Favoriser la motivation scolaire, toute une mise en scène* (revue *Pédagogie Collégiale*, 2001) : <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/21451>

Autoévaluation par concordance incluant les choix de réponses des 18 membres du panel et leurs commentaires¹³ réflexifs

¹³ Les commentaires émis par les membres ont été reproduits textuellement ; leurs contenus n'engagent pas la responsabilité de l'équipe de recherche quant à la véracité des propos tenus ou à leurs conformités aux procédures/politiques institutionnelles.

MODÈLE COMMUN – NOM DU SCÉNARIO		
MSA = Mise en situation authentique	[...]	
Hypothèses		Choix
Si vous pensez que prof x doit	Tout en sachant que	L'intervention s'avère ...
		Réponses et commentaires ¹⁴des membres du panel de référence
<i>Option d'intervention pédagogique</i>	<i>Élément contextuel</i>	Absolument contre-indiquée () [...]
		Contre-indiquée () [...]
		Ni plus ni moins indiquée () [...]
		Indiquée () [...]
		Fortement indiquée () [...]

¹⁴ Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de choix de réponses aux différents niveaux de l'échelle. Les commentaires réflexifs des membres du panel sont par la suite présentés. À certaines occasions, des commentaires sont absents, car les membres du panel de référence n'avaient pas à énoncer des commentaires pour l'ensemble des scénarios.

VÉRONIQUE		
MSA	Malgré des efforts répétés, Véronique ne parvient pas à susciter la participation de la majorité de ses étudiants aux évaluations formatives de son cours.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez Véronique doit	Tout en sachant que	
1-maintenir ses évaluations formatives et rappeler à ses étudiants leur responsabilisation face à leur réussite. Ils doivent s'engager à fournir des efforts.	la majorité des étudiants de ce cours de première session arrivent de l'école secondaire.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Véronique devrait prendre le pouls du groupe sur la raison de leur non-participation, mais il serait intéressant de leur rappeler leur responsabilité face à leur réussite et les objectifs à atteindre dans le cadre de leur cours. Elle devra aussi changer ses stratégies pédagogiques; par exemple, faire faire une présentation orale aux étudiants, mais aussi des questionnaires en ligne, car les étudiants sont intéressés aux technologies. Elle aurait intérêt à les impliquer davantage au lieu de les laisser statiques. Elle pourrait aller voir le conseiller pédagogique pour lui demander des conseils.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les évaluations formatives sont effectivement importantes. Elles permettent aux étudiants une forme d'autorégulation de leurs apprentissages et de réajuster le tir au besoin. Si la participation des étudiants n'est pas optimale, c'est peut-être que les évaluations formatives ne sont pas significatives pour les étudiants. Véronique devrait donc se pencher sur la forme (méthode) que prennent ces évaluations formatives et les intentions qui les justifient plutôt que simplement souligner aux étudiants qu'ils doivent se responsabiliser dans cette démarche.</i>
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>C'est justement parce que ce sont des élèves en première session qu'il faut insister. L'évaluation formative est peut-être nouvelle pour ces élèves et ils n'en perçoivent pas tout le potentiel.</i> • <i>La voie de la responsabilisation me semble appropriée. Elle doit maintenir l'utilisation d'évaluations formatives malgré le manque de participation mais elle doit peut-être envisager de les modifier ou de les adapter à une pédagogie de première session.</i> • <i>Peu importe que les étudiants proviennent de l'école secondaire, ils savent très bien ce qu'est l'évaluation formative. Est-ce que Véronique pourrait distinguer ses évaluations formatives « formelles » de ses évaluations formatives « informelles »? Le contexte ne précise pas si l'évaluation est une auto-évaluation, une évaluation par les pairs ou par l'enseignante. Pourrait-elle favoriser la co-évaluation avec les pairs pour augmenter l'engagement?</i> • <i>Les étudiants qui arrivent du secondaire doivent apprendre que les évaluations formatives vont leur permettre de vérifier l'acquisition des savoirs et des compétences avant l'évaluation sommative. Il importe de les sensibiliser à ce qui est bon pour eux. Par contre, si j'étais Véronique, je changerais sans doute la formule des évaluations formatives (les placer après un bloc de matière, leur donner une dimension plus ludique, faire de la rétroaction sur-le-champ, etc.).</i>
		Fortement indiquée (5)

VÉRONIQUE		
MSA	Malgré des efforts répétés, Véronique ne parvient pas à susciter la participation de la majorité de ses étudiants aux évaluations formatives de son cours.	
Hypothèses		Réponses et Commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez Véronique doit	Tout en sachant que	
2-attendre les résultats du prochain examen afin de faire un suivi individuel auprès des étudiants en situation d'échec.	l'examen de mi-session aura lieu dans quatre semaines.	Absolument contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela ne règlera pas le problème. Elle devrait les impliquer davantage au lieu de les laisser statiques.</i> <i>En quatre semaines, il y a beaucoup trop d'apprentissages qui sont faits pour attendre si longtemps avant d'évaluer ce qui a été compris ou non. De plus, la pondération accordée aux examens de mi-session est généralement grande, un étudiant qui échouerait son examen serait pénalisé pour le reste de la session.</i>
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Les dommages sur la réussite des étudiants seront trop grands après 4 semaines d'inaction. L'impact d'un mauvais résultat à un Intra peut être un bon moyen de secouer un étudiant et de l'inciter à une plus grande participation, mais la perte de temps pour la compréhension de la matière me semble trop importante.</i> <i>Il est certain qu'on peut croire que devant la conséquence, un comportement étudiant changera. Cependant, démontrer une baisse d'engagement sur 4 semaines d'une session de 15 semaines est trop long, à mon avis. Il faudra aborder la situation bien avant!</i> <i>Cette façon de faire consiste à punir les étudiants pour leur faire prendre conscience de ce qui est bon pour eux. Ça ne me semble pas utile. De plus, comme l'examen aura lieu dans quatre semaines, cela est trop loin pour intervenir. Par contre, rapprocher la date de l'examen ou présenter des questions comparables à celles de l'examen pourrait permettre de faire prendre conscience aux étudiants de ce qu'ils doivent faire pour arriver fins prêts aux examens.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Malheureusement, les élèves prennent conscience de l'importance des évaluations formatives une fois qu'ils ont fait une évaluation sommative et qu'ils constatent l'inadéquation de leurs stratégies (de travail ou d'études) Une fois qu'ils ont « frappé le mur », je pense qu'il est plus facile d'intervenir individuellement et de donner le soutien requis : ils en perçoivent l'utilité...</i>
		Fortement indiquée (0)

VÉRONIQUE		
MSA	Malgré des efforts répétés, Véronique ne parvient pas à susciter la participation de la majorité de ses étudiants aux évaluations formatives de son cours.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez Véronique doit	Tout en sachant que	
3-utiliser ses dernières évaluations formatives pour montrer aux étudiants comment elles les préparent aux évaluations sommatives de son cours.	beaucoup d'étudiants semblent peu motivés à l'égard de son cours.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela n'aidera en rien les élèves puisqu'ils sont peu motivés à l'égard de son cours. Véronique doit susciter la motivation de ses étudiants d'une autre façon. Elle doit revoir ses stratégies pédagogiques pour rendre le cours plus signifiant pour ses élèves. Autre exemple, faire un quiz de rapidité en petits groupes pour augmenter la participation des étudiants pour faire la révision de son cours.</i>
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Dans un contexte où les élèves semblent peu motivés, rappeler le sens de l'évaluation formative me semble peu efficace. Dans cette situation, je laisserais le temps faire son œuvre, autrement dit je les laisserais se confronter à une évaluation sommative avant de revenir sur l'utilité des évaluations formatives.</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est toujours bon, dans n'importe quel contexte, de montrer aux étudiants les liens entre les évaluations formatives et sommatives. Encore plus quand les étudiants sont peu motivés.</i> <i>La contextualisation de l'évaluation formative au regard de l'évaluation sommative est une étape essentielle. De plus, est-ce que Véronique a pensé à bien expliquer la construction de son étape de développement de compétence en lien avec la compétence à certifier du cours?</i> <i>Si les étudiants sont peu motivés, il faut voir d'où vient ce manque de motivation. Est-ce parce que le cours semble trop facile, peu pertinent par rapport à leur formation, inaccessible, etc. Montrer la pertinence des dernières évaluations formatives peut permettre d'accroître le sentiment de motivation des étudiants.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>En analysant, avec ses étudiants, les dernières évaluations formatives en lien avec ce qui sera attendu aux évaluations sommatives, Véronique leur permet de percevoir la valeur et l'utilité des évaluations formatives. Ce faisant, elle stimule aussi la motivation des étudiants à s'impliquer dans ce type d'activités car ils peuvent maintenant comprendre comment cela les prépare mieux aux évaluations sommatives.</i>

VÉRONIQUE		
MSA	Malgré des efforts répétés, Véronique ne parvient pas à susciter la participation de la majorité de ses étudiants aux évaluations formatives de son cours.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez Véronique doit	Tout en sachant que	
4-annoncer à ses étudiants l'utilisation prochaine d'évaluations formatives sous la forme de questionnaires en ligne afin d'avoir une rétroaction instantanée.	des étudiants réclament l'attribution de points bonis pour les récompenser d'avoir fait des évaluations formatives.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Les étudiants seront-ils plus disposés à réfléchir à la maison? Est-ce que le cours de Véronique arrive trop tard ou trop tôt dans la journée d'école, ou encore après une période très chargée? Dans aucun cas, Véronique ne devrait allouer des points bonis pour la participation.
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Les étudiants réclament des points bonis alors que la majorité des étudiants ne participent pas aux évaluations formatives? C'est peut-être une bonne idée de changer la formule des évaluations formatives pour les rendre plus ludiques ou que les étudiants en saisissent la pertinence plus vite par la rétroaction instantanée. Néanmoins, je doute que cela règle de façon miraculeuse le problème de participation soulevé, surtout si les étudiants sont déjà réfractaires à faire ce travail (non rémunéré en points.)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> Une évaluation formative en ligne permet à l'élève de travailler à son rythme et de la faire au moment qui lui plaît (s'il décide de la faire). Cela rend l'élève plus responsable de ses apprentissages. Il est possible que le fait qu'il n'y ait pas de point boni réduise la participation à l'évaluation en ligne, mais c'est un choix qui se défend bien. L'initiative est certainement souhaitable. Cependant, les étudiants ne doivent pas s'attendre à recevoir des points pour ces travaux. La stratégie d'évaluation formative du prof doit faire réaliser aux étudiants que ces exercices et questionnaires sont le meilleur moyen de se préparer à l'évaluation sommative. Je dis à mes étudiants : « Dans ce cours, tout compte mais rien ne compte ». (Tout ce que les étudiants font pour se préparer compte pour la réussite mais ne rapporte pas de points jusqu'à ce qu'ait lieu l'examen sommatif). Je trouve l'idée de Véronique intéressante, mais pour conserver le volet « formatif » de ses exercices, Véronique devrait leur préciser que certaines questions du questionnaire en ligne se retrouveront à l'examen. Le fait d'avoir une rétroaction instantanée à la suite de la complétion d'un questionnaire permet, généralement, aux étudiants de s'assurer qu'ils connaissent bien les savoirs statiques. Par contre, ce type d'évaluation ne permet pas aux étudiants de démontrer leurs compétences et stimule peu la réflexion ou l'analyse mais fait tout de même partie de méthodes qui s'avèrent utiles. Pour ce qui a trait aux points bonis, l'évaluation formative sert avant tout à démontrer la progression ou les difficultés des étudiants. Il s'agit d'un moyen d'autoréguler et de « monitorer » les apprentissages, il est vrai pourtant que des points bonis sont un moyen de stimuler les étudiants en autant que cela respecte les normes de la PIEA.
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Quand les étudiants manquent de motivation, il est important de varier les approches pédagogiques. L'idée des questionnaires en ligne avec rétroaction instantanée me semble appropriée, mais il ne faut pas succomber à la tentation des points bonis pour les réaliser. Il ne devrait pas y avoir de points bonis.

Plusieurs pistes s'offrent à Véronique afin de rendre les évaluations formatives plus motivantes et stimulantes. Offrir des activités d'évaluation formative, qui reproduisent beaucoup la forme d'examens « qui ne comptent pas », peut effectivement susciter ce type de réaction chez les étudiants qui sont à composer avec une réalité nouvelle, qui ont à décider de s'engager ou non dans une activité d'apprentissage en évaluant les bénéfices de celle-ci.

Il est donc possible pour Véronique de mettre en place des évaluations formatives en offrant des exercices d'intégration des apprentissages sous des formes variées, qui permettent à l'étudiant de situer son niveau d'acquisition de ceux-ci. Ces exercices, planifiés à l'intérieur des heures de cours, entre des séances plus théoriques, favorisent une participation active et un encadrement direct de la part de Véronique, qui peut en même temps constater elle aussi le niveau d'acquisition des apprentissages de ses étudiants, autre objectif de l'évaluation formative. Véronique a intérêt à garder en tête certaines préoccupations : ces activités doivent demeurer signifiantes, les plus authentiques possibles pour bien préparer les étudiants aux évaluations sommatives. Ceci permet d'éviter des effets de surprise lors des évaluations sommatives.

Véronique a intérêt à maintenir son approche d'évaluation formative comme mesure de soutien à la réussite, à éviter de distancer ses activités, de les accoler au rythme des évaluations sommatives ou d'en faire des évaluations qui se limitent à la vérification de connaissances déclaratives.

Les étudiants en sont à leur première session et le niveau de responsabilisation est très variable et en développement. L'attribution de points bonis ou de tout autre bénéfice ne favorise aucunement cette responsabilisation, pas plus qu'une approche coercitive. L'étudiant doit lui-même faire les constats des avantages de s'engager dans les activités d'évaluation formative, ce que Véronique peut faire ressortir.

Véronique a intérêt à encourager chez les étudiants la poursuite de buts d'apprentissage, déterminant important du modèle de la motivation scolaire. *Plus l'élève se représente que les buts poursuivis par l'école correspondent à des buts d'apprentissage, plus les probabilités qu'il s'engage, qu'il participe et qu'il persiste dans les démarches proposées sont élevées* (Tardif, 1992). En effet, en faisant ressortir auprès des étudiants l'utilité des activités d'évaluation formative pour favoriser et situer le niveau de leurs apprentissages, cela leur permet d'identifier les correctifs à apporter dans le but de mieux intégrer ces apprentissages et de les mettre en confiance. C'est en amenant les étudiants à se préoccuper d'abord de leurs apprentissages, et non strictement de la note obtenue, que l'enseignante peut les amener à développer leur responsabilisation face à leurs études.

Changer son approche, diminuer la fréquence des évaluations formatives, offrir des évaluations peu signifiantes, les inciter à participer en offrant des récompenses, exploiter une motivation plus extrinsèque qu'intrinsèque, tous ces ajustements ne contribueront en rien à une véritable responsabilisation. C'est l'étudiant qui est le premier responsable de sa réussite et l'enseignant

met en place les moyens permettant cette réussite, l'évaluation formative en étant un très puissant. Véronique doit maintenir le cap en apportant des changements qui vont dans le sens du développement de la responsabilisation dans les études, tout en étant axés sur l'évaluation des objectifs d'apprentissage.

Commentaire réflexif de Mme Angela Mastracci sur la situation de Véronique

L'évaluation formative se pratique de manière tant **informelle** que **formelle**. Dans sa **version informelle**, elle peut se dérouler naturellement et spontanément en classe ou en encadrement individuel, sans instrument particulier. Plusieurs techniques peuvent alors stimuler la discussion et la rétroaction, par exemple la question ouverte (qui suscite une réponse élaborée), la question reflet (qui retourne une question posée par un étudiant vers lui ou vers le groupe) et le modelage (qui explicite le processus de pensée du professeur s'exprimant à haute voix lors d'une tâche).

Quant à sa **version formelle**, l'évaluation formative est alors planifiée au moment de l'ensemble de la stratégie d'évaluation du cours, puis elle est instrumentée et intégrée aux activités d'apprentissage. Elle s'avère plus pertinente quand elle s'insère à des moments propices pour contrôler la progression des étudiants en cours de route. C'est pour cette raison que toute activité d'apprentissage déjà existante dans la planification de cours peut représenter une occasion privilégiée pour intégrer l'évaluation formative formelle, par exemple, la résolution de problèmes, l'étude de cas, les exercices pratiques, la recherche documentaire, la rédaction préliminaire d'un texte, etc. Les possibilités d'activités qui soutiennent la participation de l'étudiant à son évaluation sont infinies et suscitent la créativité pédagogique et didactique chez les professeurs. Cependant, comme l'utilisation de toute autre stratégie, il faut doser le nombre d'évaluations formatives formelles dans une session pour éviter un effet de routine.

L'évaluation formative n'a pas à calquer la forme et le contenu des évaluations sommatives. Il n'est pas toujours nécessaire de reproduire en entier, lors de l'activité d'évaluation formative, la tâche que l'étudiant doit effectuer en évaluation sommative. Il s'avère effectivement plus profitable pour tous les étudiants d'orienter l'évaluation formative formelle sur **les erreurs fréquentes** ou sur **les apprentissages les plus difficiles** associés aux tâches et aux compétences du cours. Les étudiants vont alors mieux s'apercevoir de la valeur et de l'intérêt de l'évaluation formative, car elle cerne des aspects précis qui les aideront réellement à mieux réussir l'évaluation sommative. En effet, si les étudiants entretiennent des perceptions négatives par rapport à une activité pédagogique, ils ne seront pas motivés à y participer.

Le meilleur moyen de susciter la participation ainsi que la motivation des étudiants lors d'activités d'évaluation formative est de leur permettre de **jouer le rôle d'évaluateurs**. Malgré plusieurs modalités formelles qui favorisent l'implication des étudiants, bon nombre de professeurs persistent à prendre en charge la correction de l'évaluation formative de façon unilatérale. En

plus d'alourdir la tâche de ceux-ci avec des piles de documents et des heures de correction, cette façon de faire rend l'étudiant passif quant à l'analyse et à la prise en compte des attentes et des critères d'évaluation associés aux activités du cours. Faire participer activement l'étudiant à son évaluation ou à l'évaluation de ses pairs représente à cet égard un excellent moyen pour lui permettre de développer davantage ses compétences, son autonomie et ses capacités autorégulatrices (Leroux, 2014).

En jouant lui-même le rôle d'évaluateur, l'étudiant se concentre alors sur les attentes liées au déploiement de ses compétences lors de diverses tâches. Grâce à des exercices d'entraînement encadrés par son professeur, il apprend à porter un regard critique sur ses apprentissages ou sur ceux de ses pairs, à formuler une rétroaction pertinente et à entreprendre une démarche métacognitive pour s'autoréguler. **Trois modalités d'évaluation formative formelle** le motivent à jouer ce rôle : l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs.

L'autoévaluation, où l'étudiant évalue seul sa production, ses procédures ou sa performance, et **l'évaluation par les pairs**, où les étudiants s'évaluent entre eux, représentent des modalités assez connues. La **coévaluation**, modalité moins répandue, consiste en une version mixte où le professeur effectue une évaluation formative formelle en faisant du pouce sur l'autoévaluation d'un étudiant ou encore sur l'évaluation par les pairs. Pour le professeur, il s'agit là d'une manière de faire à considérer, dans le but de ne pas se surcharger, et qui lui permet d'intervenir pour valider ou pour ajuster la rétroaction de l'étudiant. Toutefois, en donnant des tâches d'évaluation aux étudiants, le professeur doit accepter de renoncer à une part de contrôle dans son cours ; cela nécessite un regard attentif à la gestion de classe et, parfois, un recours à des solutions de rechange si tout ne se déroule pas comme prévu.

Pour **rendre formel** le processus d'évaluation formative, il importe de souligner qu'un outil d'évaluation critérié doit absolument soutenir la démarche de régulation, peu importe la modalité. **L'instrumentation** s'élabore à partir des objectifs d'apprentissage, des critères d'évaluation, des consignes et des grilles d'évaluation (Leroux, 2014). De plus, les étudiants doivent en être informés avant d'amorcer la tâche, ce qui rend les attentes transparentes et donne aux apprenants des repères pour réaliser la tâche demandée. En fournissant à ses étudiants toute l'information et les outils requis à l'évaluation formative, le professeur ouvre ainsi la porte à un partage de responsabilités quant à l'autorégulation des apprentissages.

Références

Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard, L. et L. St-Pierre, (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 333-353). Collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.

Lectures complémentaires en français

Boucher, C. (2016). L'évaluation et la rétroaction par les pairs en enseignement supérieur. *Bulletin de veille no. 6*, février 2016. Portail du soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec. Repéré à l'adresse <http://pedagogie.quebec.ca/portail/veille/bulletin-de-veille-no6-fevrier-2016-levaluation-et-la-retroaction-par-les-pairs-en>

St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38. Repéré à l'adresse : http://cegepshebrooke.qc.ca/intra/rp/files/ssparagraph/f653717289/l_stpierre_habilete_autoevaluation.pdf

CLAUDE		
MSA	Un conflit éclate entre des étudiants lors d'un travail en équipe. Le jour de la remise du travail (qui représente 15 % de la note finale du cours), Claude constate que l'un des étudiants n'a pas fait sa partie.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Claude doit	Tout en sachant que	
5- imposer une pénalité de retard à l'étudiant	l'étudiant retardataire n'a pas signé le contrat d'équipe sur le fonctionnement attendu et les responsabilités de chacun.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je proposerais plutôt une pénalité plus importante... ce n'est pas un retard, mais un travail non fait, donc 0/15. Je recommanderais à Claude d'attendre que l'étudiant se manifeste après avoir reçu sa note. S'il ne se manifeste pas après une semaine, Claude pourrait l'inviter à venir s'expliquer, particulièrement pour comprendre pourquoi il n'a pas signé le contrat initial (en ne signant pas le contrat, il s'est exclu de l'équipe). Selon l'origine du conflit, Claude pourrait imposer une rencontre avec tous les membres de l'équipe pour faire la lumière sur la situation. Pour les prochaines fois, j'encouragerais Claude à prendre connaissance des contrats d'équipe dès le début du processus pour identifier les problèmes (tel que celui-ci) et ainsi pouvoir prendre action plus rapidement.</i> • <i>Il faut se demander pourquoi le contrat n'a pas été signé. L'étudiant aurait pu être exclu par ses pairs. Le professeur a le devoir de soutenir les équipes : il aurait dû lire les contrats. Les membres de l'équipe, pour leur part, ont la responsabilité de soutenir chaque membre et de veiller à ce que tous contribuent équitablement.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>J'imagine que le travail a déjà été complété par l'équipe. C'est un peu tard pour agir de façon formative. Je ferais une rencontre individuelle avec l'étudiant pour avoir sa version sur son apport au travail d'équipe et le conflit avant de prendre une décision. De plus, je rencontrerais l'équipe. Je prendrais la décision à la suite de ces rencontres; donner la note 0 ou un % de la note seulement, accepter qu'il remette sa partie en retard ou qu'il remette une autre partie, etc.</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les travaux d'équipes sont souvent extrêmement délicats à évaluer. Il est difficile de savoir qui a fait quoi dans un travail collectif et il faut avoir le souci d'être juste envers tous les membres de l'équipe. Claude aurait dû s'assurer que le contrat d'équipe avait été signé par tous. Cela étant dit, l'étudiant retardataire doit être pénalisé si possible sans pénaliser les autres membres de l'équipe.</i>
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bien que l'étudiant fautif n'ait pas signé le contrat, les autres étudiants de l'équipe demeurent au moins partiellement responsables du fonctionnement de l'ensemble de l'équipe et n'auraient pas dû attendre si tard avant d'agir!</i>

CLAUDE		
MSA	Un conflit éclate entre des étudiants lors d'un travail en équipe. Le jour de la remise du travail (qui représente 15 % de la note finale du cours), Claude constate que l'un des étudiants n'a pas fait sa partie.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Claude doit	Tout en sachant que	
6-demander à tous les membres de l'équipe d'évaluer la participation de chacun des membres à l'aide d'une grille critériée.	Claude, en raison des liens d'amitié entre les étudiants de l'équipe, doute de leur capacité à porter un jugement impartial sur leurs pairs, surtout au moment de les critiquer.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> À partir du moment où Claude a constaté le conflit au sein de l'équipe, il me semble totalement inapproprié de demander aux étudiants de participer à l'évaluation. Aussi, il aurait fallu prévenir les étudiants à l'avance qu'ils seraient évalués par les membres de l'équipe. On ne peut pas changer la règle du jeu en cours de route. Si les étudiants avaient su qu'ils seraient évalués par les membres de l'équipe, peut-être que les choses se seraient beaucoup mieux passées et que cela aurait permis d'éviter le conflit.
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Claude doit appliquer le barème de correction et la règle de pénalité pour retard. Il n'est pas responsable des conflits entre étudiants. Il pourrait cependant prévoir à l'avenir des rencontres périodiques avec les équipes pour éviter ces situations sans issue.
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> Ce type d'évaluation ne devrait en aucun cas avoir de l'influence sur la note des étudiants, puisque les étudiants ne possèdent pas une expertise en mesure et évaluation. Il peut cependant être très formateur.
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> D'emblée, lors de tout travail d'équipe, je demande une évaluation de la participation de chacun. Si j'ai un doute sur le fonctionnement de l'équipe, je fais un suivi plus serré tout au long du travail. Une rencontre d'équipe s'impose pour discuter du conflit.
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Même lorsque les coéquipiers sont de très bons amis, l'existence d'une grille critériée et la diffusion de ces critères dès le début du processus amène chacun, par respect pour ses amis, à faire sa part, ne serait-ce que pour préserver cette amitié... Malgré les liens d'amitié, j'encouragerais tout de même Claude à demander aux étudiants de s'évaluer en utilisant la grille et en leur spécifiant qu'ils ont l'occasion ici d'être justes envers eux et envers leurs collègues. Je préciserais que la remise de la grille d'évaluation individuelle doit se faire de façon confidentielle. Cela permettrait de dégager certaines pistes de discussion pour une rencontre de groupe qu'il animerait par la suite. Peut-être que les étudiants ne profiteront pas de l'espace proposé pour être impartiaux, mais on leur aura donné l'occasion de le faire. C'est une occasion de leur faire apprendre un modèle d'évaluation par les pairs

CLAUDE		
MSA	Un conflit éclate entre des étudiants lors d'un travail en équipe. Le jour de la remise du travail (qui représente 15 % de la note finale du cours), Claude constate que l'un des étudiants n'a pas fait sa partie.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Claude doit	Tout en sachant que	
7-demander à l'étudiant qui n'a pas fait sa partie de lui remettre un autre travail.	Claude manque d'information sur la participation de cet étudiant, notamment sur sa contribution lors des rencontres d'équipe et sur ses efforts dans l'exécution de la tâche qui lui était attribuée.	Absolument contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Avant de demander quoi que ce soit, je proposerais à Claude de rencontrer l'étudiant individuellement et parallèlement, les membres de l'équipe. Par la suite, selon ce qui ressort de ces rencontres, un travail supplémentaire pourrait être envisagé ou non.</i> • <i>Lorsque l'on demande un travail d'équipe, il est essentiel de soutenir les équipes, de suivre leur progression, de les observer en action. Les membres de l'équipe, pour leur part, ont la responsabilité de soutenir chaque membre et de veiller à ce que tous contribuent équitablement. Le professeur doit se questionner avant la remise des consignes aux équipes sur la portion qu'il évalue individuellement et la portion qu'il évalue sur le résultat de l'équipe. Il doit également définir clairement pourquoi il choisit un travail d'équipe plutôt qu'un travail individuel : quels apprentissages ou quelles compétences vise-t-il?</i>
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le travail ne compte que pour 15% de la note finale, donc je ne pense pas que ce soit une bonne idée d'offrir cette possibilité à l'étudiant. Cela me semble injuste pour les autres étudiants de cette classe. Il faudrait l'offrir à tous. L'étudiant retardataire doit faire le travail demandé et être pénalisé pour le retard.</i> • <i>Étape un : rencontrer tous les étudiants de l'équipe. Accorder une deuxième chance sans avoir validé les motivations et les raisons ayant causé le premier problème n'est peut-être pas approprié...</i> • <i>Une rencontre s'impose avec l'étudiant avant de proposer toute autre solution.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (1)
		Fortement indiquée (0)

CLAUDE		
MSA	Un conflit éclate entre des étudiants lors d'un travail en équipe. Le jour de la remise du travail (qui représente 15 % de la note finale du cours), Claude constate que l'un des étudiants n'a pas fait sa partie.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Claude doit	Tout en sachant que	
8-modifier son plan de cours pour les prochaines sessions en y ajoutant un travail d'équipe formatif dans lequel sera imbriquée une évaluation individuelle.	le plan-cadre de son cours vise le développement d'habiletés spécifiques au travail en équipe comme la coopération et la communication interpersonnelle.	Absolument contre-indiquée (2) <i>Aucun commentaire</i>
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je pense que Claude doit modifier son plan de cours en y indiquant très clairement les modalités d'évaluation des travaux d'équipe, surtout si les travaux d'équipe sont courants dans son cours. Je ne pense pas qu'un travail d'équipe formatif avec une évaluation individuelle soit nécessaire. Si Claude veut en faire une, pourquoi pas, mais dans le cas qui est présenté, il me semble que la solution est vraiment dans l'explication auprès des étudiants, dès le premier cours, des modalités d'évaluation des travaux d'équipe.</i> <i>Cela alourdirait la tâche des étudiants et du professeur. Il peut y avoir du formatif tout au long du travail d'équipe. Je lui propose plutôt de fournir des outils pour favoriser le dialogue et la communication et de faire un suivi fréquent avec les équipes. Aussi, il pourrait découper le travail d'équipe en section et demander de faire des formulaires sur le travail d'équipe, etc.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le travail formatif c'est bien, mais on peut aussi faire des suivis intermédiaires, assez tôt dans le travail, pour rappeler à chacun leur responsabilité et favoriser le développement de ces habiletés.</i>
		Indiquée (3)
		Fortement indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ceci représente la solution la plus motivante pour les étudiants et la plus fiable sur le plan de la validité de l'évaluation.</i> <i>Toutefois, si le plan-cadre vise le développement d'habiletés au travail en équipe, il faut que l'évaluation sommative porte sur ces habiletés. En préparation à cette évaluation sommative, le travail d'équipe formatif sera un bel exercice pour développer ces habiletés.</i> <i>Les étudiants auront ainsi la chance de développer de manière plus constructive et soutenue leur compétence à collaborer au sein d'une équipe.</i>

CLAUDE		
MSA	Un conflit éclate entre des étudiants lors d'un travail en équipe. Le jour de la remise du travail (qui représente 15 % de la note finale du cours), Claude constate que l'un des étudiants n'a pas fait sa partie.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Claude doit	Tout en sachant que	
9-vérifier si les étudiants ont établi un contrat d'équipe sur le fonctionnement attendu et les responsabilités de chacun.	Claude n'a pas fait de suivi sur le fonctionnement de l'équipe durant la session ni accordé de périodes de mise en commun en classe pour effectuer le travail d'équipe.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Contrat ou pas, c'est la responsabilité de Claude de s'assurer, par des suivis, de l'apprentissage de ses élèves. C'est vrai pour les compétences disciplinaires ET pour les compétences transversales comme le travail en équipe!</i>
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Claude aurait dû demander à tous les étudiants de ce groupe d'établir un contrat d'équipe, en leur proposant un modèle de contrat. Si le travail d'équipe est important dans ce cours, ce type de contrat me semble un excellent outil à développer. Dans le cas proposé ici, c'est un peu tard de demander aux étudiants s'ils ont fait un contrat si ce n'était pas demandé par le professeur.</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Effectivement Claude doit vérifier ce premier préalable au travail en équipe. Toutefois, le manque d'encadrement et de suivi pour la réalisation du travail fait en sorte qu'une part de responsabilité de ce conflit peut être attribuable à l'enseignant. Claude doit apprendre de cette expérience comme enseignant. Le travail d'équipe est une méthode d'enseignement intéressante, mais risquée. Les étudiants doivent être accompagnés tout au long du processus afin d'obtenir les apprentissages souhaités.</i>
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Surtout si le cours doit développer spécifiquement le travail d'équipe. Le contrat est un moment précieux pour préciser et discuter des attentes de chaque membre de l'équipe et du mode de fonctionnement. Un contrat bien fait et signé par tous les membres de l'équipe diminue les conflits rencontrés pendant les travaux d'équipe.</i> • <i>Lorsque l'on demande un travail d'équipe il est essentiel de soutenir les équipes, de suivre leur progression, de les observer en action. Le consensus doit s'opérer tout au long de la démarche. Les membres de l'équipe, pour leur part, ont la responsabilité de soutenir chaque membre et de veiller à ce que tous contribuent équitablement. Le professeur doit se questionner avant la remise des consignes aux équipes sur la portion qu'il évalue individuellement et la portion qu'il évalue sur le résultat de l'équipe. Il doit également définir clairement pourquoi il choisit un travail d'équipe plutôt qu'un travail individuel : quels apprentissages ou quelles compétences vise-t-il?</i>

Dans le cadre du cours, lors de la planification de l'évaluation formative et sommative/certificative, Claude doit combiner tous les ingrédients qui seront requis pour accompagner les étudiants. Dans le contexte d'un travail à réaliser en équipe, l'élaboration d'un contrat d'équipe permet de baliser en amont des règles discutées et partagées par les membres de l'équipe (buts, calendrier, exigences, attentes mutuelles, compréhension des attentes et des critères d'évaluation, etc.). Lors de l'accompagnement des équipes, Claude peut offrir des rétroactions afin de soutenir l'établissement de modalités de travail en équipe qui contribueront à l'atteinte d'un but commun et au développement de la compétence. Vous trouverez ici-bas quelques éléments de réflexion supplémentaires en lien avec les interventions du scénario.

Intervention : Imposer une pénalité de retard à l'étudiant.

Claude est confronté à un problème lié à une évaluation sommative/certificative (note collective) d'un travail à réaliser en équipe. Concrètement, que s'est-il passé ? Quels sont les éléments qui contribuent à cette situation ? Claude doit investiguer afin de recueillir les informations (faits, événements, responsabilités, etc.) au sujet de cette situation problématique de travail en équipe avant de porter un jugement et de prendre une décision. Il doit connaître les faits de manière à prendre une décision juste et équitable et conforme aux règles prévues à la Politique d'évaluation des apprentissages (PIEA) du collège et/ou à la Politique départementale d'évaluation des apprentissages (PDEA). En fonction des informations recueillies, Claude doit prendre une décision éclairée au sujet du travail réalisé par chacun des membres de l'équipe. Quelles sont les traces qu'il a recueillies lors de l'évaluation formative à travers les différentes étapes de réalisation du travail par l'équipe?

Intervention : Demander à tous les membres de l'équipe d'évaluer la participation de chacun des membres à l'aide d'une grille critériée.

Le plan de cours et les informations relatives à l'évaluation guident les pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative afin d'assurer un processus d'évaluation transparent, équitable et juste. Claude ne peut demander aux étudiants d'évaluer la participation (évaluation sommative/certificative) de chacun des membres de l'équipe à l'aide d'une grille d'évaluation si cette modalité n'était pas initialement prévue. La responsabilité au sujet de la décision (résultat ou note) relève de l'enseignant. Cela dit, Claude pourra recueillir des informations pertinentes afin de réviser les modalités d'évaluation formative et sommative/certificative d'un travail en équipe et les modalités d'accompagnement des étudiants lors d'une production ou d'une performance en équipe.

Intervention : Demander à l'étudiant qui n'a pas fait sa partie de lui remettre un autre travail.

Claude est responsable de l'accompagnement des étudiants et il doit mener une évaluation sommative/certificative juste et équitable. En l'absence de la remise d'une des parties d'une production d'un travail à réaliser en équipe, Claude doit rencontrer l'étudiant individuellement

afin d'investiguer et de connaître les faits qui ont contribué à cette situation (ennuis de santé, problèmes personnels, manque de motivation, etc.). Par la suite, en s'appuyant sur les documents de référence (PIEA, PDEA, etc.) et les us et coutumes du programme et du collège dans des situations équivalentes, de même que sur son jugement personnel, il devra prendre une décision.

Intervention : Modifier son plan de cours pour les prochaines sessions en y ajoutant un travail d'équipe formatif dans lequel sera imbriquée une évaluation individuelle.

Le développement de la compétence « travailler en équipe » nécessite des apprentissages qui se réalisent en situation authentique. En proposant des évaluations formatives individuelles et collectives du travail en équipe, Claude peut recueillir des informations utiles pour améliorer son enseignement et offrir des rétroactions qui contribueront à soutenir les apprentissages étudiants. Ces occasions d'évaluation formative permettront aux étudiants de s'approprier les critères d'évaluation afin de s'ajuster. Les rétroactions formulées par Claude permettront aux étudiants de diminuer l'écart entre la production réelle et celle qui est souhaitée. Également, les évaluations formatives offriront des pistes d'amélioration et des occasions qui contribueront au développement de la compétence « travailler en équipe ».

ÉQUIPE-DIFFICULTÉ		
MSA	Une équipe d'enseignants tente de s'entendre sur le niveau de difficulté d'un nouvel examen final à faire passer à leurs groupes. Il n'y a pas consensus, car certains le trouvent trop difficile, alors que d'autres le trouvent trop facile.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Claude doit	Tout en sachant que	
10-faire en sorte que chacun explique ses préférences devant l'ensemble des membres de son département.	certains enseignants sont peu enclins à justifier leurs choix pédagogiques au nom de l'autonomie professionnelle.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Les professeurs doivent s'entendre entre eux. Ajouter d'autres personnes à la discussion fera en sorte qu'il y aura des perdants et des gagnants. Il faut trouver une solution où les professeurs se sentent écoutés et respectés, une solution gagnante-gagnante. Je propose de garder les questions qui sont acceptées par tous, discuter des autres sur un autre angle, apporter de nouveaux arguments et donner des exemples de réussites ou d'échecs sur certaines questions.
		Contre-indiquée (4)
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> Dans cette situation, il est important de parvenir à un consensus. C'est une très bonne idée de permettre à chacun d'expliquer en quoi les questions sont trop difficiles ou au contraire trop faciles. Il peut être opportun de choisir les questions qui sont considérées de difficulté moyenne et écarter celles jugées trop faciles ou trop difficiles. On peut aussi parvenir à s'entendre sur un examen partiellement commun (entre 50% et 90% commun, chacun gardant une partie personnelle). Ce ne sont toutefois pas les préférences qui doivent être présentées, mais les raisons pédagogiques qui font pencher les opinions, la justification d'un examen ou d'un autre. L'autonomie professionnelle a sa place dans l'enseignement, mais dans le cadre d'une équipe de professeurs qui enseignent le même cours, il est important d'assurer l'équivalence de l'évaluation. Les membres du département (l'Assemblée départementale) doivent assurer cette équivalence, ils doivent donc entendre tous les points de vue et pourront recommander le choix plus juste. L'équipe d'enseignants pourrait être accompagnée d'un conseiller pédagogique. Il serait intéressant de trouver le moyen de les faire collaborer à cet exercice afin d'en arriver à un consensus. Le fait d'échanger les préoccupations et de confronter ses idées devrait permettre au groupe de trouver des solutions innovantes et des terrains d'entente. Ces discussions devraient être basées sur les documents de référence du programme (devis, plans-cadres, etc.).
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Le département dans son ensemble est responsable de l'équité des évaluations. L'autonomie professionnelle ne peut outrepasser cette responsabilité collective. Travailler dans un collège doit se faire en collégialité!

ÉQUIPE-DIFFICULTÉ		
MSA	Une équipe d'enseignants tente de s'entendre sur le niveau de difficulté d'un nouvel examen final à faire passer à leurs groupes. Il n'y a pas consensus, car certains le trouvent trop difficile, alors que d'autres le trouvent trop facile.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que l'équipe doit	Tout en sachant que	
11-utiliser l'examen des années passées tant et aussi longtemps qu'il n'y a pas de consensus.	les étudiants se plaignent du niveau de difficulté de l'examen des années passées.	Absolument contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce genre de solution risque de satisfaire certains enseignants qui, puisque ce statu quo les arrange, s'efforceront de ne jamais résoudre le conflit. L'immobilisme doit être évité et la discussion doit être faite. De plus, l'appréciation du niveau de difficulté par les étudiants importe peu. Il faut toujours s'en remettre à l'énoncé de la compétence à atteindre. Le but n'est pas de plaire, c'est d'évaluer!</i>
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il doit y avoir une façon d'arriver à un consensus. L'étudiant doit être au centre des préoccupations.</i> <i>Les étudiants ne devraient pas connaître le niveau de difficulté des examens passés. S'ils le connaissent, cet examen ne devrait pas être réutilisé par souci d'équité. Si les anciens examens circulent auprès des étudiants, ils ne peuvent plus être utilisés malheureusement.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Pourraient-ils tenter de changer la nature de l'évaluation?</i>
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il pourrait y avoir des exercices facultatifs hors classe ou en classe pour préparer les étudiants à l'examen en utilisant des pratiques d'examens qui représentent un niveau similaire de difficulté de l'examen à venir.</i> <i>Si le manque de temps ne permet pas à l'équipe de poursuivre ses travaux de réflexion, cette solution est indiquée. L'outil a déjà été utilisé. Les enseignants doivent toutefois poursuivre les discussions pour ne pas se retrouver encore dans la même situation l'an prochain.</i>
		Fortement indiquée (0)

ÉQUIPE DIFFICULTÉ		
MSA	Une équipe d'enseignants tente de s'entendre sur le niveau de difficulté d'un nouvel examen final à faire passer à leurs groupes. Il n'y a pas consensus, car certains le trouvent trop difficile, alors que d'autres le trouvent trop facile.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que l'équipe doit	Tout en sachant que	
12-passer au vote au sein de l'équipe d'enseignants afin de trancher la question.	un de ces enseignants souhaite continuer le travail de réflexion en équipe afin d'en venir à un consensus.	Absolument contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est nécessaire de trouver un consensus. Il faut donc poursuivre le travail de réflexion de l'équipe. Je suggère à l'équipe de faire appel à un conseiller pédagogique qui pourrait avoir un regard plus neutre sur l'examen. Ensemble, ils pourraient faire l'analyse du niveau taxonomique des questions en lien avec celui des objectifs d'apprentissage du plan-cadre.</i>
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce genre de décision apporte seulement des conflits au sein de l'équipe de professeurs. Il faut trouver un terrain d'entente. Je propose de demander l'avis d'une source externe, un médiateur, si la communication n'est pas bonne.</i> <i>Il faut se demander quelle est la méthode de prise de décision que s'est donnée l'équipe. Les décisions pédagogiques prises par consensus sont plus facile à mettre en œuvre. Le fait d'attendre avant de prendre une décision et d'en débattre encore pourra permettre une meilleure adhésion. Il faut cependant que les arguments de l'enseignant de ne pas prendre de décision maintenant reposent sur les valeurs pédagogiques du groupe.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est une question de temps. S'il y a du temps pour la discussion, tant mieux. Sinon, un vote peut régler temporairement le problème, mais tôt ou tard, même si c'est après la tenue de l'examen, ce genre de question doit être discutée par le département.</i> <i>Cette situation appelle à un compromis qui rallie un consensus.</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le vote peut être une solution surtout si le département est composé de beaucoup de membres. Il est important cependant de s'assurer que les professeurs se rallieront au résultat du vote. L'enseignant qui souhaite poursuivre la réflexion devra lui aussi se rallier.</i>
		Fortement indiquée (0)

ÉQUIPE DIFFICULTÉ		
MSA	Une équipe d'enseignants tente de s'entendre sur le niveau de difficulté d'un nouvel examen final à faire passer à leurs groupes. Il n'y a pas consensus, car certains le trouvent trop difficile, alors que d'autres le trouvent trop facile.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que l'équipe doit	Tout en sachant que	
13-examiner le niveau taxonomique de l'examen en le comparant aux prescriptions du plan-cadre du cours en question.	le plan-cadre n'a pas été révisé ni validé depuis 10 ans.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (5)
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> Le plan-cadre est un excellent outil en cas de désaccords dans un département. Même s'il n'a pas été révisé depuis 10 ans, c'est un outil de travail sur lequel on peut s'appuyer en cas de désaccord. C'est en quelque sorte notre loi, tant qu'il n'y a pas de problèmes, on peut s'en écarter légèrement, mais en cas de litige, c'est lui qui prévaut. Le plan-cadre est un document officiel, adopté par le département et en comité de programme. S'il n'est pas à jour, ce serait un bon temps de le mettre à jour tout en respectant les critères de performance imposés par le gouvernement. Même si le plan-cadre n'a pas été révisé, il faut tout de même partir d'un élément prescriptif et le niveau taxonomique des objectifs d'apprentissage est un élément avec lequel on peut amorcer les discussions et les analyses plus spécifiques. En espérant que cet exercice les amènera à s'assurer de la mise à jour de leur plan-cadre.
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> Le plan-cadre c'est le plan-cadre. S'il n'est pas récent, peut-être faut-il le valider par le département. Ceci engendrera de toute façon la discussion départementale nécessaire pour que le niveau de difficulté de l'examen fasse éventuellement consensus.

ÉQUIPE - DIFFICULTÉ		
MSA	Une équipe d'enseignants tente de s'entendre sur le niveau de difficulté d'un nouvel examen final à faire passer à leurs groupes. Il n'y a pas consensus, car certains le trouvent trop difficile, alors que d'autres le trouvent trop facile.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que l'équipe doit	Tout en sachant que	
14-faire passer le nouvel examen aux étudiants, puis comparer le niveau de réussite à cet examen avec la moyenne cumulée par les étudiants avant sa passation.	la moyenne du groupe est très basse cette année et plusieurs étudiants risquent d'échouer le cours.	Absolument contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Le niveau de difficulté d'une évaluation ne doit pas être défini par la force des étudiants! L'idéal, c'est en fait de rédiger l'ensemble des évaluations avant même le début de la session en se basant sur ce qui apparaît dans le plan-cadre. D'où l'importance de valider le contenu de celui-ci fréquemment. En plaçant la rédaction de l'évaluation AVANT la rencontre des étudiants, le processus devient équitable pour tous les groupes, pour toutes les cohortes, pour toutes les plages horaires, etc. La structuration d'une évaluation devrait se faire en fonction des standards de performance compris dans le devis.
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> Les étudiants ne devraient pas être des cobayes. Il faut que le département s'entende sur un examen qui convient à la majorité des enseignants. L'examen final doit permettre de vérifier que la compétence est atteinte. Avant de passer un examen, il faut s'assurer que le niveau de difficulté correspond aux critères de performance attendus. Je crois que l'équipe doit d'abord et avant tout faire une analyse rigoureuse de l'examen et trouver un compromis. Si l'équipe décide de faire passer le nouvel examen, elle doit garder en tête qu'elle pourrait avoir à annuler les questions qui pourront être majoritairement manquées.
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (5)
		Fortement indiquée (1)

Lors de la planification de l'évaluation, il faut s'assurer de la cohérence entre la compétence (cible d'apprentissage), les méthodes d'enseignement-apprentissage et les méthodes d'évaluation. Dans le cas présent, la moyenne des résultats de la cohorte (groupe) est plus faible que les cohortes précédentes et cela peut avoir un effet sur le taux de réussite. Quelles sont les méthodes d'enseignement et d'évaluation à mettre en œuvre tout en maintenant une cohérence pédagogique ? Est-ce qu'il est équitable d'ajuster l'évaluation terminale de cours en fonction de la force d'un groupe ? Est-ce que les modalités d'évaluation formative sont suffisantes ? Est-ce qu'il est possible d'ajuster les activités d'apprentissage ? Quelles sont les modalités d'évaluation formative à proposer afin de soutenir les apprentissages des étudiants avant l'épreuve terminale ou finale de cours ? Est-ce possible de formuler des rétroactions plus fréquentes afin de diminuer l'écart entre la performance réelle et celle qui est souhaitée en offrant des mesures de soutien et des occasions d'amélioration ? Comment impliquer les étudiants dans l'amélioration de leurs apprentissages ? Est-ce possible de demander du soutien pédagogique (centre d'aide, etc.) afin d'aider les étudiants à améliorer les stratégies d'apprentissage et de préparation aux évaluations sommatives/certificatives ? Vous trouverez ici-bas quelques éléments de réflexion supplémentaires en lien avec les interventions du scénario.

Intervention : Faire en sorte que chacun explique ses préférences devant l'ensemble des membres de son département.

Lors de la planification d'une évaluation finale ou terminale de cours (ETC) qui est conçue et qui sera administrée par plusieurs enseignants qui ont la responsabilité d'un même cours, il est possible qu'il y ait des écarts au sujet des attentes et des standards. L'élaboration d'outils ou d'instruments d'évaluation nécessite de s'appuyer sur des processus reconnus afin de concevoir des outils ou des instruments valides. La proposition d'une évaluation équivalente par plusieurs enseignants pour un même cours peut générer de nombreuses tensions. Cette situation nécessite l'utilisation d'un processus qui permettra de guider la conception de l'évaluation en équipe de programme ou de cours. En enseignement supérieur, il existe des méthodes et des processus qui permettront d'en arriver à un consensus entre les enseignants (par exemple, processus de conception-révision d'une grille d'évaluation à échelle descriptive, outil d'établissement de standards de performance dans l'évaluation des compétences, tableau de spécification, etc.). Également, l'accompagnement de l'équipe d'enseignants par un conseiller pédagogique peut favoriser l'appropriation d'un processus adapté pour en arriver à proposer une évaluation équivalente.

Intervention : Utiliser l'examen des années passées tant et aussi longtemps qu'il n'y a pas de consensus.

Dans cette situation, il semble y avoir des informations qui circulent entre les cohortes d'étudiants au sujet de la difficulté à réussir l'épreuve finale ou terminale de cours. Évidemment,

ces informations révèlent des inquiétudes au niveau de la réussite (difficulté de l'épreuve, contrôlabilité de l'étudiant, etc.). Ces informations ne doivent pas être prises à la légère. La perception des étudiants a un effet sur la motivation et sur la réussite. Cela dit, il semble crucial de revoir l'évaluation finale ou terminale de cours afin d'apporter des ajustements de manière à aligner celle-ci sur les apprentissages réalisés dans le cadre du cours. Également, l'ajout d'évaluations formatives permettrait de proposer une évaluation-soutien à l'apprentissage. La transparence et la rigueur du processus d'évaluation doit guider l'accompagnement des étudiants afin qu'ils puissent se préparer à réaliser l'évaluation finale ou terminale de cours dans un climat de confiance.

Intervention : Passer au vote au sein de l'équipe d'enseignants afin de trancher la question.

Dans cette situation d'évaluation, les valeurs, les croyances et le statut de chacun des enseignants au sujet de l'évaluation sommative/certificative influencent les pratiques, les choix et les décisions en matière d'évaluation. Quelles sont les modalités de travail en approche-programme ? Quelles sont les modalités afin de réviser une épreuve terminale ou finale de cours ? Dans cette situation, il serait pertinent d'interpeller une personne extérieure au programme qui pourrait guider l'équipe d'enseignants au sujet des modalités de conception-révision des évaluations à l'aide d'un processus transparent et connu par l'ensemble des enseignants du programme.

Intervention : Examiner le niveau taxonomique de l'examen en le comparant aux prescriptions du plan-cadre du cours en question.

Lors de la mise en œuvre d'un programme formulé selon une approche par compétences, plusieurs décisions ont été prises en approche-programme et elles sont consignées dans les plans-cadres de cours (Ex. Politique de gestion des programmes). Afin d'assurer une cohérence dans le programme, le plan-cadre est un outil de référence. Dans le cas présent, le plan-cadre n'a pas été révisé depuis 10 ans. Malgré tout, en cas de désaccord, cet outil permet de baliser les décisions. Il faut tout de même admettre qu'une proposition de révision du plan-cadre devrait être communiquée à l'équipe programme.

Cela dit, il faudrait investiguer davantage afin de valider la problématique réelle. Est-ce l'alignement pédagogique qui pose un problème (compétence, modalités d'enseignement-apprentissage et modalités d'évaluation) ? Est-ce que la tâche et les instruments utilisés lors de l'épreuve terminale ou finale du cours sont toujours adaptés afin d'évaluer la compétence du cours ? Est-ce que les instruments doivent être révisés (grille d'évaluation, examen, etc.) afin de permettre de porter un jugement et de prendre une décision juste et équitable ? Au fil des années, il y a des nouveaux savoirs, de nouvelles pratiques d'enseignement et des nouvelles modalités d'évaluation qui peuvent influencer la cohérence pédagogique et avoir un effet sur l'évaluation finale ou terminale de cours.

Dans l'environnement collégial, il y a plusieurs paramètres qui nous permettent d'analyser ce problème particulier. Chacun des collèges est soumis aux règles établies dans une politique locale d'évaluation. Cette politique doit respecter les principes et les exigences du règlement des études collégiales (RREC). Les deux grands objectifs communs des politiques locales sont de s'assurer que l'évaluation des apprentissages soit juste et équitable et que les responsabilités d'application des règles soient partagées et connues. Ce sont ces principes qui doivent être appliqués dans cette problématique. Il faut aussi souligner que la responsabilité de l'application des règles de la politique locale (PIEA) demeure une responsabilité partagée entre la direction, les départements, les programmes et les enseignants. Je traiterai ces aspects pour chacune des actions proposées dans le scénario.

Intervention : Faire en sorte que chacun explique ses préférences devant l'ensemble des membres de son département.

De façon générale, la meilleure solution restera toujours le travail basé sur la collaboration entre les enseignants. Mais cette façon de faire n'est pas une obligation au sens des responsabilités des enseignants. Bien que certains enseignants soient peu enclins à partager leurs choix pédagogiques, il n'en reste pas moins qu'ils ont l'obligation de s'assurer de l'équité et de la justice des évaluations des apprentissages et que les étudiants qui suivent ce cours peuvent avoir les mêmes chances de réussite. Finalement, la question n'est pas de savoir s'il est trop facile ou trop difficile, mais plutôt de s'assurer qu'il est d'abord équitable, donc qu'il mesure le bon niveau d'habileté des étudiants pour confirmer qu'ils ont bien atteint le niveau exigé, d'une part, et d'autre part s'assurer que chaque étudiant soit placé devant une situation d'évaluation semblable indépendamment du groupe ou de l'enseignant attribué. Finalement, si l'impasse persiste dans les tentatives d'arrimer le niveau d'évaluation, la consultation des membres du département peut s'avérer une démarche efficace pour permettre d'atteindre l'objectif : des évaluations justes et équitables.

Intervention : Utiliser l'examen des années passées tant et aussi longtemps qu'il n'y a pas de consensus.

Encore ici, il faudrait s'assurer que, dans le cadre de leurs responsabilités, les enseignants travaillent de concert de façon à s'assurer que l'évaluation finale du cours soit équitable pour chaque étudiant. Dans ce cas, la notion d'équité réfère à l'objet visé par l'évaluation, c'est-à-dire la mesure de la compétence à atteindre au terme d'une séquence d'apprentissage. Il me semble que l'utilisation d'un examen du passé n'est pas la meilleure solution. La mesure d'évaluation de la compétence doit prendre en considération le contexte de réalisation de l'apprentissage durant la session, c'est-à-dire la séquence d'apprentissage et les stratégies pédagogiques utilisées. Étant donné qu'il y a plusieurs enseignants impliqués dans ce cours, ils ont avantage à travailler ensemble pour déterminer, à une session donnée, l'évaluation qui apparaîtra, à leurs yeux, juste et équitable pour tous les étudiants et qui prendra en considération les activités réalisées

(formatives ou sommatives) durant la séquence d'apprentissage. Les puristes de l'approche par compétences pourraient vous dire qu'une compétence reste une compétence et qu'une évaluation peut être utilisée pendant plusieurs années, mais je ne suis pas de cette école. Je prône plutôt l'idée que l'autonomie professionnelle des enseignants doit leur permettre de choisir le chemin d'apprentissage et qu'il y a plusieurs scénarios pour mesurer le niveau d'atteinte d'une compétence.

Intervention : Passer au vote au sein de l'équipe d'enseignants afin de trancher la question.

Les enseignants ont tout avantage à poursuivre le travail pour en arriver à un consensus. Bien sûr, l'esprit du travail est de produire une évaluation qui permettra de mesurer le bon niveau de l'atteinte de la compétence des étudiants, l'avantage d'utiliser un vote réside dans le fait que la discussion sera terminée et que l'examen sera au minimum le résultat d'un consensus de la majorité. Par ailleurs, il y a quand même un problème à passer au vote une évaluation pour les étudiants puisque même si la majorité des enseignants vote pour un examen en particulier, cela ne garantit pas la valeur de l'examen au regard des exigences. Donc, idéalement, le travail des enseignants sur la recherche d'un consensus devra se poursuivre et, à la limite, il pourrait être judicieux de demander l'avis d'un professionnel expert qui permettrait de résoudre la problématique tout en s'assurant que l'examen mesure le bon niveau.

Intervention : Examiner le niveau taxonomique de l'examen en le comparant aux prescriptions du plan-cadre du cours en question.

Cette piste de solution était incontournable compte tenu de la problématique présentée. Lors de l'élaboration d'une évaluation, des références contenues dans le plan-cadre peuvent être consultées. Bien que le plan-cadre n'ait pas été révisé depuis près de 10 ans, les informations contenues dans le plan-cadre demeurent pertinentes. Cependant malgré le fait que le plan-cadre peut nous fournir des informations importantes sur l'élaboration d'une évaluation, les enseignants ont aussi beaucoup de marge de manœuvre pour établir le plan d'évaluation et particulièrement, l'évaluation finale de cours. En conclusion, bien que cette étape de consultation du plan-cadre soit utile, un travail d'équipe à la recherche d'un consensus pour élaborer un examen juste et équitable doit être réalisé pour régler cette problématique.

Intervention : Faire passer le nouvel examen aux étudiants, puis comparer le niveau de réussite à cet examen avec la moyenne cumulée par les étudiants avant sa passation.

Dans cet énoncé, nous sommes au cœur de la pratique des enseignants dans le réseau collégial. Tout un chacun a déjà vécu une situation semblable, c'est-à-dire un résultat aux examens qui ne correspond pas à la moyenne atteinte dans le passé. En bref, la moyenne des groupes est faible. Bien que le réflexe de vouloir compenser pour ne pas placer les étudiants dans une situation dramatique soit naturel, la réflexion à faire doit être, à court terme, de s'assurer que l'évaluation passée mesure de façon juste et équitable la compétence de chacun des étudiants. Ensuite, il faut porter nos efforts sur la séquence d'apprentissage qui a précédé l'évaluation, c'est-à-dire la préparation des étudiants au regard de l'évaluation.

Par ailleurs, rappelons que l'examen final de cours doit avoir une valeur assez grande pour être déterminant lors de l'attribution de la note finale du cours. Donc, si l'examen mesure correctement le niveau à atteindre et que les étudiants ont été bien préparés pour l'examen, la situation pourrait se corriger. Il est donc clair que cette proposition d'action ne correspond pas aux exigences des cours ni aux responsabilités des enseignants.

SAMIA		
MSA		À la suite d'une évaluation sommative, une étudiante et sa mère se présentent au bureau de Samia durant ses heures de disponibilité afin de l'interroger sur l'évaluation.
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Samia doit	Tout en sachant que	
15-expliquer à la mère qu'elle discutera en privé avec sa fille de l'évaluation sommative et qu'il est possible pour les parents de poser des questions sur les évaluations en s'adressant au service institutionnel responsable du cheminement scolaire de l'étudiant.	Samia a déjà dirigé la mère à deux reprises vers le service institutionnel responsable du cheminement scolaire de l'étudiant.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si l'étudiante est majeure, on doit lui demander son consentement afin de pouvoir parler de tout ce qui entoure ce qui se passe en classe : évaluations, comportement, etc. Si l'étudiante est consentante, Samia peut autoriser la mère à être présente. L'étudiante doit cependant toujours rester la personne à qui l'enseignant répond aux questions, la mère pouvant demander des précisions. Tout comme pour les rencontres entre enseignant-étudiant, si l'atmosphère n'est plus propice aux échanges, l'enseignant peut mettre un terme à l'entretien lorsqu'il le désire. Si l'étudiante est mineure, la mère peut rester, les mêmes consignes s'appliquant quant à la façon de diriger l'entretien.</i> • <i>Cela n'aidera en rien l'étudiante à s'améliorer. Les parents peuvent jouer un rôle de soutien auprès de leur jeune. Samia peut accepter de rencontrer la mère et la fille ensemble afin de faciliter leur compréhension des lacunes. Elle peut exposer les paramètres associés à l'évaluation : énoncé de compétence et critères d'évaluation. Elle devrait souligner les aspects réussis du travail et mettre en lumière des pistes à mettre en œuvre pour améliorer les apprentissages et réussir.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'évaluation de l'étudiante demeure confidentielle et doit se faire en privé. Cependant, si l'étudiante consent à ce que sa mère soit mise au courant de son évaluation sommative, je crois qu'il est possible de rencontrer la mère et l'étudiante pour en discuter. Il n'est pas pertinent de retourner la mère au service institutionnel responsable du cheminement scolaire, puisque cela a déjà été fait et en vain. Il est clair que la mère désire s'entretenir avec l'enseignante au sujet de l'évaluation et que l'enseignante ne semble pas y consentir. Si l'enseignante a le droit de refuser la rencontre je crois qu'en plus de rediriger la mère vers le service institutionnel responsable du cheminement scolaire de l'étudiant, elle devrait lui expliquer les raisons de son refus.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Samia n'a pas à se justifier auprès de personnes autres que les étudiants eux-mêmes lors de la correction en classe des évaluations, avec ses collègues pour ce qui a trait aux barèmes et autres règles départementales et à la DSP à l'égard des politiques d'évaluation des apprentissages.</i> • <i>L'information quant à l'âge de l'étudiante (mineure ou majeure) me semble cruciale pour répondre adéquatement à cette situation.</i> • <i>Tout dépend de l'âge de l'élève. Si elle est majeure, nous ne pouvons pas discuter avec ses parents. L'élève se doit d'être autonome dans sa démarche et le parent se doit de suivre les chemins qui lui sont destinés en tant que parent d'un élève au collégial.</i>
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ce n'est pas au professeur de recevoir les parents des élèves. Le lien se crée entre le prof et l'élève. Les discussions peuvent être différentes si le parent y assiste, la prise de parole de l'étudiant ne sera pas la même et le professeur n'a pas à justifier ses choix/décisions au parent, mais bien à l'élève en fonction du déroulement de la session et du plan de cours présenté.</i> • <i>La plupart des étudiants de niveau collégial sont majeurs. La professeure n'a pas à subir la pression de la mère ni à discuter avec elle d'informations privées, d'autant plus que c'est arrivé déjà 2 fois. Le service du cheminement scolaire est sans doute bien placé pour expliquer et recadrer ces choses, ils doivent souvent avoir ce genre de demande de la part des parents.</i>

SAMIA		
MSA	À la suite d'une évaluation sommative, une étudiante et sa mère se présentent au bureau de Samia durant ses heures de disponibilité afin de l'interroger sur l'évaluation.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Samia doit	Tout en sachant que	
16- rencontrer brièvement la mère de l'étudiante.	selon les usages du collège, les professeurs ne rencontrent pas les parents de leurs étudiants.	Absolument contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • Cette rencontre court-circuite la relation établie entre le prof et l'élève. C'est ce dernier qui est au courant des contenus enseignés et des règles de classe. En plus, cela compromet la relation avec la direction des études à qui il revient de rencontrer le parent. • Samia n'a pas à se justifier auprès de personnes autres que les étudiants eux-mêmes lors de la correction en classe des évaluations, avec ses collègues pour ce qui a trait aux barèmes et autres règles départementales et la DSP à l'égard des politiques d'évaluation des apprentissages. • Je crois qu'il est préférable de s'en tenir aux usages du collège afin de ne pas créer de précédents et nuire à la cohésion d'équipe. • Cette situation crée de l'ambiguïté, de l'inégalité ou encore, des attentes pour le futur envers Samia et même envers ses collègues.
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • La professeure n'a pas à rencontrer la mère si sa fille est majeure (confidentialité), mais elle peut tout de même prendre le temps de lui expliquer pourquoi elle ne la rencontrera pas pour discuter de l'évaluation de sa fille.
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • Je proposerais une rencontre avec la mère et l'étudiante pour indiquer clairement le mode de fonctionnement du collège en ce qui a trait aux retours des évaluations, en spécifiant que les résultats de l'évaluation ne sont pas négociables. Samia peut discuter avec l'étudiante de son évaluation pour cibler les éléments à corriger. La mère pourrait être présente pour accompagner sa fille, une première fois, mais n'a pas à intervenir dans la discussion. Toutefois, les prochaines fois, l'étudiante doit faire sa démarche par elle-même. C'est une étape importante dans le développement de son autonomie. • Tout dépend des raisons qui poussent le parent à vouloir rencontrer l'enseignant. Si la volonté du parent est d'aider son enfant dans sa réussite, l'enseignant pourra donner des trucs au parent. Il demeure important de bien comprendre les raisons qui poussent le parent à vouloir rencontrer l'enseignant. Si, lors de l'entretien, les questions semblent ne pas être en lien avec la réussite de l'étudiant, l'enseignant met alors un terme à cet entretien. • Il n'y a sans doute pas de règle qui interdit un professeur de voir un parent. Le professeur peut profiter de ce moment pour faire davantage de rétroaction, tout en signalant par la suite, à la personne responsable du cheminement scolaire, la tenue de la rencontre avec le parent et la nature des propos échangés.
Fortement indiquée (1)		

SAMIA		
MSA	À la suite d'une évaluation sommative, une étudiante et sa mère se présentent au bureau de Samia durant ses heures de disponibilité afin de l'interroger sur l'évaluation.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Samia doit	Tout en sachant que	
17-rencontrer uniquement l'étudiante pour lui pointer les apprentissages sur lesquels elle doit travailler en priorité et pour situer sa performance dans la séquence d'apprentissage globale du cours.	la mère ne conteste pas l'évaluation de Samia, mais désire plutôt recevoir une rétroaction afin d'accompagner adéquatement sa fille dans la réalisation des travaux du cours.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si la mère s'est déplacée, il est préférable de la rencontrer. Elle peut offrir du soutien et de l'encadrement à sa fille. Par ailleurs, je n'encouragerais pas la mère à s'immiscer dans la réalisation des travaux de sa fille.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je crois qu'il est préférable de mentionner également des points positifs, afin de renforcer les forces de l'étudiante. Il est bon alors de rencontrer uniquement l'étudiante, cette dernière pourra communiquer les informations avec sa mère par la suite. Les informations reçues par sa fille permettront ainsi à la mère de l'accompagner dans la réalisation de ses travaux.</i>
		Fortement indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il y a certainement une possibilité de faire une synthèse avec l'étudiante de ce qui a été discuté afin que cette dernière puisse transmettre à sa mère un compte-rendu plus exhaustif de la rencontre.</i> • <i>Dans la mesure où ce qui est visé est le maintien du lien de confiance avec l'étudiante, cette solution pourrait être indiquée. Samia pourrait ensuite clore la rencontre en faisant un bilan incluant la mère par simple courtoisie.</i> • <i>Toutefois, si la mère ne conteste pas l'évaluation et que son but est d'accompagner sa fille dans son processus d'apprentissage, je proposerais à Samia de rencontrer l'étudiante et sa mère, une seule fois, pour que cette dernière soit en mesure de juger du support qui est offert à l'étudiante. J'encouragerais Samia à indiquer clairement à la mère que l'étudiante doit réaliser ses travaux elle-même. Si elle veut l'encourager, la supporter dans les apprentissages, c'est très bien, mais pas l'accompagner dans la réalisation des travaux et surtout ne pas faire les travaux pour elle.</i> • <i>Si la raison pour laquelle la mère désire être présente est légitime, il est recommandé de lui permettre d'assister à la rencontre. Cependant, il est important de rencontrer l'étudiante seule, en premier lieu, afin de s'assurer qu'elle consent à ce que sa mère soit présente.</i> • <i>Samia devrait spécifier à la mère que sa fille étant au niveau collégial, il est attendu qu'elle puisse développer adéquatement son autonomie pour ne pas avoir besoin de l'encadrement de ses parents. De plus, c'est le rôle du professeur d'encadrer les étudiants, en tenant compte des apprentissages à faire dans le cours.</i> • <i>Expliquer à la mère l'intervention qui sera faite auprès de sa fille et qu'il sera de la responsabilité de sa fille de lui expliquer ses besoins d'accompagnement.</i>

SAMIA		
MSA	À la suite d'une évaluation sommative, une étudiante et sa mère se présentent au bureau de Samia durant ses heures de disponibilité afin de l'interroger sur l'évaluation.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Samia doit	Tout en sachant que	
18-rappeler à son étudiante et à sa mère que l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement collégial est de développer l'autonomie des individus.	la mère de l'étudiante dit : «Ma fille est encore mineure... En conséquence, j'ai le droit de poser des questions ».	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je crois qu'il faut inclure les parents, sans leur donner toute la place. Il ne faut pas enlever la responsabilité à l'étudiant, s'adresser à elle, mais accepter que le parent puisse l'accompagner.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Sa fille est mineure, mais elle s'est inscrite volontairement en acceptant les conditions d'admission. Les parents doivent accorder une certaine mesure d'autonomie à leur enfant.</i> <i>Si l'étudiante est mineure, sa mère peut, effectivement, poser des questions. Encore une fois, l'enseignante doit s'assurer que sa présence ne gêne pas son étudiante et que les questions sont en lien avec la réussite de l'étudiante.</i> <i>Elle serait effectivement en droit. Sous ses conditions, je répondrais à la mère, en présence de l'enfant, en prenant soin de m'adresser à l'élève dans mes réponses pour qu'elle fasse ses apprentissages et favoriser sa transition vers l'autonomie d'une adulte.</i> <i>L'un n'empêche pas l'autre. Bien que le parent puisse poser des questions, surtout si sa fille est mineure, cela ne se substitue pas à l'apprentissage de l'autonomie. Cela peut être intéressant à faire comme discussion formative.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Elle a l'occasion de poser ses questions, seulement elle doit les adresser à la bonne instance. Ce rappel me semble des plus pertinents puisque c'est effectivement ce qui sous-tend les études collégiales où est reconnue l'autonomie de l'élève. Il a la responsabilité de ses études.</i> <i>Même si l'étudiante est mineure, elle est au niveau collégial. Elle a les habilités minimales pour faire face aux activités d'apprentissages à réaliser. Sa mère peut manifester de l'intérêt face aux études de sa fille, mais n'a pas à interférer dans la relation pédagogique entre l'étudiante et l'enseignante.</i> <i>Ce n'est sans doute qu'une question de mois avant que sa fille soit majeure, elle doit donc apprendre le plus rapidement possible à être autonome.</i>

Dans ce cas-ci, vous trouverez ici-bas des éléments de réflexion en lien avec chacune des interventions du scénario.

Intervention : Expliquer à la mère qu'elle discutera en privé avec sa fille de l'évaluation sommative et qu'il est possible pour les parents de poser des questions sur les évaluations en s'adressant au service institutionnel responsable du cheminement scolaire de l'étudiant.

Dans cette situation la mère est inquiète et souhaite obtenir des réponses à ses questionnements au sujet de l'évaluation de sa fille. Toutefois, lorsque l'étudiante est majeure, il y a des règles qui nécessitent d'obtenir son consentement afin d'aborder le sujet de l'évaluation en présence de sa mère. Selon les règles de l'établissement et si l'étudiante consent à discuter de l'évaluation en présence de sa mère, il est possible de prévoir une rencontre en se référant aux documents officiels de l'établissement (PIEA et plan de cours). En cas de refus de l'étudiante, il est possible de rediriger le parent vers la coordination du programme et/ou le service institutionnel responsable du cheminement scolaire. Au préalable, il serait pertinent de discuter avec l'aide pédagogique individuel de l'étudiante afin d'agir de manière concertée en fonction des politiques du collège et du programme.

Intervention : Rencontrer brièvement la mère de l'étudiante.

En fonction de la situation, de l'accord de l'étudiante et des politiques de l'établissement, une courte rencontre pourrait être prévue afin d'expliquer les modalités d'évaluation du cours et les politiques de l'établissement et celles du département ou du programme (PIEA, PDEA, etc.). Au besoin, la coordonnatrice du programme peut être présente à la rencontre et intervenir pour clarifier des réponses au sujet des attentes et des pratiques d'évaluation du programme. En fonction des problématiques d'évaluation soulevées, les différentes ressources offertes par le collège aux étudiants pourront être présentées (Centre d'aide, SAIDE, tutorat par les pairs, etc.). Un compte rendu de la rencontre consigné par l'enseignante permettra de conserver les traces des sujets abordés et des ressources évoquées.

Intervention : Rencontrer uniquement l'étudiante pour lui pointer les apprentissages sur lesquels elle doit travailler en priorité et pour situer sa performance dans la séquence d'apprentissage globale du cours.

Au préalable, l'étudiante doit donner son autorisation en l'absence d'un parent. Cela dit, selon les questionnements formulés, l'enseignante peut rencontrer l'étudiante en permettant que la mère puisse participer à la rencontre.

Compte tenu de ma longue pratique dans le collégial, je sais pertinemment que ce genre de situation arrive peu souvent, heureusement. On ne peut que se réjouir de l'encadrement fait par les parents, mais les enseignants au niveau collégial n'ont aucune responsabilité ou obligation dans ce type de situation, il en est de même pour les membres du département ou pour les responsables de coordinations. Nous sommes au niveau de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, je sais aussi que des enseignants ou des départements vont accepter de faire des rencontres avec des parents. Ces actions qui demeurent volontaires portent un certain niveau de risque. Difficile de s'introduire dans une dynamique « parent-enfant ».

Par ailleurs, c'est à l'enseignant de déterminer le type d'intervention à faire avec l'étudiante. Si nécessaire, un retour sur l'évaluation avec l'étudiante peut être fait, cependant, ce n'est pas une obligation puisque l'enseignante peut avoir déjà fait le travail de révision. De plus, la démarche a peut-être été entreprise par la mère sans le consentement de sa fille!

Rappelons qu'il y a dans la majorité des collèges, au niveau de la direction des études, des portes d'entrée pour les parents et leurs questionnements, il faut les orienter vers ces services.

Pour conclure, l'action la plus indiquée est, en accord avec l'étudiante, de revoir les principaux éléments non réussis à l'évaluation.

JUSTINE		
MSA	Justine constate que les travaux de deux étudiants (Pierre et Étienne) sont identiques. Après avoir interrogé Étienne, ce dernier lui indique qu'il a remis, à la demande de Pierre, son travail pour qu'il puisse avoir un exemple pour l'aider.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Justine doit	Tout en sachant que	
19-mettre un échec aux deux étudiants.	vous avez déjà constaté un rapport de force entre les deux étudiants : celui qui a plagié exerce clairement un ascendant sur son camarade.	<p>Absolument contre-indiquée (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>J'encourage Justine à référer le cas à la Direction des études responsable de régler les cas de plagiat. De mon côté, j'ai besoin de plus d'information pour prendre une décision. Quelle année? Début ou fin de session? Travail formatif vs sommatif? Est-ce une première infraction? Est-ce que la politique est connue des 2 parties? Est-ce que le 2e étudiant a été rencontré?</i> • <i>D'autres actions sont nécessaires avant d'arriver à une conclusion, par ex : questionner Pierre.</i> • <i>Le rapport de force justifie à lui seul de ne pas mettre automatiquement un échec à Étienne. Il faut creuser la question et rencontrer les étudiants séparément. Bien sûr qu'Étienne est complice pour le plagiat, mais il subit une pression bien malgré lui.</i>
		<p>Contre-indiquée (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Etienne n'a pas plagié, mais a voulu aider son ami, sans savoir que celui-ci prendrait son travail de façon intégrale. Ici, une rencontre individuelle entre Justine et ses deux étudiants est indiquée afin de déterminer quelles étaient leurs intentions. Étienne en profiterait peut-être pour parler de cet ascendant ressenti.</i> • <i>Ce geste ne favorise pas l'apprentissage. D'autres actions devraient être posées avant, pouvant être coercitives.</i> • <i>La manipulation d'un étudiant par un autre n'enlève pas vraiment la responsabilité. Les politiques de plusieurs cégeps prescrivent de pénaliser aussi un étudiant qui aide un autre à copier. Dans le cas présent, il est possible qu'Étienne ne savait pas que son collègue voulait copier. Il peut bénéficier d'un sursis dans ce cas-ci, mais doit être sensibilisé et averti de faire preuve de plus de vigilance.</i>
		<p>Ni plus ni moins indiquée (0)</p>
		<p>Indiquée (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Certes le plagiat doit être sanctionné. Toutefois, il me semble que cette situation ne permet pas aux étudiants de dénouer la relation malsaine qui s'est installée entre eux. Une rencontre avec la professeure me semblerait plus appropriée afin de départager les responsabilités de chacun.</i> • <i>Justine n'a pas à juger à prime abord si les particularités de la relation entre les deux étudiants constituent un facteur atténuant la faute. S'il s'avérait qu'à la suite d'une rencontre, il y avait un aveu de tricherie de Pierre, Justine pourrait considérer la possibilité qu'une note soit accordée à Étienne. En absence de consensus, la note devrait être zéro pour les deux.</i>
		<p>Fortement indiquée (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je crois que les deux sont responsables, autant celui qui a prêté son travail que celui qui a copié le travail de l'autre.</i>

JUSTINE		
MSA	Justine constate que les travaux de deux étudiants (Pierre et Étienne) sont identiques. Après avoir interrogé Étienne, ce dernier lui indique qu'il a remis, à la demande de Pierre, son travail pour qu'il puisse avoir un exemple pour l'aider.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Justine doit	Tout en sachant que	
20-signaler le plagiat au service institutionnel responsable de traiter le cas.	des collègues appliquent, dans le cas d'étudiants de première année, une démarche formative d'encadrement. Ils utilisent cette démarche plutôt que d'imposer une sanction.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il me semble que c'est effectivement rapide comme sanction.</i> <i>Je suis d'accord de suivre l'exemple de mes collègues. Je crois qu'il peut être plus formateur de laisser la chance aux étudiants de première année. En effet, ceux-ci ne sont peut-être pas familiers avec les réglementations du plagiat. Aussi, il faut parfois laisser la chance aux coureurs. De plus, je crois que comme équipe de travail, il faut tenter le plus possible d'uniformiser nos pratiques afin que l'évaluation réalisée soit le plus juste et équitable pour les étudiants.</i> <i>Je crois qu'avant d'amener cette situation au service institutionnel (et donc d'imposer une sanction), il y a une démarche à faire, comme ce que les autres membres du département font. D'autant plus qu'Étienne a voulu aider Pierre, tout part d'une bonne intention. Aussi, si les étudiants savent que les autres professeurs du département ont une approche formative ou discutent des cas de plagiat, ce serait mal vu et non sans conséquences que Justine choisisse une approche plus punitive.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne vois pas la pertinence de ne pas pénaliser pour le plagiat qu'il s'agisse d'étudiants de première session ou non. À l'école secondaire, les élèves ne connaissent-ils pas les conséquences du plagiat?</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Toutefois, j'aimerais bien évaluer la démarche formative d'encadrement offerte par les collègues de Justine dans les cas des étudiants de 1e année. (Est-ce que la démarche formative des collègues de Justine est connue du service institutionnel responsable? Les étudiants sont-ils en 1e année, connaissent-ils la politique en cas de plagiat?).</i> <i>Signaler le plagiat n'empêche pas l'encadrement.</i> <i>Cette intervention est intéressante pour Étienne qui n'avait possiblement aucune intention malveillante. Par ailleurs, Pierre devrait avoir une sanction. Il a délibérément commis ce méfait.</i>
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Malgré le fait que les étudiants soient en première session, une règle stipule clairement que le plagiat n'est pas autorisé au collège. La démarche formative devrait être offerte car certainement nécessaire, mais le signalement doit, lui aussi, être fait au service institutionnel.</i>

JUSTINE		
MSA	Justine constate que les travaux de deux étudiants (Pierre et Étienne) sont identiques. Après avoir interrogé Étienne, ce dernier lui indique qu'il a remis, à la demande de Pierre, son travail pour qu'il puisse avoir un exemple pour l'aider.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Justine doit	Tout en sachant que	
21-mettre un échec à l'étudiant qui a copié.	il s'agit d'un travail de début de session.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Il manque des éléments pour prendre cette décision. Pourquoi mettre seulement un étudiant en échec? Comment Justine peut-elle être certaine que c'est cet étudiant qui a copié? Si l'étudiant fautif a avoué, dans ce cas, Justine a raison de vouloir le sanctionner exclusivement et de le signaler au service institutionnel responsable des fraudes et du plagiat. Cela peut être difficile à prouver. Il faut l'accompagner.
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Je crois qu'il faudrait tout d'abord aller chercher la version de l'autre partie (Pierre). Il manque des données pour appliquer les règles selon moi.
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> Si après une rencontre avec les étudiants il apparaît clair que c'est l'un des deux qui a fourni son travail à l'autre en guise d'exemple (et non pas dans l'intention de valider la fraude), je serais à l'aise avec cette sanction qui viendrait envoyer un signal plus clair à l'étudiant qui a tendance à abuser de l'autre. Si on a des règlements, il faut les appliquer sinon la crédibilité des profs et des programmes est compromise. Les étudiants savent déjà bien les risques qu'ils prennent. Voilà une belle occasion pour le prof de signaler qu'il se sent responsable de traiter justement tous ses élèves et qu'il a des comptes à rendre sur la justesse des règles de l'évaluation. Il y a des circonstances atténuantes qui permettent de donner un sursis à un étudiant, par exemple s'il s'agit d'une maladresse méthodologique. Dans le cas présent, l'acte est délibéré et répréhensible. Il serait normal qu'il soit pénalisé.
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Le plagiat, la citation des sources, ces règles sont connues des étudiants du secondaire. Des rappels sont faits lors de la rentrée au collégial. L'étudiant a copié intégralement le travail d'un collègue. La note zéro est la note qu'il devrait recevoir. Puisque Pierre a copié, il doit être pénalisé. Le fait que ce soit un travail de début de session n'a aucunement rapport avec le fait de mettre un échec ou non à Pierre. Le message doit être clair, le plagiat est interdit. Justine doit rencontrer Étienne afin de clarifier la situation et s'assurer qu'il a bien compris ce qui se passe.

JUSTINE		
MSA	Justine constate que les travaux de deux étudiants (Pierre et Étienne) sont identiques. Après avoir interrogé Étienne, ce dernier lui indique qu'il a remis, à la demande de Pierre, son travail pour qu'il puisse avoir un exemple pour l'aider.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Justine doit	Tout en sachant que	
22-rappeler à tous les étudiants l'importance des règles relatives à la propriété intellectuelle.	il s'agit d'un travail formatif.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Oui cette réflexion mérite d'être faite, mais il me semble qu'on ne peut passer outre une sanction.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je me questionne à savoir pourquoi Pierre aurait voulu copier le travail d'Étienne s'il est formatif. Dans mon esprit, un travail formatif, bien que corrigé, ne compte pas pour la note finale.</i> <i>Les enseignants ont un rôle d'éducation à jouer. L'intervention est pertinente, mais elle ne dispense pas de mettre une pénalité à l'étudiant qui a copié.</i>
		Fortement indiquée (13) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je crois qu'il est nécessaire d'appliquer les règles sur la propriété intellectuelle d'exercices formateurs. La rétroaction peut-être aussi formatrice que la sanction.</i> <i>Sans cibler ou faire état de la situation de Pierre et Étienne, il s'agit d'une belle opportunité pour faire un rappel sur l'importance de ces règles. Aussi, il serait bien d'insister sur le fait que le plagiat et la fraude sont interdits et rappeler les conséquences selon la politique du collège. Une petite formation et un rappel du document en lien avec la médiagraphie et de « comment citer ses sources » serait souhaitable pour tout le groupe.</i> <i>Peu importe le type de travail, les règles demeurent.</i> <i>Il s'agit d'un sujet difficile à faire comprendre aux étudiants. Il faut profiter de toutes les occasions pour taper sur le clou. Un clou s'enfonce mieux par plusieurs petits coups de marteau qu'un seul gros coup, qui brise la planche ou blesse les doigts.</i>

Lorsqu'un dilemme éthique se présente en matière d'évaluation des apprentissages, ce sont habituellement les valeurs de justice et d'équité qui se disputent la priorité. Doit-on appliquer la règle à tous de la même façon (justice) ou convient-il de tenir compte des différences légitimes qui peuvent affecter les acteurs (équité)? Laquelle de ces deux valeurs doit avoir la préséance dans la situation rencontrée par Justine et comment pourrait-elle faire pour que cette valeur soit honorée, tout en n'évacuant pas complètement la valeur secondaire?

Le jugement professionnel, incluant sa dimension de jugement éthique, est ici convoqué : il faut peser, soupeser, à la lumière des faits, des normes, des conséquences sur autrui, puis prendre une décision tout en se souvenant que le rôle enseignant est fondamentalement un rôle *d'éducation*, c'est-à-dire conduire, montrer le chemin, accompagner le développement des personnes.

KHALID		
MSA	Khalid donne des consignes bien précises pour un travail de session. Lors de la correction, une équipe se démarque par un travail extrêmement créatif, en lien avec la matière, mais ne respectant pas plusieurs consignes.	
Hypothèses		Réponses et Commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Khalid doit	Tout en sachant que	
23-accorder, de manière discrétionnaire, quelques points supplémentaires afin d'attribuer au moins la note de passage à cette équipe.	Khalid craint la publicisation de cette procédure. Il redoute que d'autres étudiants de la classe lui demandent des explications au nom de l'équité.	Absolument contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>J'encouragerais Khalid a donné des commentaires en lien avec la créativité dont ils ont fait preuve, mais comme ils n'ont pas respecté plusieurs consignes du travail, ils ne peuvent être traités de manière discrétionnaire. Afin d'être équitable, Khalid doit corriger selon les attentes indiquées dans les consignes et les critères qui ont été donnés initialement. S'il juge pertinent la créativité du traitement du contenu, il devra réajuster sa grille de correction l'an prochain pour permettre de tenir compte de cet aspect dans la correction future.</i> <i>Il peut cependant rencontrer les membres de l'équipe et leur faire part des éléments qu'ils considèrent de grande qualité.</i>
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Une fois les règles du jeu établies, le respect de ces règles fait partie de l'évaluation. On ne peut modifier la grille de correction ainsi! Les étudiants auraient raison de voir ici un problème d'équité!</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>J'accorde un bonus sur la créativité, sans problème. Mon objectif ne serait pas nécessairement de faire passer l'équipe. Je dois aussi évaluer si le travail remis correspond aux apprentissages prévus par le travail.</i>
		Indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut pénaliser le fait que plusieurs consignes n'ont pas été respectées, mais on peut aussi encourager la créativité en donnant ouvertement des points bonis. Il n'est pas nécessaire de le faire en cachette des autres étudiants.</i>
		Fortement indiquée (0)

KHALID		
MSA	Khalid donne des consignes bien précises pour un travail de session. Lors de la correction, une équipe se démarque par un travail extrêmement créatif, en lien avec la matière, mais ne respectant pas plusieurs consignes.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Khalid doit	Tout en sachant que	
24-rencontrer les membres de l'équipe, leur expliquer en quoi le non-respect des consignes leur a fait perdre des points, tout en soulignant la créativité dont ils ont fait preuve dans leur travail.	l'équipe en question est composée d'étudiants qui réussissent habituellement bien dans le cours.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>On pourrait juste écrire des commentaires sur le travail remis. On peut aussi faire une rencontre afin d'expliquer l'importance de suivre les consignes dans un travail.</i>
		Indiquée (3)
		Fortement indiquée (14) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela me semble tout à fait pertinent dans cette situation et n'exclut pas de mettre des points bonis pour la créativité.</i> <i>La rétroaction est ici importante. Il faut que les étudiants soient à la fois fiers de la créativité dont ils ont fait preuve ET trouvent à l'avenir des moyens d'aussi respecter les consignes.</i> <i>C'est exactement ce que je ferais. Justement, si les étudiants réussissent habituellement très bien dans le cours, le fait d'avoir passé à côté des consignes du travailleur servira de situation d'apprentissage et ne mettra pas en péril leur réussite du cours. Le respect des consignes d'un travail est essentiel. Avaient-ils téléchargé la grille? Avaient-ils pris le temps de vérifier les consignes? Ils doivent apprendre de cette situation. S'ils choisissent de ne pas faire ces étapes, ils prennent le risque de ne pas répondre aux attentes et doivent subir les conséquences. Pour éviter cette situation, je proposerais à Khalid de fournir une grille d'autoévaluation devant être remplie, signée par tous les membres du groupe et remise avec le travail afin de s'assurer que les étudiants aient pris connaissance des consignes et qu'ils en tiennent compte dans la réalisation du travail.</i> <i>La rétroaction après une évaluation est très importante puisqu'elle permet aux étudiants d'avoir une idée de la façon dont ils ont performé et de pouvoir s'ajuster dans la suite de leur parcours. Après coup, cette situation pourrait inciter Khalid à réfléchir sur l'importance, ou non, d'enseigner et d'évaluer la créativité dans ce cours.</i>

KHALID		
MSA	Khalid donne des consignes bien précises pour un travail de session. Lors de la correction, une équipe se démarque par un travail extrêmement créatif, en lien avec la matière, mais ne respectant pas plusieurs consignes.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Khalid doit	Tout en sachant que	
25-faire refaire le travail.	des collègues du département sont défavorables à cette approche, car ils redoutent un surcroît de corrections.	Absolument contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne pense pas que ce soit une bonne idée, sauf si le travail remis est vraiment trop loin de ce qui était demandé et si ce travail comptait pour un très gros pourcentage de la session.</i> <i>Chaque équipe avait les mêmes consignes de départ. C'est inéquitable. Pourquoi accorder un privilège à une équipe qui n'a pas pris la peine de bien comprendre les consignes?</i> <i>Bien que le jugement professionnel du professeur soit important, il n'est pas équitable pour les autres étudiants que certains aient la chance de refaire le travail. Si Khalid décidait tout de même de faire reprendre le travail, il devrait permettre à tous les étudiants de le faire.</i>
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le surcroît de travail n'est pas l'argument principal. C'est avant tout une question d'équité et de respect des règles. Cela ouvre la porte à toutes sortes de réclamations (demander de refaire le travail pour pouvoir augmenter sa cote R, parce qu'un co-équipier est tombé malade, etc.).</i> <i>Je ne suggérerais pas cette solution, pas parce qu'elle amène un surcroît de correction, mais pour une question de justice. Le respect des consignes d'un travail est essentiel et les consignes sont données pour guider la réalisation du travail. Elles peuvent être ajustées au début du processus de réalisation, mais ne peuvent pas être changées en cours d'évaluation.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si les étudiants y consentent, et que l'enseignant est prêt à accorder ce même traitement aux autres équipes (par souci d'équité), ce genre de réécriture peut être très formateur. Il serait tout de même préférable qu'une telle façon de faire ait déjà été explicitement présentée au groupe, lors de la présentation du plan de cours, par exemple.</i>
		Fortement indiquée (2)

KHALID		
MSA	Khalid donne des consignes bien précises pour un travail de session. Lors de la correction, une équipe se démarque par un travail extrêmement créatif, en lien avec la matière, mais ne respectant pas plusieurs consignes.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Khalid doit	Tout en sachant que	
26-ajuster sa grille d'évaluation pour ce travail.	la grille d'évaluation initiale a été transmise aux étudiants par voie électronique. Mais Khalid constate que peu d'entre eux ont téléchargé le fichier.	Absolument contre-indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Une fois les règles du jeu établies, le respect de ces règles fait partie de l'évaluation. On ne peut pas modifier la grille de correction ainsi! Les étudiants auraient raison de voir ici un problème d'équité! Ceci étant dit, la modification de la grille pour les sessions ultérieures est peut-être souhaitable si Khalid juge que la créativité dans ce genre de travail vaut plus!</i> • <i>J'encourage Khalid à respecter sa grille initiale. L'an prochain, il pourra réajuster sa grille, mais les consignes initiales étaient bien précises. Par souci de justice, il doit maintenir ses critères initiaux puisque certains étudiants l'ont déjà téléchargée et l'ont probablement utilisée pour la réalisation de leur travail.</i> • <i>Il serait injuste et déstabilisant pour les étudiants d'agir ainsi.</i>
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si la grille a déjà été transmise aux étudiants, on ne peut pas la changer. Même si peu d'étudiants l'ont vue. Toutefois, Khalid pourra changer sa grille pour les prochaines fois qu'il demandera un tel travail.</i> • <i>Pourquoi modifier la grille pour une équipe? Attribuer un bonus sur du contenu qui dépasse nos attentes pour toutes les équipes semblent une meilleure idée. Pour la prochaine session, le professeur pourra évaluer si la grille doit être ajustée ou si les consignes à donner avant le début du travail doivent être plus claires.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (1)
		Fortement indiquée (0)

Il n'existe pas vraiment plusieurs solutions ou actions pour cette situation. Comme dans n'importe quelle mesure d'évaluation, la grille et les critères d'évaluation doivent s'appliquer tels qu'ils ont été formulés et annoncés aux étudiants. À cet égard, l'équité demeure le premier principe de base à respecter. Cependant, une modification ou l'ajout éventuel d'un critère pour tenir compte de l'originalité pourrait être effectué pour une remise du travail lors d'une session ultérieure, dans la mesure où ce critère d'originalité est lié aux apprentissages attendus pour le cours. Autrement, ce critère n'est pas pertinent.

Sur le plan du travail remis, il est effectivement pertinent de faire valoir l'originalité tout en rappelant les critères à partir desquels le travail a été évalué. Il faut faire valoir l'importance des critères afin d'évaluer les apprentissages attendus dans le cours (et l'activité d'évaluation) afin de mesurer ces apprentissages de façon rigoureuse. Si les étudiants n'ont pas rempli certains critères au profit de l'originalité, celle-ci ne peut garantir que les apprentissages ont été faits.

La rencontre avec les étudiants peut s'avérer pertinente, particulièrement pour demander aux étudiants d'expliquer ou de justifier pour quelles raisons ils n'ont pas tenu compte de certains des critères alors que ceux-ci étaient clairement exprimés. Cette demande permet de vérifier de quelle façon le retour sur les consignes est effectué par ces étudiants. Bien qu'ils soient peut-être des étudiants performants, il faut peut-être leur faire réaliser le danger de certaines initiatives qui ne cadrent pas ou peu avec ce qui est attendu. Sans rejeter leur originalité ou leur désir de « dépasser » peut-être parfois les seules contraintes d'un travail, il faut qu'ils s'assurent dans un premier temps de répondre à ces exigences.

Être à la place de Khalid, la première chose que je ferais serait d'analyser mon évaluation et les documents connexes, en vue de mieux comprendre la situation et d'apporter les correctifs pour les sessions suivantes.

Je vérifierais d'abord que l'évaluation est **valide** et **fiable** :

- La tâche que je demande aux étudiants se trouve-t-elle alignée avec les objectifs d'apprentissage visés par l'évaluation?
- Est-ce que l'évaluation s'inscrit bien dans l'approche par compétences, en exigeant des tâches authentiques et en impliquant la réalisation d'une production concrète par les étudiants?
- Permet-elle vraiment à ces derniers de démontrer leurs apprentissages?

Je vérifierais ensuite si mes **consignes** sont **claires** au départ :

- Manque-t-il d'informations sur le contexte de réalisation ou sur les paramètres de l'évaluation?
- Est-ce que les consignes formulées, parce qu'elles semblent floues ou parce qu'elles peuvent être interprétées de différentes manières, pourraient amener les étudiants à répondre à une demande qui n'est pas celle de l'intention de départ?

Je vérifierais enfin mes **critères d'évaluation** :

- Est-ce que mes critères s'avèrent précis et sans équivoque?
- Ai-je bien informé les étudiants à l'avance de ces critères?
- Est-ce que je me suis assurée de leur compréhension par les étudiants?

Dans la situation actuelle, pour porter un jugement évaluatif juste et le plus objectif possible, Khalid pourrait porter une attention particulière à trois aspects :

- Toute évaluation doit vérifier uniquement les apprentissages réalisés selon les objectifs prévus. Le **principe d'alignement pédagogique** (entre les objectifs d'apprentissage qui doivent être atteints, la tâche demandée aux étudiants pour démontrer leurs acquis et les critères d'évaluation) ne rend pas légitime un rehaussement de note pour des critères non prévus. L'idée de donner des points bonus pour récompenser la créativité dont a fait preuve l'équipe d'étudiant serait donc à rejeter. À moins que la créativité fasse spécifiquement partie des critères d'évaluation! Cependant, les bons coups des étudiants méritent d'être soulignés en classe en montrant en quoi la créativité constitue un élément positif, de manière à inspirer les pairs.
- Pour être **rigoureuses**, les évaluations doivent respecter des principes et présenter certaines qualités (décrites généralement dans les PIEA) : la validité, la fidélité, l'équité, la transparence, l'équivalence et la justice, notamment. Ainsi, Khalid ne pourrait pas modifier les paramètres de l'évaluation en cours de route, et encore moins pour une seule équipe, sinon l'équité et la transparence du processus seraient mises en péril. Si Khalid se rend compte que les paramètres de l'évaluation présentent des écueils préoccupants, il s'avèrera nécessaire d'apporter des ajustements en cours de route ou d'offrir la possibilité à tous de refaire l'évaluation selon de nouveaux paramètres. Cependant, cette option de dernier recours devrait se dérouler dans la plus grande transparence et obtenir l'assentiment unanime des étudiants. Il faut savoir que ce genre de solution peut entraîner des problèmes subséquents en ouvrant la porte à de futures requêtes d'étudiants pour reprendre des évaluations ou en minant peut-être la crédibilité pédagogique du professeur. J'inviterais Khalid à consulter ses collègues et son conseiller pédagogique pour résoudre ce dilemme s'il survenait.
- Plusieurs **biais cognitifs** peuvent venir affecter le jugement évaluatif du professeur en teintant ses décisions. Dans la situation présente, une attention doit être portée pour ne

pas tomber dans le piège des « attentes et des critères émergents » (l'ajout, le retrait ou la reformulation de critères en cours de correction), pour adapter son évaluation aux étudiants en y incluant la créativité ; ni dans le piège de « l'effet de contamination » (influence du dossier scolaire de l'étudiant et de ses notes antérieures) ou de « l'effet de halo » (influence du profil de l'étudiant) pour guider son jugement dans l'évaluation en question. Le rendement passé d'un étudiant, sa personnalité et ses efforts ne constituent pas des aspects à considérer dans l'évaluation des apprentissages. Le résultat à une évaluation ne doit donc pas être influencé par une caractéristique qui n'est pas liée aux apprentissages visés.

Commentaire réflexif de Mme Angela Mastracci sur la situation de Khalid

Le cas de Khalid soulève certains biais cognitifs en évaluation qui peuvent influencer le jugement professionnel lors de la correction et ainsi nuire à l'équité. De vouloir ajouter un critère portant sur la créativité en cours de correction fait partie des biais liés aux attentes et aux critères émergents. Que l'équipe soit composée d'étudiants qui réussissent habituellement bien dans son cours ouvre la porte à l'effet de halo (importance accordée à la présentation en général) ainsi qu'à l'effet de contamination (influence des notes et des performances antérieures des étudiants) (Leroux et Bélair, 2015). Pour minimiser les effets de biais, certaines pratiques peuvent être employées pour soutenir son jugement professionnel, entre autres :

- a) Préciser et clarifier ses attentes en lien avec chacun des critères auprès de ses collègues et de ses étudiants avant de proposer la tâche demandée aux étudiants ou pendant les activités d'évaluation formative;
- b) Utiliser une grille à échelle descriptive et relire régulièrement les descripteurs lors de la correction pour aider à appliquer les standards de façon constante;
- c) Revoir les premières copies corrigées pour vérifier la constance de son jugement;
- d) Faire référence à une copie type qui illustre les qualités recherchées liées aux attentes;
- e) Corriger en équipe enseignante, si possible, notamment pour des copies où on doute de la validité de son jugement.

Outre les biais cognitifs en évaluation, certaines questions liées à l'alignement pédagogique risquent de se poser dans le cas de Khalid, entre autres :

- a) Comment la créativité figure-t-elle dans les compétences du cours?
- b) Comment se définit-elle?
- c) Comment se développe-t-elle?
- d) Quels sont les critères d'évaluation et les indicateurs (manifestations observables) pour l'évaluer?

- e) Portent-ils sur le produit, le processus ou la personne ou son propos (les 3P en évaluation) ou une combinaison de ces objets d'évaluation?

Ainsi, l'alignement pédagogique assure la qualité de cohérence en évaluation des compétences en se penchant sur les liens entre des aspects tels que : le programme d'études (ou le devis ministériel), les compétences et les ressources essentielles du cours (savoirs, savoir-faire et savoir être), la cible d'apprentissage du cours, les tâches d'apprentissage et d'évaluation, les objets d'évaluation (les 3P), les critères d'évaluation et leurs indicateurs ainsi que les stratégies utilisées en classe. Si, après cette vérification de cohérence, la créativité fait réellement partie du cours, il s'agit alors de l'articuler et de l'intégrer à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation prévus dans le cours de façon à ce que **tous les étudiants** aient l'opportunité de la développer et de la démontrer lors des activités d'apprentissage et d'évaluation.

Références

Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur, dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 65-104), Montréal, Éditions Chenelière/AQPC – Collection Performa.

Lectures complémentaires en français

Cégep de Rimouski, Service de développement pédagogique. (2013). L'art de corriger efficacement. *Pédagotrucs*, no 41. Repéré à <https://www.cegep-rimouski.qc.ca/pedagotrucs>

Chaumont, M. et Leroux, J. L. (2018). Le jugement évaluatif. *Pédagogie collégiale* 31(3), 27-33.

Leroux, J. L. et Mastracci, A. (2015). « Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive », dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p.197-249), Montréal, Éditions Chenelière/AQPC – Collection Performa.

Mastracci, A. (2012). *Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité*. Montréal, Cégep Marie-Victorin. <http://www.cdc.qc.ca/pdf/030949-mastracci-outils-evaluation-creativite-marie-victorin-nov-2012-VF.pdf>

Mastracci, A. (2015). « Évaluer des apprentissages en créativité », dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, Montréal, Éditions Chenelière/AQPC – Collection Performa, p. 415-443.

Mastracci, A. (2017). « Évaluer la créativité dans trois programmes au collégial », dans D. Leduc et S. Béland (dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur* (p. 166-192), Tome 1, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.

Lecture complémentaire en anglais

Mastracci, A. (2012). *Presentation of Assessment Tools for Evaluating Creative Learning*. Montreal, Cégep Marie-Victorin. <http://www.cdc.gc.ca/pdf/030948-mastracci-outils-evaluation-creativite-marie-victorin-jan-2013-ENG.pdf>

Commentaire réflexif de M Michel Lauzière sur la situation de Khalid

Cette problématique est essentiellement liée à la précision de la grille de correction. Dans ce cas, il semble bien que Khalid, dans sa répartition des points accordés aux différents éléments à respecter dans la rédaction du travail, ait accordé un nombre de points en lien avec le respect des consignes. Deux critères permettent de guider l'action de Khalid. Ces deux critères sont les mêmes pour toutes les évaluations : la justice et l'équité.

La justice réfère à l'information préalable donnée aux étudiants pour la réalisation du travail, les consignes. Le cadre étant fixé, il serait injuste de modifier les règles et, indirectement, de diminuer la valeur du travail des équipes qui ont pris soin de respecter les règles. Prendre le temps d'expliquer les conséquences du non-respect des règles à l'équipe visée est certainement le geste le plus adéquat à poser.

Au-delà de cette question de justice, dans une perspective moins immédiate, le critère d'équité devrait pousser Khalid à réfléchir aux objectifs de ce travail.

En tenant pour acquis qu'à la lecture du travail de cette équipe Khalid s'est rendu compte qu'il ne pouvait rendre justice à cette équipe. L'hypothèse que le pourcentage de points accordés aux consignes en fonction de ceux accordés à la créativité ne semble pas refléter les objectifs fondamentaux visés par le travail. Khalid n'aurait d'autres choix que de modifier sa grille de correction pour « la prochaine fois »!

FELIPE		
MSA	Au fil des rétroactions qu'il reçoit de ses étudiants, Felipe a l'impression qu'ils dépassent largement la pondération prescrite en heures pour la charge de travail à l'extérieur de la classe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez Felipe doit	Tout en sachant que	
27-organiser davantage d'exercices intégrateurs en classe.	Felipe a déjà de la difficulté à couvrir toutes les notions disciplinaires prévues au plan de cours et au plan-cadre.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (16)
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>En fait, les exercices intégrateurs sont une façon de couvrir différemment la matière. Peut-être que ce prof a du mal à intégrer une approche proactive en classe.</i> • <i>Le volume de matière à couvrir n'est pas un argument pour ne pas étudier en profondeur la matière vue. Il est de notoriété que les professeurs éprouvent de la difficulté à couvrir la matière de leur cours. Ils disent souvent qu'ils arrivent à peine à présenter les notions de base essentielles au domaine d'études et qu'ils ne peuvent pas trop s'investir dans des approches actives qui demandent plus de temps que l'approche magistrale. Cependant, tous trouvent le moyen, bon an mal an, de faire entrer le soi-disant incontournable à couvrir durant 15 semaines de cours, et ce, quelles que soient les matières, malgré les retards, les cours annulés à cause de la maladie ou tout autre raison plus ou moins inévitable.</i> • <i>Effectivement, de bons exercices intégrateurs en classe pourraient permettre de jouer avec davantage de concepts et permettre un meilleur apprentissage. Toutefois, j'encouragerais Felipe à revoir ses contenus disciplinaires pour faire des choix judicieux : tout ne doit pas être enseigné en classe. Il pourrait aller chercher de l'aide d'un conseiller pédagogique pour choisir des activités pédagogiques plus efficaces.</i> • <i>Considérant que les étudiants ont parfois 7 ou 8 cours, il est important que toutes les disciplines respectent les heures allouées selon les pondérations. Effectivement, Felipe devra revoir ses stratégies pédagogiques, voire peut-être son contenu, afin de s'assurer de respecter la pondération du cours.</i> • <i>Il est possible que les étudiants passent trop de temps à l'extérieur de la classe parce que les notions ne sont pas assez acquises pour faciliter un gain d'efficacité ou de rapidité. Ça vaut le coup d'essayer. De toute façon, il est possible que le reste de la matière ne soit pas comprise si la base n'est pas bien implantée.</i> • <i>Si les étudiants amorcent un travail d'intégration en classe alors que l'enseignant est disponible pour les accompagner, cela les rendra plus efficace dans la suite des apprentissages.</i>
Fortement indiquée (1)		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il faudrait d'abord et avant tout que Felipe revoit les compétences à développer et cible les contenus essentiels à maîtriser. Peut-être qu'un certain élagage serait à faire dans son cours, afin de ne pas diluer les notions essentielles à maîtriser, parmi tout ce qui est présenté en classe actuellement. Les exercices intégrateurs sont très importants à faire, ils aident les étudiants à assimiler la matière et à évaluer leur degré d'atteinte des compétences, cela leur permet aussi d'axer leur temps d'étude sur ce qu'ils maîtrisent moins. Le temps en classe est un moment privilégié pour maximiser les apprentissages. Peut-être aussi revoir les méthodes d'enseignement ? Privilégier la « classe inversée », etc.</i> 		

FELIPE		
MSA	Au fil des rétroactions qu'il reçoit de ses étudiants, Felipe a l'impression qu'ils dépassent largement la pondération prescrite en heures pour la charge de travail à l'extérieur de la classe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez Felipe doit	Tout en sachant que	
28-diriger ses étudiants vers des outils de gestion et de planification de temps.	la majorité des étudiants de son cours sont en deuxième année de leur parcours au collégial.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne vois pas pourquoi c'est aux étudiants ici de s'ajuster. En principe, la matière prévue au plan-cadre et au plan de cours doit être vue dans les heures dévolues au cours.</i> <i>Si les étudiants sont en 2e année, ils ont déjà des outils de gestion et de planification du temps. J'encouragerais Felipe à discuter ouvertement de la charge de travail avec les étudiants et je l'encouragerais à consulter un collègue afin d'évaluer le contenu disciplinaire pour l'aider à cibler les contenus essentiels et à explorer de nouvelles stratégies d'apprentissage pour bien encadrer le travail à la maison (lecture guidée, guide d'étude, etc.).</i>
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne crois pas que ce soit la gestion du temps le problème, mais plutôt le respect des consignes. Les étudiants doivent comprendre qu'il leur ait essentiel de bien comprendre les consignes de l'enseignant, dont la grille d'évaluation pour un travail. Ils doivent s'assurer de répondre aux exigences demandées. Toutefois, le professeur doit les guider dans cette démarche.</i> <i>Il peut y avoir des étudiants qui ont des enjeux d'organisation de leur temps, mais ça ne devrait pas être la majorité en 2e année, alors il est important de procéder à des ajustements dans le cours.</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Apprendre à étudier n'est pas pertinent aux seuls étudiants de première session. Si le prof sait d'expérience que son cours pose des défis particuliers aux étudiants, c'est leur rendre un grand service de les encadrer.</i> <i>Même si les étudiants sont en deuxième année, ils peuvent toujours apprendre à mieux planifier leur emploi du temps.</i> <i>C'est un travail constant. Ce n'est pas parce qu'ils sont en deuxième année que ces outils sont bien utilisés encore. On doit toujours les soutenir pour faciliter le réflexe de les utiliser. (Théorie du marteau, plusieurs petits coups valent mieux qu'un seul).</i>
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'intervention est également à faire pour les étudiants des autres sessions. Mais il faudrait aussi se demander si le cours est adéquatement construit selon ce qui est attendu, les compétences à développer, le niveau de maîtrise des sujets (taxonomie).</i>

FELIPE		
MSA	Au fil des rétroactions qu'il reçoit de ses étudiants, Felipe a l'impression qu'ils dépassent largement la pondération prescrite en heures pour la charge de travail à l'extérieur de la classe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez Felipe doit	Tout en sachant que	
29-conserver la planification de son cours et faire remplir aux étudiants, à la fin de la session, un questionnaire permettant de mesurer leur charge de travail.	cette situation survient pour la première fois, bien que Felipe ait déjà enseigné ce cours à plusieurs reprises.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Peut-être faire faire le questionnaire plus tôt dans la session? Pourquoi attendre à la fin alors qu'il est trop tard pour intervenir? Il serait important de savoir en quoi cette cohorte diffère des précédentes et ensuite déterminer si la planification prévue au début de la session doit être maintenue.</i> • <i>Il faut s'adapter aux cohortes. Il est possible que, pour cette cohorte, la charge de travail soit trop élevée. Il faut alors s'adapter en tenant compte de ce qu'il se passe sans pour autant réduire les critères de performance. Il faut accompagner ces élèves durant la session.</i> • <i>Il faut tenter de s'ajuster à nos différents groupes, en fonction de la lecture que nous effectuons de chaque groupe. Il serait dommage de sacrifier une cohorte plutôt que de tenter d'améliorer la situation en cours de route.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Effectivement, peut-être que d'autres facteurs qu'il n'a pas pu mesurer entrent en ligne de compte. Je trouve sage de ne pas tout bousculer alors que son cours fonctionne habituellement bien, ce qui ne l'empêche pas de se questionner et de vérifier ce qui pouvait interférer cette session-là.</i> • <i>Un questionnaire d'évaluation du cours par les étudiants devrait toujours être administré pour renseigner le prof sur les forces et les éventuelles améliorations à apporter à son cours. Les étudiants sont en général crédibles dans leurs réponses quand on les soumet à des sondages bien élaborés.</i> • <i>Toutefois, j'encouragerais Felipe à questionner et faire estimer la charge de travail le plus rapidement possible. Je n'attendrais pas la fin de la session. Je crois qu'attendre la fin de la session peut biaiser l'estimation des étudiants.</i> • <i>Comme le cours a été donné à maintes reprises et que les autres étudiants n'avaient jamais critiqué la charge de travail.</i> • <i>Il serait intéressant de comprendre les raisons pour lesquelles ils trouvent la charge de travail trop lourde. L'enseignant aura ensuite la liberté de modifier ou non son cours selon les commentaires et arguments apportés.</i>
		Fortement indiquée (3)

FELIPE		
MSA		Au fil des rétroactions qu'il reçoit de ses étudiants, Felipe a l'impression qu'ils dépassent largement la pondération prescrite en heures pour la charge de travail à l'extérieur de la classe.
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez Felipe doit	Tout en sachant que	
30-revoir l'échéancier et les dates des évaluations sommatives du cours.	la modification des dates des évaluations entraînerait des délais quant à la correction des épreuves en cours de session et à la rétroaction aux étudiants.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela ne ferait que déplacer le problème.</i>
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il manque des informations, est-ce que ces étudiants ont une charge de travail plus grande dans d'autres cours du programme? Est-ce que ces étudiants sont du même programme que ceux des années précédentes? Ce n'est peut-être pas ce cours le problème, mais la combinaison de plusieurs facteurs.</i> <i>La rétroaction est très importante pour les étudiants. Ils comprennent leurs erreurs et les exigences de l'enseignant et souvent, réussissent mieux par la suite. Retarder les évaluations ne serait pas recommandé si cela signifie de retarder le processus. Cependant, une modification de l'échéancier qui ne retarderait pas la rétroaction pourrait être intéressante si à l'avantage des étudiants.</i> <i>Je ne crois pas que changer les dates ou l'échéancier permettrait d'alléger le nombre d'heures passées au travail hors classe. C'est comme pelleter le problème vers l'avant : à la fin de la session, ça va déborder. Les étudiants doivent avoir des rétroactions sur les évaluations complétées, c'est une étape très importante. Ils doivent comprendre leurs bons coups et leurs erreurs, de façon à s'ajuster en vue de la prochaine évaluation. Il faut revoir le cours et ses contenus, et évaluer la charge réelle de travail.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il n'a pas de lien direct entre le fait de modifier le calendrier des activités et le temps que les étudiants doivent accorder à l'étude hors classe. D'ailleurs, cela peut varier beaucoup d'un étudiant à l'autre. La solution en conséquence semble plus aller vers l'organisation d'activités qui apprennent aux étudiants à mieux gérer leur temps d'étude.</i> <i>Il y a sans doute d'autres interventions à tenter pour faciliter la progression des apprentissages. Le chamboulement d'un calendrier devrait être une mesure exceptionnelle, car cela peut être démotivant pour les étudiants qui sont à leur affaire et qui respectent les échéanciers.</i>
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Peut-être que les étudiants gagneront à bénéficier d'un peu plus de temps pour se préparer, ils seront moins stressés et plus confiants. Les rétroactions peuvent être faites sous forme de document envoyé.</i> <i>Il faut être en mode adaptatif, parce qu'on travaille avec l'humain. Les étudiants sont très collaborateurs à en faire plus, s'adapter, lorsqu'ils se sentent écoutés, entendus et compris. Ça les motive!</i>
		Fortement indiquée (0)

Felipe, qui donne le même cours depuis quelques années, entend des commentaires sur la charge de travail des étudiants pour la première fois. Ce qui ne veut pas dire que les étudiants de la session en cours éprouvent nécessairement plus de difficultés que les groupes antérieurs : chaque groupe étant différent, il se pourrait que le groupe actuel peine particulièrement à répondre aux exigences du cours, toutefois il se pourrait aussi que les étudiants des autres années trouvaient aussi la charge lourde, mais n'en parlaient pas. Quoi qu'il en soit, il importe de **réagir maintenant** et non d'attendre à la fin de la session. Ce qui n'empêcherait pas Felipe de procéder quand même à une **évaluation plus globale de son enseignement à la fin**, de manière à mettre en perspective le problème plus largement et à repérer des solutions pour les sessions ultérieures, si nécessaire.

Si je me retrouvais dans la même situation que Felipe, je chercherais rapidement à en savoir un peu plus sur les doléances des étudiants :

- Combien se sentent concernés?
- Qu'est-ce qui prend autant de temps en dehors des heures de classe?

Il est possible que le problème ne concerne que quelques étudiants ; une intervention plus individuelle pourrait alors s'avérer pertinente pour voir comment accompagner ceux qui sont en difficulté.

Si le problème est généralisé, il serait pertinent que Felipe analyse la situation plus en profondeur :

- Quels sont précisément les objectifs d'apprentissage prévus au cours?
- Quel en est le niveau taxonomique des apprentissages visés (Bloom, par exemple)?
- Quels changements pourraient être apportés dans les activités d'enseignement et d'apprentissage de manière à mieux orienter ces dernières sur le niveau taxonomique recherché?
- Concernant les objectifs d'apprentissage qu'il reste à atteindre, qu'est-ce que les étudiants doivent être en mesure de maîtriser minimalement d'ici la fin de la session?
- Est-ce que tout le travail qui est exigé des étudiants est essentiel pour atteindre ces objectifs?
- Y aurait-il des parties qui pourraient être réduites ou facultatives?

Je vois deux problèmes dans la situation de Felipe méritant une attention dans une perspective de praticien réflexif (voir Schön) qui réfléchit *dans* l'action (problèmes qu'il pourrait tenter de régler dès maintenant) et qui réfléchit *sur* son action (problèmes qu'il pourrait évaluer plus longuement à la fin de la session, en prévision de la prochaine) ; l'un relevant de la didactique, l'autre de la pédagogie :

- D'abord, Felipe semble avoir prévu une liste de « contenus à passer » qui soit plutôt chargée. Ce qui importe dans la planification de son cours n'est pas la quantité de contenus « à passer par le professeur », mais la **qualité des contenus** « à maîtriser par les étudiants ». Une longue liste de connaissances emmène souvent les étudiants à mémoriser temporairement l'information, à apprendre « en surface ». Alors que ce qui est attendu d'eux est de réaliser des apprentissages « en profondeur », durables et transférables, comme traiter l'information, penser, raisonner, conceptualiser ou modéliser les connaissances. Au regard des objectifs à atteindre dans le cadre du cours, Felipe devrait se questionner sur chacun de ses contenus de cours : sont-ils essentiels, importants et incontournables? Ou bien sont-ils intéressants seulement ou interpellent-ils particulièrement le professeur dans son expertise disciplinaire? Felipe devra certainement procéder à un élagage de contenus : il devra faire des choix, ce qui impliquera de faire des deuils aussi pour certains contenus qu'il trouve spécialement intéressants, mais qui ne sont pas nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage! Il s'agit ici d'une action relevant de la **didactique** de sa discipline.
- Ensuite, le temps passé en classe ne m'apparaît pas maximisé : Felipe semble utiliser les heures de cours pour présenter la matière aux étudiants, obligeant ces derniers à la mettre en application quand ils sont seuls, et donc à s'exercer et à se confronter à des difficultés sans soutien, alors que c'est à ces moments où les étudiants auraient davantage besoin de leur professeur pour les accompagner. À mon avis, le **temps en classe**, où le professeur et les étudiants sont présents et en interaction, devrait servir à mettre à profit l'**expertise pédagogique et disciplinaire du professeur pour accompagner** les étudiants dans des tâches de plus haut niveau taxonomique comme l'analyse, l'évaluation ou la création. Les étudiants sont capables seuls, à la maison ou à la bibliothèque, de lire un chapitre de livre ou d'écouter une vidéo présentant des explications de base (des tâches de bas niveau taxonomique comme la mémorisation et la compréhension), mais ils ont besoin de leur professeur pour qu'il leur explique des notions plus complexes, pour qu'il vulgarise certains concepts, pour qu'il contextualise des événements, pour qu'il procède à des démonstrations, pour qu'il leur donne de la rétroaction, pour qu'il les motive, etc. En classe, les étudiants peuvent aussi alors compter sur l'aide de leurs pairs. J'inviterais donc Felipe à s'intéresser à l'apprentissage actif, dont les classes inversées, pour l'amener à revoir ses stratégies pédagogiques et à optimiser ainsi le temps passé en classe.

CÉDRIC		
MSA	Une étudiante dans le groupe de Cédric a des problèmes graves d'anxiété. Elle demande beaucoup d'attention et manifeste son anxiété de plusieurs manières nuisant ainsi à la dynamique du groupe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Cédric doit	Tout en sachant que	
31-demander à l'étudiante de venir le voir à son bureau dès que possible.	Cédric ne précise pas à l'étudiante la raison de cette rencontre.	Absolument contre-indiquée (3)
		Contre-indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> <i>Oui, il faut la rencontrer, mais il faut lui dire rapidement que l'on souhaite l'aider à gérer son anxiété pour éviter une situation anxiogène additionnelle.</i> <i>Cette convocation peut être génératrice de stress pour l'étudiante. Il devrait tenter d'établir des contacts plus informels au départ.</i> <i>Ok pour la rencontre; cependant, il est conseillé de toujours indiquer de souligner la raison de la rencontre.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Toutefois, pour ne pas rendre l'étudiante encore plus anxieuse, j'encouragerais Cédric à lui indiquer préalablement les motifs de la rencontre.</i>
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Dès qu'une situation perturbe la dynamique d'un groupe, il faut aborder le problème avec l'étudiante.</i> <i>Cette rencontre permettra de lui souligner que j'ai remarqué son anxiété dans mes cours et que j'aimerais connaître les façons dont je pourrais l'aider.</i>

CÉDRIC		
MSA	Une étudiante dans le groupe de Cédric a des problèmes graves d'anxiété. Elle demande beaucoup d'attention et manifeste son anxiété de plusieurs manières nuisant ainsi à la dynamique du groupe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Cédric doit	Tout en sachant que	
32-demander à l'étudiante si les méthodes pédagogiques utilisées dans ce cours constituent la source de son inconfort.	l'étudiante est prise en charge par le service institutionnel responsable des étudiants en situation de handicap.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il ne devrait pas suggérer ainsi des réponses. Il devrait plutôt tenter de l'observer.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>À moins que Cédric soit prêt à changer ses méthodes d'enseignement en classe uniquement pour cette étudiante, il serait plus approprié qu'il lui offre tout simplement de la rencontrer périodiquement pour voir avec elle des solutions qui pourraient l'aider dans son cours.</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut trouver une solution au problème de ce groupe. Cédric pourra travailler en collaboration avec le service responsable dans son collège.</i> <i>Si l'étudiante est à l'aise avec l'idée, une discussion impliquant à la fois l'enseignant, l'étudiant et le responsable des étudiants en situation de handicap peut aussi être utile. Il demeure important de faire comprendre à l'étudiante que les comportements qui nuisent aux autres ne peuvent être tolérés, peu importe le handicap!</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>La réponse de l'étudiante permettra d'ajuster au besoin ma méthode pédagogique, si c'est possible; par exemple, lui envoyer d'avance les documents et les exercices à faire en classe. Planifier des rencontres individuelles hebdomadaires pour faire un suivi.</i> <i>J'encouragerais Cédric à rencontrer l'étudiante, mais aussi l'intervenant du service institutionnel responsable des étudiants en situation de handicap qui connaît l'étudiante afin d'évaluer ensemble l'impact du choix des méthodes pédagogiques et voir les pistes de solution si ces dernières sont la source de son inconfort. Cela ne veut pas nécessairement dire que Cédric devra modifier ses méthodes, mais cela pourra du moins aider à comprendre les réactions de l'étudiante et être en mesure de l'accompagner de façon adéquate. De son côté, l'étudiante doit tenter d'ajuster son comportement en classe afin d'améliorer la dynamique de groupe.</i>

CÉDRIC		
MSA	Une étudiante dans le groupe de Cédric a des problèmes graves d'anxiété. Elle demande beaucoup d'attention et manifeste son anxiété de plusieurs manières nuisant ainsi à la dynamique du groupe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Cédric doit	Tout en sachant que	
33-suggérer à l'étudiante de prendre rendez-vous avec un professionnel du service d'aide aux étudiants.	plusieurs étudiants sont venus se plaindre du comportement de cette étudiante en classe.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Le climat de travail en classe est la responsabilité de l'enseignant. Référencer à des ressources externes peut être une bonne chose, mais demeure insuffisant. Il faut rencontrer l'étudiante et discuter avec elle des comportements nuisibles qu'elle adopte. Il devrait d'abord tenter de voir avec l'étudiante quelles sont les situations qui la poussent à adopter des comportements dérangeants.
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> Il ne faut pas laisser ce type de situation dégénérer. Les professionnels sauront comment agir face à ce problème. Effectivement, pour aider l'étudiante à mieux vivre avec son anxiété, je lui recommanderais de rencontrer la personne ressource du collègue.
		Fortement indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> De plus, j'encouragerais Cédric à accompagner l'étudiante jusqu'au service d'aide aux étudiants pour qu'elle prenne un rendez-vous. Suite à la rencontre avec un intervenant, Cédric pourrait rencontrer l'étudiante et, si possible, l'intervenant afin d'établir, ensemble, un plan d'intervention pour favoriser la dynamique de groupe.

CÉDRIC		
MSA	Une étudiante dans le groupe de Cédric a des problèmes graves d'anxiété. Elle demande beaucoup d'attention et manifeste son anxiété de plusieurs manières nuisant ainsi à la dynamique du groupe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Cédric doit	Tout en sachant que	
34-rencontrer individuellement l'étudiante afin de discuter de la question de l'anxiété et lui donner des trucs pour faire face aux situations anxiogènes.	d'autres étudiants du même groupe manifestent également des comportements anxieux.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3)
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Est-il formé pour donner des avis sur comment se comporter devant une situation anxiogène ? Il doit s'entourer de professionnels pour faire une telle action afin de s'assurer de fournir de l'information pertinente.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est toujours une bonne idée de discuter avec les étudiants anxieux. Leur montrer qu'on a de l'empathie et les référer aux professionnels au besoin.</i> <i>On peut faire des rencontres individuelles pour aider l'étudiant à mieux gérer l'étude et les apprentissages à faire dans le cours. Par contre, il serait aussi approprié qu'elle voit un professionnel. Aussi, en sachant que le cours est anxiogène, Cédric peut présenter à l'ensemble de la classe des notions sur la gestion du stress tel que présentées par Sonia Lupien.</i> <i>Toutefois, sachant que d'autres étudiants du même groupe manifestent aussi des comportements anxieux, Cédric pourrait organiser, avec un intervenant du service des affaires étudiantes, une rencontre de groupe informelle et ouverte portant sur les comportements anxieux.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Les comportements anxieux sont anxiogènes. En désamorçant ce genre de situation chez quelques étudiants, l'ensemble du groupe deviendra plus serein. Il est d'ailleurs bon de rappeler à chacun l'impact que leur attitude a sur les autres.</i>

CÉDRIC		
MSA	Une étudiante dans le groupe de Cédric a des problèmes graves d'anxiété. Elle demande beaucoup d'attention et manifeste son anxiété de plusieurs manières nuisant ainsi à la dynamique du groupe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Cédric doit	Tout en sachant que	
35-discuter avec des collègues qui ont déjà eu cette étudiante pour leur demander conseil.	cette démarche soulève des questions quant au respect de la confidentialité.	Absolument contre-indiquée (3)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je pense que de consulter les collègues peut être enrichissant. Par contre, il est primordial de vérifier avec la conseillère au Service d'aide spécialisée si cette option est possible (ex. : Est-ce que l'étudiante était déjà suivie par le S.A.S. lorsqu'elle était l'étudiante des autres enseignants ?)</i> • <i>Le danger ici repose moins sur la question de la confidentialité que sur le fait que Cédric doit éviter de se contaminer de la perception des autres enseignants qui pourraient véhiculer des perceptions pas nécessairement justes de l'étudiante.</i>
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je pense qu'on peut discuter de nos étudiants de manière informelle avec nos collègues sans nuire à la confidentialité. Parfois, nos collègues peuvent nous aider à comprendre des situations qu'ils ont mis beaucoup de temps à comprendre eux-mêmes. Ils peuvent également nous donner des pistes de solution.</i> • <i>Les collègues, qu'ils aient enseigné à cette étudiante ou non, sont toujours une bonne source de conseils. Il leur sera sans doute possible de formuler des conseils généraux, sans entrer dans le cas spécifique de l'étudiante problématique. Ceci étant dit, la première personne avec qui il faut discuter, c'est l'étudiante, surtout si la dynamique de groupe est affectée. Celle-ci pourrait même autoriser Cédric à parler d'elle auprès de ses collègues, sachant que c'est dans le but de l'aider.</i> • <i>Si d'autres collègues ont eu cette élève, alors le problème d'anxiété est connu de tous. Le climat en classe doit être propice aux apprentissages de tous, aussi me semble-t-il approprié de discuter avec des collègues pour trouver des solutions.</i> • <i>On peut discuter d'une problématique sans nommer de nom.</i> • <i>Il peut être intéressant d'en parler avec des collègues avant de prendre une décision. Il n'est pas obligé de nommer l'étudiante, mais parler des comportements. Si les discussions se font avec professionnalisme (ex. bureau fermé, dans le cadre d'une rencontre formelle), elles peuvent générer des solutions intéressantes pour soutenir l'étudiante.</i>
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je considère ici que l'objectif est d'aider l'étudiante. La question n'est pas de négliger la confidentialité, mais de travailler ensemble afin de s'outiller et aider une personne connue de chacun des interlocuteurs. Cédric pourrait aussi demander conseils au service des affaires étudiantes.</i>

VALÉRIE		
MSA	Valérie constate qu'une étudiante n'a pas remis un devoir et lui donne la note de zéro. En voyant sa note, l'étudiante affirme qu'elle avait déjà remis le devoir en question.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Valérie doit	Tout en sachant que	
36-rencontrer l'étudiante afin d'entendre sa version des faits.	il ne s'agissait pas d'un travail numérique. Aucune preuve de sa remise ne peut être fournie pour ce devoir manuscrit.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> Le prof pourrait demander d'apporter à la rencontre ses brouillons ou tout autre matériel qui a servi à produire le travail. Elle doit entendre la version de l'étudiante si elle n'a pas prévu un mécanisme de preuve de remise des travaux. Certains programmes se dotent de tels mécanismes en obligeant les étudiants de faire signer un professeur du département (peu importe lequel) et de lui demander d'indiquer la date et l'heure de la remise. De plus, l'attribution de la note doit se faire selon les sanctions prévues par la PIEA.
		Fortement indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> Cela peut être extrêmement délicat comme situation, car c'est la parole de l'étudiante contre la parole de l'enseignant. On peut systématiquement faire signer les étudiants sur une liste de classe quand on leur demande de remettre un travail manuscrit. Avec plus d'informations, on peut prendre une meilleure décision. Il pourrait aussi être utile de demander à l'API si l'étudiante a des antécédents en la matière. Effectivement, je veux savoir la version de l'étudiante. Peut-être que j'ai égaré le travail? Peut-être qu'elle l'a déposé dans un mauvais pigeonier? Il faut effectivement rencontrer l'étudiante et analyser la situation. Valérie pourrait évaluer verbalement les sujets du devoir, vérifier si l'étudiante a une idée de ce qui était demandé. Si les réponses sont pertinentes et en lien avec le devoir demandé, je ferais confiance à l'étudiante. De plus, j'évaluerais aussi si c'est la première fois que cette situation est rapportée avec cette étudiante. J'encouragerais Valérie à questionner ses collègues. Dans le cas où la situation est unique, qu'il n'y a pas d'historique de ce genre d'événement, j'encouragerais Valérie à annuler ce devoir (pour cette étudiante) ou à donner une note en fonction de son évaluation verbale.

VALÉRIE		
MSA	Valérie constate qu'une étudiante n'a pas remis un devoir et lui donne la note de zéro. En voyant sa note, l'étudiante affirme qu'elle avait déjà remis le devoir en question.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Valérie doit	Tout en sachant que	
37-maintenir sa décision d'attribuer la note de zéro pour ce devoir.	l'API a déjà informé Valérie que l'étudiante a des antécédents en la matière.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Peu importe à qui revient la faute, il est préférable d'avoir en main le devoir et de pouvoir évaluer si l'étudiant avance dans ces apprentissages. Il faut aussi noter que si ce travail était nécessaire pour que Valérie juge de l'atteinte d'un élément de compétence, elle doit lui permettre une nouvelle remise.</i>
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si Valérie n'a aucune preuve, je lui suggèrerais plutôt de mettre une note neutre à ce travail, soit la moyenne des autres évaluations.</i> • <i>Elle doit se référer à la PIEA pour l'attribution de la sanction.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>J'attends de voir après la rencontre. Si je suis certaine qu'elle ne l'a pas remis, je maintiens la note 0.</i> • <i>Oui, étant donné que l'étudiante a des antécédents en la matière, j'encouragerais Valérie à maintenir la note de 0. Toutefois, je proposerais à Valérie de rencontrer l'étudiante et à faire un rapport de la rencontre à l'API étant donné la présence d'antécédents similaires. Il est important de garder des traces de ces événements dans le dossier de l'étudiante.</i>
		Fortement indiquée (3)

VALÉRIE		
MSA	Valérie constate qu'une étudiante n'a pas remis un devoir et lui donne la note de zéro. En voyant sa note, l'étudiante affirme qu'elle avait déjà remis le devoir en question.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Valérie doit	Tout en sachant que	
38-permettre à l'étudiante de remettre de nouveau le même devoir, le jour même, sans lui imposer de pénalité.	Valérie n'a jamais perdu un travail d'étudiant depuis le début de sa carrière.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si Valérie est certaine de ne pas l'avoir égaré, je permettrais la remise du devoir le jour même, mais avec une pénalité de retard.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cela peut être une solution. Il y a une première fois à tout et il n'est pas impossible que Valérie ait égaré le travail.</i> • <i>Peu importe à qui revient la faute, il est préférable d'avoir en main le devoir et de pouvoir évaluer si l'étudiant avance dans ses apprentissages. Il faut aussi noter que si ce travail était nécessaire pour que Valérie juge de l'atteinte d'un élément de compétence, elle doit lui permettre une nouvelle remise.</i> • <i>Valérie n'est pas à l'abri de la perte d'un document. L'étudiante peut très bien remettre de nouveau le même devoir sans être pénalisée. Toutefois, pour éviter à l'étudiante de refaire le devoir, Valérie pourrait aussi évaluer verbalement les sujets du devoir. Si les réponses sont pertinentes et en lien avec le devoir demandé, je ferais confiance à l'étudiante et une note pourrait être attribuée à la suite de l'échange avec l'étudiante. Il s'agit ici d'un devoir, la pondération ne doit pas être significative par rapport à la note finale.</i> • <i>Si aucun mécanisme de contrôle pour la preuve de remise n'est instauré, elle pourrait opter pour cette façon de faire.</i>
		Fortement indiquée (1)

VALÉRIE		
MSA	Valérie constate qu'une étudiante n'a pas remis un devoir et lui donne la note de zéro. En voyant sa note, l'étudiante affirme qu'elle avait déjà remis le devoir en question.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Valérie doit	Tout en sachant que	
39-reporter la moyenne cumulative de l'étudiante à l'évaluation manquée, sans lui faire refaire le devoir.	Valérie a déjà remis les copies corrigées aux autres étudiants de ce groupe.	Absolument contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Pas d'accord. Le devoir avait un objectif d'apprentissage et je ne peux pas savoir si l'étudiante a vraiment atteint cet objectif.</i>
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Seulement reporter la moyenne ne permet pas de porter un jugement sur l'atteinte ou non de la compétence.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est un compromis acceptable car ultimement, si l'étudiant performe généralement bien, sa note finale ne sera à peu près pas différente de celle qu'elle aurait eu dans le travail en question. Il faut tout de même noter que si ce travail était nécessaire pour que Valérie juge de l'atteinte d'un élément de compétence, une autre méthode d'évaluation de cet élément de compétence doit être choisie.</i>
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Étant donné que les copies corrigées ont déjà été remises, c'est le meilleur compromis. Il faut toutefois s'assurer d'avoir fait préalablement une rencontre avec l'étudiante pour analyser la situation avant de décider de reporter automatiquement la moyenne cumulative.</i>
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est ce que je ferais.</i>

L'évaluation d'une compétence nécessite la mobilisation et la combinaison de ressources lors de la réalisation d'une tâche complexe. Une compétence ne se voit pas à vide, ce sont ses manifestations qui sont perceptibles et qui peuvent être appréciées à l'aide de critères et d'indicateurs. Dans cette situation, l'enseignante ne peut prendre une décision sur une production pour laquelle elle n'a pas de traces. Il serait souhaitable qu'elle rencontre l'étudiante et qu'elle lui demande de déposer son travail. L'enseignante pourra apprécier la production et valider la compréhension de l'étudiante. De manière à être juste et équitable, une décision sera prise au sujet de cette situation en prenant en compte la PIEA et les pratiques départementales. Le jugement professionnel est requis de la part de l'enseignante de manière à prendre une décision qui prend en compte toutes les informations relatives à la situation problématique.

TUAN		
MSA	À la mi-session, Tuan identifie quatre étudiants qui sont à haut risque d'échec. Il les convie par courriel à une rencontre individuelle pour les soutenir dans leur réussite, mais ceux-ci ne répondent pas à l'invitation.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Tuan doit	Tout en sachant que	
40-diriger ces étudiants vers leur API.	le délai d'attente pour une rencontre avec l'API à ce moment dans la session est d'environ deux semaines.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je crois qu'il serait préférable de tenter de contacter les étudiants ciblés à d'autres moments, lors d'une pause par exemple. Je ne vois pas pourquoi l'API devrait être impliqué à ce moment-ci de la session. L'enseignant doit entrer en contact avec les étudiants pour les sensibiliser à leur situation et les responsabiliser. C'est le travail de l'enseignant.</i> • <i>J'encouragerais Tuan à essayer un contact direct, je proposerais de les apostropher discrètement à la fin du cours pour leur offrir une rencontre individuelle.</i> • <i>Il faudrait plutôt tenter de rejoindre les étudiants en personne. Si cela s'avère inefficace, alors ok pour la rencontre avec l'API.</i> • <i>Bien souvent, les étudiants ne connaissent pas bien leur API. L'enseignant me semble plus à même d'encadrer les étudiants qui sont à haut risque d'échec. Si les étudiants ne répondent pas à l'invitation, il convient de relancer cette invitation d'une autre manière.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Avant de référer à l'API, Tuan devrait d'abord se questionner sur les possibles raisons qui pourraient expliquer le risque d'échec de ces quatre étudiants et valider avec eux s'ils veulent être référés. Si l'utilisation du courriel n'a pas fonctionné, il pourrait aussi les convier (à tour de rôle) après un cours, leur expliquer comment il croit pouvoir les soutenir dans leur réussite et expliquer les différents rôles de l'API.</i>
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Une rencontre avec l'API peut permettre à l'élève de revoir son cheminement (l'étaler dans le temps) et aussi prendre conscience des impacts d'un échec sur le reste de son cheminement. Cela peut aider l'étudiant à faire des choix, dont celui de consacrer plus de temps au cours de Tuan (ou, au contraire, décider de se concentrer sur les cours qu'il doit absolument réussir pour ne pas être retardé dans son cheminement, une dimension importante dans le secteur technique).</i> • <i>Premièrement, au prochain cours, lors de la pause, je solliciterais de nouveau les 4 étudiants à une rencontre individuelle en leur expliquant le but derrière (aider à leur réussite). Après cette rencontre, je les enverrais tout de même voir l'API pour discuter de leur orientation dans le programme, car peut-être n'aiment-ils pas ça ou peut-être trouvent-ils le parcours trop difficile?</i>
		Fortement indiquée (0)

TUAN		
MSA	À la mi-session, Tuan identifie quatre étudiants qui sont à haut risque d'échec. Il les convie par courriel à une rencontre individuelle pour les soutenir dans leur réussite, mais ceux-ci ne répondent pas à l'invitation.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Tuan doit	Tout en sachant que	
41-laisser ces étudiants cheminer par eux-mêmes, tout en leur rappelant par courriel sa disponibilité pour une éventuelle rencontre.	certains de ces étudiants sont de nature très réservée, et Tuan soupçonne la gêne d'être une des causes de leur attitude passive.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il faut que l'enseignant réussisse à leur parler (en classe ou ailleurs). Aussi, si la gêne est envisagée comme facteur explicatif de leur comportement, il est important que soient suggérées des approches pédagogiques différentes comme le tutorat par les pairs, l'aide individuelle ou les ateliers de travail en groupe.</i> • <i>J'encouragerais Tuan à essayer un contact direct, je proposerais de les apostropher discrètement à la fin du cours pour leur offrir une rencontre individuelle.</i> • <i>Un suivi s'impose de la part du prof (qui probablement prend à cœur la réussite de ses étudiants) et cela démontre aussi le sérieux de sa démarche pour leur réussite. Une deuxième sollicitation aux étudiants en difficulté devrait être faite selon moi et s'il n'y a pas encore de réponse, alors là, il devra lâcher prise.</i> • <i>Considérant le caractère très réservé de certains étudiants, Tuan devrait suivre son intuition et pousser davantage son intervention pour tenter de discuter avec eux de vive voix afin de comprendre les raisons de leur attitude passive. Pour assurer une certaine équité, il faudrait toutefois qu'il intervienne de la même manière avec les quatre étudiants.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Normalement, le courriel est le moyen de communication le plus facile pour des étudiants réservés.</i> • <i>Si les étudiants sont de nature très réservée, il peut trouver d'autres méthodes pour répondre à leurs questions, comme consulter un ou une collègue.</i>
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je ne suis pas une personne « intrusive », je pense qu'il faut laisser aux élèves le temps dont ils ont besoin pour vaincre leur timidité si c'est ce qui les empêche de consulter leur enseignant.</i>

TUAN		
MSA	À la mi-session, Tuan identifie quatre étudiants qui sont à haut risque d'échec. Il les convie par courriel à une rencontre individuelle pour les soutenir dans leur réussite, mais ceux-ci ne répondent pas à l'invitation.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Tuan doit	Tout en sachant que	
42-interpeller l'ensemble des étudiants en classe quant à l'importance de répondre à ses courriels, dans l'espoir de susciter une réaction chez ces quatre étudiants.	Tuan écrit en moyenne cinq courriels par semaine à ses étudiants.	Absolument contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce type d'intervention ne me semble pas « gagnant », surtout si l'enseignant envoie beaucoup de courriels.</i> <i>J'encouragerais Tuan à essayer un contact direct, je proposerais de les apostropher discrètement à la fin du cours pour leur offrir une rencontre individuelle.</i> <i>Interpeller un grand groupe pour rejoindre quelques étudiants est un moyen inadéquat. Cela pourrait être anxiogène pour les autres qui vont se sentir pris en défaut.</i>
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Les étudiants sont habituellement hyper-stimulés par les courriels et les réseaux sociaux. Je crois que si l'enseignant interpelle les étudiants sur l'importance de répondre à ses courriels alors qu'il en envoie en moyenne 5 par semaine, il perd toute crédibilité. Il doit y avoir des lacunes dans le plan de cours et/ou les directives des travaux pour que l'enseignant doive envoyer plusieurs courriels par semaine à ses étudiants.</i> <i>La moyenne des courriels envoyés par semaine est trop élevée. Ce faisant, il peut en résulter plusieurs conséquences : les étudiants ne lisent pas tous les courriels et la valeur du mode de communication par courriel diminue. De plus, en interpellant l'ensemble de ses étudiants à répondre à ses courriels, il risque de semer une certaine confusion au sein de sa classe à savoir : doit-on répondre à tous les courriels de l'enseignant? Il serait plus juste d'annoncer à toute la classe que lorsqu'il envoie des courriels personnels, il serait important que les étudiants ciblés y répondent.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne vois pas en quoi cela aiderait à résoudre la problématique</i>
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Intéressant de faire un rappel aux étudiants sur l'importance de prendre ses courriels tous les jours, car des informations importantes sont données par le biais de cette boîte de messagerie. Ainsi, le message est lancé, mais il ne faut pas abuser de cette voie de transmission d'information, car cela n'aura plus l'effet escompté si les étudiants sont ensevelis de courriels; ils ne les liront tout simplement plus.</i>
		Fortement indiquée (1)

TUAN		
MSA	À la mi-session, Tuan identifie quatre étudiants qui sont à haut risque d'échec. Il les convie par courriel à une rencontre individuelle pour les soutenir dans leur réussite, mais ceux-ci ne répondent pas à l'invitation.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Tuan doit	Tout en sachant que	
43-concevoir un questionnaire d'autoévaluation, que tous les étudiants doivent faire en classe, pour analyser leur progression dans le cours et établir eux-mêmes leurs objectifs.	outre ces quatre étudiants en situation d'échec, les autres étudiants du cours de Tuan réussissent plutôt bien jusqu'à présent.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le questionnaire est superflu. Il généralise une situation propre à 4 étudiants à l'ensemble du groupe. Il fait perdre du temps précieux de travail et d'apprentissage en classe.</i> • <i>J'encouragerais Tuan à essayer un contact direct, je proposerais de les apostropher discrètement à la fin du cours pour leur offrir une rencontre individuelle.</i>
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il ne faut pas généraliser le problème considérant que les autres étudiants réussissent bien le cours. Il pourrait donner ce questionnaire aux 4 étudiants en situation d'échec seulement. Ceux-ci le complèteraient à la maison et le redonneraient au prof la journée suivante ou au prochain cours.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les élèves vont tous bénéficier de cette autoévaluation : les forts vont voir confirmer que leur façon de faire est adéquate ou découvriront de petites améliorations à faire. Les plus faibles ont une occasion de prendre conscience de leurs difficultés.</i> • <i>Si le questionnaire d'autoévaluation est bien fait et qu'il stimule l'analyse réflexive des étudiants leur permettant d'élaborer leurs propres objectifs, cet outil permet donc à tous les étudiants de voir leur performance s'améliorer et d'assurer une équité dans ses interventions.</i> • <i>Cela me semble se rapprocher de la pédagogie inclusive et, par conséquent, cela peut être bénéfique pour l'ensemble. Il n'est toutefois pas certain que les étudiants qui devraient en déduire qu'ils sont à risque pourront y arriver adéquatement.</i>
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il est bon même pour les étudiants forts! Cela les aiderait à valider leur perception de compétence.</i>

TUAN		
MSA	À la mi-session, Tuan identifie quatre étudiants qui sont à haut risque d'échec. Il les convie par courriel à une rencontre individuelle pour les soutenir dans leur réussite, mais ceux-ci ne répondent pas à l'invitation.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Tuan doit	Tout en sachant que	
44-interpeller directement ces quatre étudiants à la fin d'un cours afin de planifier une rencontre à son bureau.	Tuan craint de stigmatiser ces quatre étudiants en les interpellant devant l'ensemble du groupe.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si l'enseignant veut absolument les rencontrer, il peut le faire discrètement : un courriel individuel avec un rendez-vous formel (en fonction des plages de disponibilité communes ou selon un choix offert à l'élève), s'adresser individuellement à chaque personne pendant qu'il circule dans la classe, etc.</i>
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il faudrait être plus discret!</i> • <i>Il est vrai que d'annoncer devant toute une classe que quatre étudiants doivent rester après le cours pique la curiosité des autres étudiants et les risques d'être stigmatisés sont réels. Cependant, Tuan pourrait aussi aviser ces étudiants en classe, mais de manière plus subtile en allant les voir directement soit à la pause ou avant le cours par exemple.</i> • <i>La crainte de Tuan me semble justifiée. Il faut éviter de fragiliser davantage ces étudiants.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (8)
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il y a moyen de parler à ces 4 étudiants à la fin du cours tout en respectant leur vie privée. La crainte d'un stigmate potentiel n'est pas plus importante que l'assurance d'un échec.</i> • <i>Toutefois, j'encouragerais Tuan à interpeller discrètement et individuellement les étudiants pendant la pause.</i> • <i>Interpeller les étudiants à la fin du cours ne stigmatise pas ceux-ci. S'il l'avait fait en plein milieu du cours, entre 2 concepts, cela aurait été pour moi de la stigmatisation, mais au contraire, l'enseignant attend à la fin du cours. Il utilise un autre moyen d'entrer en communication avec eux, puisque les élèves ne répondent pas à ses courriels. Cela prouve qu'il tient à leur réussite.</i>

Le principe devant orienter l'action dans cette situation s'exprime par le fait qu'on ne doit pas vouloir plus que l'étudiant lui-même. Cependant, il faut lui faire savoir son intérêt à l'accompagner dans sa démarche d'étude. La seule solution qui respecte le cadre des relations avec les étudiants consiste à leur rappeler sa disponibilité au cas où ils voudraient se prévaloir de l'invitation. Cependant, le premier contact pour inviter les étudiants à venir rencontrer le professeur devrait comprendre un certain nombre d'éléments pour que les étudiants comprennent le rôle que le professeur veut jouer.

Il faudrait tout d'abord que le professeur exprime sa préoccupation à l'égard des notes accumulées et qu'il s'inquiète du fait que l'étudiant est à haut risque d'échec. Cette mise en contexte de la raison du contact permet de diminuer l'impression de faute ou de réprimande que l'étudiant pourrait interpréter, surtout si le professeur n'a jamais contacté directement l'étudiant auparavant. Dans certains cas, cette « introduction » peut amener l'étudiant qui serait gêné ou timide à comprendre le bien-fondé de la démarche du professeur et son véritable intérêt à l'aider.

Dans la suite de cette mise en contexte, il faudrait que la demande soit exprimée comme une proposition de venir rencontrer le professeur pour voir s'il peut aider l'étudiant sur différents aspects concernant le cours et pour mieux comprendre les facteurs qui peuvent affecter son rendement. Si c'est un étudiant de première ou de deuxième session, ce serait probablement pertinent de faire valoir le fait qu'il vit peut-être des difficultés propres aux étudiants qui sont au début des études collégiales ou encore qu'il se questionne sur son cheminement collégial et que ce serait peut-être l'occasion d'en discuter avec lui. Le professeur n'est pas nécessairement placé pour intervenir de façon directe sur certains problèmes, mais il peut agir à titre de contact pour éventuellement encourager l'étudiant à consulter les ressources appropriées.

J'indiquerais probablement une demande de réponse en fin de courriel en formulant la chose de la façon suivante : « Fais-moi savoir par un courriel de retour si tu penses que c'est nécessaire ou non de se rencontrer. Si tu crois que ce n'est pas nécessaire pour l'instant, je demeurerai disponible si tu changes d'avis. Si tu penses que ça pourrait t'aider, indique-moi quel moment te conviendrait le mieux ». De cette façon, on « ouvre » la possibilité à l'étudiant de ne pas donner suite à l'invitation, mais de nous donner une chance de savoir qu'il a bien lu le courriel.

Par après, si l'étudiant ne répond pas, cela devient sa responsabilité.

GUILLAUME		
MSA	Guillaume demande qu'un travail préalable (visionnement de vidéo, lecture, exercice) soit effectué par les étudiants avant le prochain cours. Le jour venu, il constate que la majorité d'entre eux ne l'ont pas réalisé.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Guillaume doit	Tout en sachant que	
45-adapter ses méthodes et fournir à l'avenir une ou des questions qui guideront les étudiants dans leurs lectures.	lors des cours précédents, Guillaume a parfois omis de situer les lectures par rapport aux objectifs du cours.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce type d'outil (je l'appelle une lecture dirigée) aide les élèves à structurer leur prise de notes pendant la lecture, facilite la validation du travail hors classe et permet de garder une trace de la tâche effectuée hors classe.</i> <i>Les questions risquent d'interpeller les objectifs du cours (ce que les étudiants devraient retenir).</i> <i>Les étudiants doivent pouvoir sentir l'utilité du travail qu'ils fournissent. Si ces lectures doivent être faites à l'avance, c'est pour des objectifs pédagogiques précis. Les étudiants doivent les connaître pour comprendre ce qu'ils font.</i>
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le travail préalable a beaucoup plus de chance d'être réalisé si celui-ci est bien situé dans le cours et si les étudiants ont une idée claire de ce qui est recherché dans le travail.</i> <i>Les étudiants doivent connaître les objectifs du travail demandé et surtout les conséquences si le travail n'est pas fait (Notions de billet d'entrée).</i> <i>Guillaume aurait dû, dans un premier temps, situer le travail préalable en fonction des objectifs et contenus du cours en les plaçant (par exemple) à la première page des notes de cours des étudiants. Ainsi, l'étudiant pourrait aussi s'y référer pour son étude éventuelle en vue d'examens et pour mieux se préparer au prochain cours. Deuxièmement, il aurait dû expliquer le bien-fondé des exercices à faire avant le cours afin de mieux comprendre la matière qui sera enseignée. Il aurait pu utiliser, par exemple, la classe inversée et débiter ce cours avec ce qui a été réalisé en travail personnel.</i> <i>De fournir une ou des questions peut permettre de mettre en lumière les intentions de l'enseignant quant aux lectures demandées, c'est une première étape. Il serait toutefois essentiel que Guillaume explique à ses étudiants les objectifs qui sont visés par une telle activité. Guillaume devrait aussi se questionner sur la lourdeur des exercices, vidéos ou lectures qu'ils demandent avant son cours et le moment dans la session où ils sont demandés. Par exemple, si les étudiants ont trois examens la même semaine, il se pourrait que les activités demandées passent au dernier plan.</i>

GUILLAUME		
MSA	Guillaume demande qu'un travail préalable (visionnement de vidéo, lecture, exercice) soit effectué par les étudiants avant le prochain cours. Le jour venu, il constate que la majorité d'entre eux ne l'ont pas réalisé.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Guillaume doit	Tout en sachant que	
46-demander aux étudiants, au prochain cours, de répondre à un questionnaire sur la motivation et sur les objectifs qu'ils se sont fixés concernant leurs études.	Guillaume s'interroge quant à la nécessité de donner ce questionnaire à l'ensemble du groupe, y compris aux étudiants studieux et assidus.	Absolument contre-indiquée (2)
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ce genre de questionnaire est peu productif, selon moi, dans ce contexte précis. Il fait perdre du temps en classe. Aussi, qui développe le questionnaire? Est-ce qu'un enseignant possède les habilités nécessaires pour enquêter sur ce sujet auprès des étudiants? De plus, quoi faire et comment analyser les résultats de ce questionnaire? Il serait plus sage, selon moi, de poser des questions aux conseillers pédagogiques responsables de la réussite pour en apprendre davantage sur la motivation et les objectifs des étudiants.</i> • <i>Cela n'aidera pas Guillaume de faire passer un questionnaire sur la motivation selon moi. Ce sont ses stratégies qu'il doit changer en fonction du poulx de son groupe, mais, pour les étudiants récalcitrants, il pourrait les prendre à part et discuter avec eux de ce qu'il perçoit du problème.</i> • <i>Il faut d'abord questionner sa propre planification.</i> • <i>Cela me semble une stratégie futile. Si les étudiants ne sont pas motivés à faire leur travail préparatoire, ils ne le seront pas à remplir un questionnaire désincarné.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je demanderais plutôt aux élèves pourquoi la tâche n'a pas été réalisée, car les causes peuvent être multiples et pas seulement reliées à la motivation (je pense à la conciliation travail – famille – études et aux évaluations dans les autres cours entre autres).</i>
		Indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>D'abord, si Guillaume demande aux étudiants de répondre à un questionnaire sur la motivation, il est essentiel que toute la classe le fasse. Il pourra alors comparer les réponses des étudiants studieux et assidus vs celles des autres, ce qui lui permettra peut-être d'établir un plan d'action plus spécifique. Deuxièmement, le questionnaire devrait permettre de dresser un portrait de tous les facteurs qui peuvent influencer la motivation des étudiants, des qualités inhérentes de chaque étudiant mais aussi de la pertinence des travaux préalables, de leur diversité et du temps accordé par exemple.</i>
		Fortement indiquée (0)

GUILLAUME		
MSA	Guillaume demande qu'un travail préalable (visionnement de vidéo, lecture, exercice) soit effectué par les étudiants avant le prochain cours. Le jour venu, il constate que la majorité d'entre eux ne l'ont pas réalisé.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Guillaume doit	Tout en sachant que	
47-poser des questions en classe en ciblant les personnes ayant fait le travail préalable de manière à favoriser l'émulation entre les étudiants.	Guillaume remarque que plusieurs étudiants qui ne font pas les lectures réussissent bien les évaluations sommatives jusqu'à présent.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne crois pas à ce type d'approche. Les élèves sont responsables de leurs apprentissages. S'ils décident de tout faire à la dernière minute, c'est leur choix. Dans le cas où je déciderais de valider la tâche hors classe par une mise en commun, je m'assurerais que toutes et tous aient à répondre, quitte à le faire en équipes (en mettant les personnes n'ayant pas fait le travail ensemble).</i>
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Considérant que les étudiants réussissent bien même sans les faire, il faudrait que l'enseignant se questionne sur les objectifs liés à ces travaux (lectures), sur ce qu'il veut amener de plus par les lectures et sur ce qu'il veut faire développer. En posant uniquement des questions aux étudiants ayant fait le travail, l'enseignant empêche les autres de participer et les isole. Il devrait au contraire les interpeller directement et voir comment ils cheminent dans leur réflexion sans avoir fait les travaux préalables. Ce faisant, il pourra alors démontrer l'importance de ces derniers, car il sera capable d'identifier leurs lacunes.</i> <i>Si plusieurs étudiants réussissent bien sans faire leurs lectures, c'est que celles-ci ne sont pas fondamentales à l'assimilation juste de la matière ou au développement de la compétence. La discussion, en ne ciblant que les étudiants ayant fait leur travail, risque de créer un clivage dans le climat de classe plutôt qu'une émulation.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si le devoir n'influence pas la réussite du cours, pourquoi le donner ? Le devoir doit servir!</i>
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je crois que l'émulation est une bonne voie. Aussi, le constat de Guillaume sur la réussite d'étudiants n'ayant pas fait les lectures explique peut-être pourquoi la majorité des étudiants ne font pas les lectures; ils ont compris que les faire ou pas n'a pas beaucoup d'impact sur leur réussite. Il faut donc revoir les lectures, le lien entre les lectures et les évaluations sommatives.</i> <i>Il devrait encourager positivement les étudiants qui ont fait les lectures demandées. Il pourrait aussi créer des questions d'examens avec les lectures ou exercices formatifs que les étudiants devaient faire afin d'encourager ceux qui se sont donnés la peine de les effectuer.</i>
		Fortement indiquée (1)

GUILLAUME		
MSA	Guillaume demande qu'un travail préalable (visionnement de vidéo, lecture, exercice) soit effectué par les étudiants avant le prochain cours. Le jour venu, il constate que la majorité d'entre eux ne l'ont pas réalisé.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Guillaume doit	Tout en sachant que	
48-inviter les étudiants à former des équipes pour répondre à une question sur les lectures préalables et ensuite demander à chaque équipe de présenter à l'ensemble de la classe une notion abordée par le biais de la question.	des collègues du département ont l'habitude de donner systématiquement des tests de lecture sommatifs en début de cours pour obliger les étudiants à faire leurs lectures.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>J'ai l'impression que les équipes vont faire en sorte de mettre beaucoup de pression sur les quelques étudiants ayant réalisé le travail préalable, sans forcément augmenter la proportion des étudiants ayant fait le travail préalable. Aussi, il y a un problème d'équité entre les étudiants de groupes différents pour un même cours si certains enseignants font faire des tests de lecture sommatifs et d'autres pas.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Les tests de lecture sommatifs en début de cours sont un moyen efficace pour obliger les étudiants à lire, mais l'activité de Guillaume est beaucoup plus complexe et plus intéressante, car elle permet aux étudiants de manipuler les notions, d'interagir et de faire des apprentissages en profondeur. S'ils sont avisés d'avance d'une telle activité, ils seront plus enclins se préparer adéquatement. Sans préavis, l'activité risque toutefois de prendre considérablement de temps ou d'être limitée, car elle s'appuiera uniquement sur les connaissances des étudiants qui auront fait leur travail au préalable.</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faudrait que ces travaux d'équipes ne soient pas une monnaie d'échange pour des points. Cette idée que les élèves ne travaillent que pour des points est un mythe qui tient toujours parce que on prend rarement le temps de faire la démonstration que de participer à des activités en classe prépare aux examens. Rarement on leur fait valoir que tout ce qui est fait en classe réduit le temps d'étude nécessaire en dehors de la classe. Beaucoup d'étudiants n'arrivent pas en classe avec le niveau d'attention suffisant pour étudier la matière. Encore faut-il que le prof ait prévu des activités qui les préparent directement aux épreuves sommatives.</i> <i>Si on utilise cette stratégie une seule fois, je suis d'accord. Toutefois, si cette stratégie est utilisée à répétition, cela n'encourage pas les étudiants à faire les travaux préalables, ils savent que d'autres les feront et cela n'aura aucun impact sur eux.</i> <i>Rendre les étudiants actifs dans leur apprentissage est une bonne façon de les motiver et de leur montrer l'intérêt des lectures proposées.</i>
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est une façon de responsabiliser les élèves. Je prendrais le temps de mentionner aux élèves ce qui sera fait au prochain cours afin qu'il n'y ait pas de surprise pour eux. (je ne crois pas aux tests de lecture sommatifs en début de cours).</i> <i>Le travail d'équipe a ses forces. Je débiterais par ce qui est proposé et si ça ne fonctionne toujours pas, je ferais des minitests sommatifs. Mais, il faut savoir que ces minitests n'ont toutefois pas toujours l'effet escompté, car bien souvent après ceux-ci les étudiants ne se souviennent plus des notions que l'enseignant a voulu faire passer.</i> <i>Les collègues sont en train de fractionner la note qu'obtiendront leurs étudiants (favorise le cumul des points).</i>

Un rappel de la dynamique motivationnelle de l'étudiant de Viau (2009) révèle à cet égard trois perceptions dont il faut tenir compte lors de la mise en œuvre d'activités d'évaluation formative impliquant la participation active de l'étudiant.

Tout d'abord, l'étudiant peut s'interroger sur la **valeur de l'activité**, à savoir son intérêt, son utilité ou son sens, avant de s'engager dans les tâches demandées. Ce questionnement est influencé par les buts que l'étudiant privilégie, soit apprendre ou performer. Pour confirmer la valeur de la tâche d'évaluation formative dans l'esprit des étudiants, le professeur devrait donc expliciter les objectifs d'apprentissage associés à l'activité formative, et mettre en lumière ses liens avec l'évaluation sommative du cours et son utilité dans le parcours de formation de l'étudiant.

Le deuxième jugement que porte l'étudiant concernant l'activité réfère à **sa propre compétence** ou à ses capacités de réussir la tâche. La communication harmonieuse avec ses pairs, des consignes claires et le droit à l'erreur influencent la perception de l'étudiant eu égard à cette dimension. Si l'étudiant sent que sa compétence est menacée lors de l'activité d'évaluation formative, soit sur le plan cognitif ou sur le plan socioaffectif, il peut décider de mettre un frein à sa participation. Le professeur doit donc être attentif aux valeurs véhiculées dans sa classe et fournir un environnement propice aux apprentissages, tout en offrant aux étudiants de s'entraîner pour accomplir la tâche.

Enfin, l'étudiant peut discuter la **contrôlabilité de l'activité**. À ce compte, il peut se demander s'il a le droit d'exercer certains choix dans les limites des balises et du déroulement de l'activité, ou s'il doit être actif pendant l'activité ou en attente de la rétroaction du professeur. Ce type de questionnement surgit de son besoin d'autonomie. Afin d'augmenter le sentiment de contrôlabilité chez les étudiants, le professeur doit clarifier le rôle de chacun d'entre eux et leur laisser une place dans quelques choix à effectuer lors de l'activité, par exemple, dans la façon de former des équipes ou la sélection du cas à traiter. Toutefois, il faut faire attention à ne pas tout remettre sur les épaules des étudiants : ceux-ci ne recherchent pas une autonomie absolue, mais plutôt le sentiment d'avoir un certain contrôle dans une activité encadrée par le professeur.

Ces précédentes considérations ne prétendent pas être des solutions magiques, mais elles peuvent contribuer à l'optimisation des activités d'évaluation formative formelles suscitant la participation active des étudiants et l'autorégulation.

Ce texte est une adaptation de certaines parties d'un article écrit par Angela Mastracci pour la revue *Pédagogique collégiale*.

Mastracci, A. « L'évaluation formative comme aide à l'apprentissage », *Pédagogie collégiale*, 30(4), été 2017, p. 22-28.

Version française :

<http://agpc.qc.ca/revue/article/evaluation-formative-comme-aide-apprentissage>

Version anglaise :

<http://agpc.qc.ca/en/journal/article/formative-assessment-assessment-learning>

Références

Viau, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique Inc., 2009.

SYLVAIN		
MSA	Le conseiller pédagogique à qui Sylvain a demandé conseil lui suggère de réviser l'examen final de son cours, actuellement composé uniquement de questions à choix multiples. Il lui propose de soumettre les étudiants à une tâche plus complexe et représentative de la nature des compétences à évaluer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Sylvain doit	Tout en sachant que	
49-formuler une description qualitative de ce que l'étudiant doit être capable d'accomplir au terme de la séquence d'apprentissage.	Sylvain ne connaît pas la contribution de son cours aux étapes ultérieures du programme, soit pour un cours de la même discipline à la session suivante.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Sylvain devrait probablement demander conseil à ces collègues et aller voir les plans-cadres des autres cours de la séquence. La cohérence de l'enchaînement des cours permet d'éviter les pertes de temps par redondance de contenu et assure une courbe d'apprentissage réaliste à travers le parcours.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cette formulation est le point de départ de son questionnement. Il ne pourra pas faire l'économie d'aller voir la place de son cours dans le programme.</i>
		Indiquée (6)
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cet exercice est absolument indispensable. Sylvain doit pouvoir formuler cette description. Il doit également se renseigner sur les cours qui suivront le sien dans la discipline en question.</i> <i>Sylvain doit prendre connaissance du plan-cadre de son cours pour bâtir son épreuve finale.</i> <i>C'est une première étape importante. Toutefois, pour traduire ça dans un examen final, Sylvain doit être accompagné par un collègue du programme ou encore par le conseiller pédagogique.</i>

SYLVAIN		
MSA	Le conseiller pédagogique à qui Sylvain a demandé conseil lui suggère de réviser l'examen final de son cours, actuellement composé uniquement de questions à choix multiples. Il lui propose de soumettre les étudiants à une tâche plus complexe et représentative de la nature des compétences à évaluer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Sylvain doit	Tout en sachant que	
50-déterminer les objets d'évaluation de son examen final.	Sylvain cherche habituellement à ce que son examen final soit récapitulatif, c'est-à-dire qu'il permette d'évaluer l'ensemble des connaissances présentées aux étudiants dans son cours.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les objets de l'évaluation sont déjà déterminés dans le plan-cadre.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il ne s'inscrit pas dans l'approche par compétences.</i>
		Indiquée (7)
		Fortement indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Un examen final récapitulatif est un excellent outil d'évaluation. Sylvain peut quantifier chacune des notions qu'il veut y retrouver en leur attribuant une pondération adéquate.</i> • <i>La préparation d'un cours devrait, idéalement, se faire à partir de la conception des évaluations. Ceci garantit une adéquation entre le plan-cadre, le plan de cours et les évaluations. On peut aussi plus facilement juger de la pertinence des activités d'apprentissage de cette façon.</i> • <i>Les objets d'évaluation sont le "quoi" évaluer : les contenus (savoirs) et les habiletés (les savoir-faire). Il faut toutefois voir si les savoirs et les savoir-faire sont construits au cours de la session. J'encouragerais Sylvain à cibler les objets d'évaluation terminaux et à se concentrer sur ces derniers afin d'élaborer une tâche plus représentative des apprentissages réalisés et des compétences à démontrer.</i>

SYLVAIN		
MSA	Le conseiller pédagogique à qui Sylvain a demandé conseil lui suggère de réviser l'examen final de son cours, actuellement composé uniquement de questions à choix multiples. Il lui propose de soumettre les étudiants à une tâche plus complexe et représentative de la nature des compétences à évaluer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Sylvain doit	Tout en sachant que	
51-établir le bon niveau taxonomique des apprentissages à évaluer.	Sylvain ne sait pas si les méthodes pédagogiques utilisées dans son cours permettent véritablement aux étudiants d'atteindre le niveau de maîtrise attendu de la compétence.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Le niveau taxonomique c'est bien beau, mais ça reste détaché de l'étudiant. Pour évaluer la progression de l'étudiant, il faut le placer dans une situation où on peut l'observer et le guider. L'étudiant montera naturellement dans la belle échelle de Bloom. Le niveau attendu est déjà déterminé dans le plan-cadre.
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (6)
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> Il faut absolument que Sylvain adapte ses méthodes pédagogiques en conséquence. J'encouragerais Sylvain à cibler les objets d'évaluation terminaux et à se concentrer sur ces derniers afin d'élaborer une tâche plus représentative des apprentissages réalisés et des compétences à démontrer. En établissant le niveau taxonomique, Sylvain sera en mesure de déterminer le type de tâche à demander à l'examen. Le conseiller pédagogique doit accompagner Sylvain dans sa démarche d'analyse (taxonomie vs métho). Sylvain devra peut-être modifier ses méthodes pédagogiques pour arriver à atteindre le niveau de maîtrise attendu de la compétence. L'établissement du bon niveau taxonomique lui permettra de mieux cibler les méthodes pédagogiques à retenir.

SYLVAIN		
MSA	Le conseiller pédagogique à qui Sylvain a demandé conseil lui suggère de réviser l'examen final de son cours, actuellement composé uniquement de questions à choix multiples. Il lui propose de soumettre les étudiants à une tâche plus complexe et représentative de la nature des compétences à évaluer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Sylvain doit	Tout en sachant que	
52-proposer aux étudiants une tâche observable et mesurable qui les amènera à faire preuve d'autonomie dans la démonstration de leurs acquis d'apprentissage.	Sylvain veut bien structurer son évaluation en donnant une marche à suivre détaillée des tâches à réaliser.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Excellent, toutefois, si Sylvain cherche à amener les étudiants à faire preuve d'autonomie dans la démonstration de leur acquis, il doit préciser les consignes, le déroulement de l'examen et les critères d'évaluation, mais il ne doit pas donner de marche à suivre détaillée des tâches à réaliser. La marche à suivre devra avoir été enseignée préalablement à la tâche complexe à réaliser.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'examen peut être composé de deux parties ; l'une avec des questions à choix multiples et l'autre avec une tâche plus complexe.</i> • <i>Il doit cependant être vigilant pour ne pas devenir trop structurant ce qui risquerait de nuire à la démonstration de l'autonomie.</i>
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour évaluer la progression de l'étudiant, il faut le placer dans une situation où on peut l'observer et le guider. Ce genre d'activité devrait aussi être fait de façon formative et à plusieurs reprises pour que l'évaluation finale soit, finalement, la conclusion naturelle du processus.</i> • <i>D'accord, en autant que la tâche choisie puisse bien évaluer l'ensemble des critères à évaluer dans le plan-cadre.</i>

Sylvain doit cheminer et passer d'une évaluation de connaissances par son questionnaire à choix multiples (savoirs) vers une évaluation de compétences (savoir-agir), ce qui implique un changement de paradigme. Il aura intérêt à profiter de l'accompagnement de son conseiller pédagogique tout au long de sa démarche, un tel changement étant exigeant. Il ne s'agit pas de se limiter à changer seulement les pratiques d'évaluation, mais également les activités d'enseignement/apprentissage dans un tout cohérent.

Sylvain possède plusieurs outils pour amorcer une telle réflexion sur son épreuve finale. C'est d'abord et avant tout l'analyse des objectifs et standards du devis ministériel qui importe : compétence, éléments, contexte de réalisation et critères de performance. Ce sont ces finalités que l'étudiant doit démontrer à la fin du cours. Celles-ci sont normalement transposées dans un plan-cadre de cours adopté par l'équipe programme, qui devient le guide de l'enseignant et qui circonscrit, à des degrés variables, la teneur de l'épreuve finale.

Après l'appropriation de ces finalités, il convient de situer celles-ci dans le parcours de l'étudiant : la ou les compétences à développer sont-elles finales avec ce cours? morcelées dans plusieurs cours? préalables à des compétences plus complexes?

Avant même de planifier les activités d'enseignement/apprentissage appropriées pour développer la ou les compétences du cours, Sylvain doit identifier la tâche que l'étudiant doit accomplir afin de démontrer l'atteinte de la compétence de la façon la plus intégratrice possible. Ce n'est plus l'acquisition des connaissances déclaratives (qui réfèrent au quoi?) qu'il doit mesurer de façon récapitulative, mais la façon dont l'étudiant mobilise celles-ci dans la résolution de situations-problèmes complexes. Sylvain doit garder cela en tête tout au long de sa réflexion.

Cette complexité commande de ne pas faire une description détaillée d'une marche à suivre, celle-ci faisant partie des apprentissages de l'étudiant par le biais de connaissances procédurales (qui réfèrent au comment?) et conditionnelles (qui réfèrent au quand? et au pourquoi?). Cette complexité ne veut pas dire non plus qu'il doit s'assurer de mesurer tous les apprentissages réalisés depuis le début du cours, mais l'habileté à utiliser ceux-ci dans des contextes distincts, afin de vérifier la capacité à transférer ces apprentissages d'une situation-problème à une autre.

Tout au long de cette démarche, Sylvain doit constamment se poser la question à savoir si les contenus abordés et les activités d'apprentissage/enseignement préparent bien les étudiants à l'épreuve finale, si le niveau taxonomique visé lors des cours est équivalent à celui visé lors de l'épreuve finale. La tâche dans laquelle les étudiants seront placés lors de l'épreuve finale doit avoir fait l'objet d'activités favorisant l'intégration et le transfert des apprentissages nécessaires à la réalisation de celle-ci.

« L'art de l'évaluation », voilà Sylvain face à une tâche de l'enseignant qui n'est pas banale et souvent complexe dans le cadre de l'approche par compétences.

Ce cas nous ramène aux caractéristiques de l'implantation de l'approche par compétences. Le conseiller pédagogique propose une tâche plus complexe et représentative de la nature de la compétence à évaluer. Cela oblige un retour sur l'information reliée à l'information contenue dans la documentation du programme. Bien sûr, au départ, il y a un niveau taxonomique que l'on peut déduire dans le libellé même de l'énoncé de compétences. Mais, en approche par compétences, ce qui guide aussi l'enseignant dans l'élaboration de son épreuve est les critères de performance et le contexte de réalisation. Ces informations sont fondamentales pour élaborer une évaluation de bon niveau.

Par ailleurs, en ce qui concerne le type d'examen et sa composition, la docimologie nous enseigne qu'il y a plusieurs chemins pour se rendre à Rome. Dans le cas qui nous intéresse, Sylvain a la lourde responsabilité d'élaborer un examen qui contiendra une tâche à exécuter dont la complexité est adaptée au niveau de maîtrise recherché dans un contexte de réalisation prescrit. Le conseiller pédagogique sera d'une grande utilité, mais il reste que Sylvain est le spécialiste de contenu capable de juger de la valeur de son examen. Bonne chance, Sylvain.

BENJAMIN		
MSA	Après quelques années à enseigner un cours qu'il maîtrise désormais très bien, Benjamin décide de modifier ses méthodes d'enseignement afin de diminuer quelque peu la place consacrée aux présentations magistrales. Il cible un cours en particulier pour lequel il cherche à concevoir une activité d'apprentissage basée sur une pédagogie active.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Benjamin doit	Tout en sachant que	
53-commencer par déterminer clairement les objectifs d'apprentissage.	une collègue a prévenu Benjamin qu'il devra revoir à la baisse la quantité de connaissances disciplinaires qu'il pourra transmettre à ses étudiants s'il consacre davantage de temps à des activités d'apprentissage actif.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Effectivement, on doit mieux cibler les contenus à faire apprendre en pédagogie active, mais cela ne veut pas dire que la quantité de connaissances disciplinaires doit être revue à la baisse. Les contenus sont abordés différemment et surtout l'apprentissage est fait plus en profondeur. Il faut effectivement bien cibler l'objectif d'apprentissage et préparer efficacement l'activité d'apprentissage. L'efficacité de la pédagogie réside dans la planification
		Fortement indiquée (13) <ul style="list-style-type: none"> La pédagogie active est vraiment intéressante dans la mesure où les activités sont bien préparées. Les notions que l'on choisit d'enseigner de cette façon sont souvent mieux intégrées par les étudiants que celles qu'on enseigne de façon magistrale. Le temps « perdu » se rattrape aisément par les étudiants qui, ayant mieux compris les notions, ont plus de temps à consacrer aux autres notions. La conception d'une activité d'apprentissage devrait toujours débiter avec une relecture du plan-cadre et avec un questionnement sur le chemin qui mène à l'atteinte des compétences. Une fois ceci fait, le rôle de l'activité dans le processus doit être défini et les objectifs (réalistes et mesurables) doivent être définis. On ne doit pas viser l'atteinte immédiate de la compétence, mais plutôt l'atteinte partielle de certains aspects de celle-ci. En ayant en tête les objectifs d'apprentissage, Benjamin pourra mieux choisir le type de pédagogie active et en évaluer l'impact. Il est judicieux de s'attarder aux objectifs d'apprentissage. Il est important que Benjamin soit bien soutenu dans la conception de son activité car bien appliquée, la pédagogie active ne devrait pas être un surplus, mais bien une façon autre de travailler les contenus.

BENJAMIN		
MSA	Après quelques années à enseigner un cours qu'il maîtrise désormais très bien, Benjamin décide de modifier ses méthodes d'enseignement afin de diminuer quelque peu la place consacrée aux présentations magistrales. Il cible un cours en particulier pour lequel il cherche à concevoir une activité d'apprentissage basée sur une pédagogie active.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Benjamin doit	Tout en sachant que	
54-se documenter sur les différentes formules pédagogiques potentielles (groupes de discussion, jeux de rôles, etc.).	Benjamin compte emprunter les ouvrages sur le sujet disponibles à la bibliothèque de son collègue.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		<i>Indiquée (9)</i> <ul style="list-style-type: none"> Benjamin maîtrise bien le cours, je pense qu'il est le mieux placé pour savoir quelle formule pédagogique sera la meilleure. Je pense aussi qu'il peut expérimenter et s'adapter en fonction de comment les choses se seront passées avec ses étudiants. Il peut également aller puiser dans les ressources en ligne.
		Fortement indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> Plus les méthodes sont variées, plus on augmente les chances de rejoindre chaque étudiant. De plus, se documenter évite de réinventer la roue! La recherche de formules pédagogiques est une excellente idée. Il pourra ensuite choisir selon les objectifs d'apprentissage établis au préalable. Le secret de la pédagogie est la planification! La consultation d'ouvrages sur le sujet est une première piste.

BENJAMIN		
MSA	Après quelques années à enseigner un cours qu'il maîtrise désormais très bien, Benjamin décide de modifier ses méthodes d'enseignement afin de diminuer quelque peu la place consacrée aux présentations magistrales. Il cible un cours en particulier pour lequel il cherche à concevoir une activité d'apprentissage basée sur une pédagogie active.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Benjamin doit	Tout en sachant que	
55-s'assurer de formuler des consignes claires, autant par rapport à la nature des tâches proposées que par rapport au matériel autorisé et au temps imparti pour chaque tâche.	Benjamin a certaines appréhensions quant à la perte de contrôle de la gestion du temps qu'entraînera l'introduction d'une pédagogie active en comparaison avec les exposés magistraux.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est très bien que Benjamin ait des appréhensions, il s'apprête à essayer quelque chose de nouveau et c'est toujours inquiétant ! Ceci dit, il doit se faire confiance et être prêt à s'adapter au besoin. C'est une excellente idée d'arriver le mieux préparé possible afin de minimiser la perte de contrôle.</i> <i>Il faut bien gérer le temps de classe et être bien préparé. Pour les consignes, ça dépend des objectifs d'apprentissage à réaliser. Si l'autonomie et l'organisation sont des objectifs à atteindre, il y aura peut-être moins de consignes.</i>
		Fortement indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>Lorsque les étudiants travaillent, il faut les écouter et les ramener sur la tâche s'ils s'en écartent. Nommer un gardien du temps au sein de chaque équipe est également hautement recommandé.</i> <i>Planification, planification, planification, le secret de la pédagogie active! Mais surtout, commencer petit : activités à faibles risques (activité courte, discussion en petits groupes, objectif d'apprentissage simple, situation non complexe). Ça marche, on réussit, on y prend goût et on progresse ensuite!</i> <i>S'assurer de formuler des consignes claires, autant par rapport à la nature des tâches proposées que par rapport au matériel autorisé et au temps imparti pour chaque tâche est tout aussi pertinent en pédagogie active.</i>

BENJAMIN		
MSA	Après quelques années à enseigner un cours qu'il maîtrise désormais très bien, Benjamin décide de modifier ses méthodes d'enseignement afin de diminuer quelque peu la place consacrée aux présentations magistrales. Il cible un cours en particulier pour lequel il cherche à concevoir une activité d'apprentissage basée sur une pédagogie active.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Benjamin doit	Tout en sachant que	
56-prévoir un questionnaire d'évaluation de l'enseignement, qu'il soumettra à ses étudiants à la fin de la session, de manière à obtenir de la rétroaction sur sa nouvelle activité d'apprentissage.	un collègue de Benjamin lui suggère d'autres façons d'y parvenir, telle une rétroaction instantanée en classe.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>La rétroaction « à chaud » en classe n'est pas la meilleure solution selon moi. Il faut que les étudiants aient un peu de recul pour pouvoir mieux juger la qualité de leur expérience. C'est une bonne idée de prévoir un questionnaire, mais ce n'est pas nécessaire d'attendre la fin de la session, il peut le soumettre au prochain cours par exemple.</i> • <i>Je propose qu'il distribue un questionnaire avec des questions sur l'activité et aussi sur les notions apprises dans cette activité afin d'évaluer la rétention.</i> • <i>Pour être valide, ce sondage doit être sous forme écrite, anonyme, s'adresser à tous les élèves et doit comporter une compilation et une analyse approfondie des résultats.</i> • <i>L'évaluation par les étudiants est une bonne façon d'avoir de la rétroaction, mais les étudiants soumis pour une première fois à la pédagogie active sont souvent réticents et critiques, il faut s'attendre à tout. La meilleure évaluation sera le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage. Benjamin sera lui-même en mesure de faire l'évaluation de l'efficacité de sa nouvelle activité d'apprentissage.</i>
		Fortement indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Oui. Même les profs ont besoins de rétroaction pour améliorer leur pratique, que ce soit immédiatement ou à la fin de la session.</i> • <i>Il est très intéressant de faire faire aux étudiants une évaluation de son activité. Le collègue de Benjamin n'a pas tort non plus. Le fait de la faire de manière spontanée en classe lui permettra d'avoir une réponse rapide quant à la perception immédiate de ses élèves. S'il attend à la fin de la session, les étudiants seront en mesure de comparer cette activité avec les autres vécues en classe. Cette comparaison pourrait rendre l'évaluation plus substantielle et permettre à Benjamin de réajuster le tir au besoin.</i>

Benjamin a la prudence de cibler une séance de cours en particulier, et ainsi débiter par de petites expérimentations, situer l'arrimage entre son style d'enseignement actuel et celui que commande une pédagogie active, bref enclencher un changement graduel plus garant d'un succès ultérieur.

Benjamin doit se soucier des objectifs d'apprentissage poursuivis, mais surtout du niveau taxonomique visé. Placer les étudiants en situation d'apprentissage actif favorise l'application, l'analyse, la critique et la création. Benjamin sera inévitablement confronté au fait que la quantité de contenus vus auparavant en classe devra être reconsidérée. Deux pistes sont offertes à Benjamin. D'abord, se questionner afin de cibler les contenus essentiels à la démonstration de la compétence, ce qui représente un défi lorsqu'on souhaite que nos étudiants en connaissent le plus possible. Être compétent devant des situations complexes veut-il dire en savoir le plus possible, ou être capable d'utiliser ce que l'on sait de façon appropriée et avoir développé l'habileté à aller chercher l'information manquante? C'est cette habileté à mobiliser les connaissances acquises de la bonne façon et au bon moment que les stratégies actives permettent de développer. L'autre piste consiste à inverser la séquence des apprentissages afin que l'acquisition des contenus théoriques se fasse en dehors du contexte de la classe et que les activités d'intégration se fassent en classe, en bénéficiant de l'interaction entre pairs et avec l'enseignant. De courts exposés interactifs entrecoupés d'exercices d'intégration sont également possibles.

Benjamin doit bien distinguer la différence entre être actif et être en situation d'apprentissage actif. Des activités axées sur un aspect plus ludique et plus léger ne sont pas garantées d'apprentissages significatifs et pertinents, même s'ils contribuent à ce que les étudiants soient moins passifs en classe. C'est le développement de la ou les compétences qui doit guider Benjamin dans ses choix.

Le climat de la classe sera inévitablement différent. Benjamin a intérêt à se préoccuper de plusieurs aspects permettant de s'assurer que le climat demeure favorable aux apprentissages : la disposition physique du local, la composition des équipes et le fonctionnement de celles-ci, la gestion du temps, les déplacements de Benjamin et l'encadrement du travail permettant de réagir rapidement pour contrôler les éléments perturbateurs.

Benjamin a intérêt à faire des retours en groupe ou individuellement afin de vérifier l'intégration des apprentissages. Des activités d'évaluation formative fréquentes peuvent lui permettre de vérifier l'efficacité de ses stratégies actives. Benjamin ne doit pas être surpris si ses premières tentatives rencontrent de la résistance auprès de certains étudiants à l'aise avec les exposés magistraux, qui interpellent peu l'engagement et la participation. Afin de minimiser ces résistances, Benjamin a intérêt à mettre en place ses stratégies tôt en début de session, question de donner rapidement la couleur de son cours et de lancer un message aux étudiants qu'ils devront s'impliquer, interagir et prendre en charge leurs apprentissages. Benjamin a intérêt à

soigner la planification de ses stratégies plus actives, question de se donner les meilleures chances de succès possible et ainsi démontrer aux étudiants les bénéfices d'une telle approche, autant en ce qui concerne l'intérêt pour le cours que la qualité des apprentissages.

Commentaire réflexif de Mme Stéphanie Care sur la situation de Benjamin

Que Benjamin ose expérimenter de nouvelles façons de faire, en s'inspirant de pratiques reconnues par la recherche, tel l'apprentissage actif, est une excellente nouvelle pour lui et pour ses étudiants! Je lui recommanderais d'y aller par petits pas, d'apporter des **changements progressifs** et de s'ajuster au fur et à mesure, de manière à bien gérer les défis qui se présenteront et de calculer les risques à prendre pour implanter l'approche avec succès dans sa classe. Commencer par une séance est une bonne idée.

Il sera judicieux que le changement de pratiques se déroule avec réflexion et planification, car il arrive souvent que des professeurs mettent en place des activités d'apprentissage actif de façon inefficace ou encore que certains affirment enseigner selon les principes de la pédagogie active alors que ce n'est pas le cas. Pour vraiment profiter de tout le potentiel de l'apprentissage actif, quelques paramètres doivent être pris en considération, tels les contenus à faire apprendre, la complexité des activités d'apprentissage, le niveau de contrôle sur les interactions entre les étudiants, l'habileté du professeur à planifier, à structurer et à animer des activités d'apprentissage actif et, surtout, la perception et l'expérience qu'ont les étudiants en ce qui concerne ces méthodes (certains préfèrent rester passifs en classe ou n'aiment pas avoir des interactions avec leurs pairs, par exemple).

Une pédagogie active nécessite de cibler les contenus essentiels pour que le temps de classe serve au traitement de l'information et aux échanges entre les étudiants. La première chose à faire pour Benjamin afin de planifier son nouveau cours serait de se remettre en mémoire les objectifs d'apprentissage prévus au plan-cadre (même s'il connaît bien son cours!) puis de réviser et d'élaguer les contenus prévus. Je recommanderais à Benjamin de créer un **tableau d'analyse et de cohérence** (TAC, voir Howe [Revue AQPC](#)), un outil qui l'aiderait à centrer sa pensée sur les étudiants et sur ce qu'ils ont vraiment besoin d'apprendre pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce tableau lui permettrait d'assurer la cohérence et la concordance pédagogique entre les objectifs et les évaluations (formatives et sommatives) de son cours, tout en misant sur le développement des compétences des étudiants. Il aura alors en main un portrait de départ pour réfléchir aux moyens et aux activités à mettre en place, selon les besoins. Cet outil lui serait utile surtout pour revoir la planification de son cours dans l'ensemble des 15 semaines.

Le concept d'apprentissage actif est très vaste et regroupe sous ses principes une **infinité de possibilités**. Benjamin pourrait se sentir un peu déstabilisé au début par toutes les approches possibles, mais aussi par la perte de contrôle sur les contenus et sur la gestion de classe qui pourrait survenir. Étant donné que l'apprentissage actif implique de donner plus d'autonomie et

de responsabilités aux étudiants dans leurs apprentissages, le professeur doit composer autrement avec le rythme et la dynamique générés par les étudiants dans la classe.

Les craintes de Benjamin sont tout à fait justifiées... et saines! La nouveauté, l'inexpérience, la perte de contrôle et la possible résistance des étudiants face à des méthodes nouvelles sont là des sources non négligeables d'inquiétudes qui accompagnent tout changement de pratique important. Benjamin pourrait commencer par planifier des méthodes considérées « à faibles risques » (comme intercaler ses exposés magistraux d'activités actives tels le travail en dyade ou la technique 1-2-3) et graduellement augmenter l'implication des étudiants au fur et à mesure qu'il se sentira plus à l'aise, jusqu'à mettre en place des méthodes considérées « à risques plus élevés » (par exemple, l'étude de cas et l'apprentissage par problème).

Dans une perspective d'**évaluation de son enseignement**, j'aime aussi l'idée de prendre le pouls des étudiants déjà à la fin de la séance, ce qui lui permettrait d'apporter des ajustements lors d'une deuxième séance d'apprentissage actif à planifier dans la session si l'idée lui sourit. Toutefois, Benjamin doit garder en tête que les étudiants sont parfois réfractaires au changement et qu'ils sont naturellement paresseux, et il pourrait alors ressentir un peu de résistance face à des méthodes leur demandant d'être plus actifs et d'interagir avec leurs pairs, même si, au final, ils réalisent des apprentissages plus durables et transférables! Pour contrer cette résistance, Benjamin pourrait prendre le temps d'expliquer à ses étudiants les raisons derrière sa décision de les rendre plus actifs. S'ils comprennent pourquoi ils doivent faire une activité de telle ou telle façon, cela devrait avoir un effet positif sur leur motivation.

Plusieurs professeurs du réseau ont déjà expérimenté l'apprentissage actif et ont partagé leur expérience dans le cadre de colloques ou d'articles. Benjamin pourrait consulter ces **récits** qui constituent aussi des sources intéressantes d'information.

ROGER		
MSA	En réalisant un bilan de sa dernière session, Roger constate encore une fois que certains étudiants réussissent à passer le cours grâce aux travaux de laboratoire effectués en équipe alors qu'aux examens théoriques individuels, ceux-ci ne maîtrisent clairement pas les compétences requises.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Roger doit	Tout en sachant que	
57-ajouter une portion d'évaluation individuelle aux travaux de laboratoire effectués en équipe.	de fortes oppositions au sein des enseignants de son département risquent de se manifester, même si des collègues pourraient appuyer sa démarche. Plusieurs enseignants ont le même plan de cours que Roger.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Considérant que le même plan de cours est utilisé par plusieurs enseignants, Roger ne doit pas modifier ses méthodes d'évaluation. On doit s'assurer de l'équité pour tous les étudiants inscrits à ce cours, qu'ils soient dans la classe de Roger ou d'un autre enseignant.</i>
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ce ne serait pas juste et équitable pour les autres étudiants suivant le même cours.</i> • <i>Même si les travaux sont réalisés en équipe, le professeur peut donner une note individuelle aux étudiants, afin que leurs apprentissages soient mesurés convenablement et que l'atteinte ou non des compétences le soit également. Il n'est pas obligé d'ajouter une portion d'évaluation. C'est délicat de le faire si d'autres profs partagent le même plan de cours. Normalement, le plan d'un cours doit être le même pour tous les profs qui enseignent ce cours, donc la pondération doit être la même aussi.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'enjeu soulevé ici est important : dans quelle mesure les étudiants maîtrisent individuellement la matière? C'est une discussion à soumettre à l'assemblée, s'il n'y a pas consensus autour de cette question c'est parce que quelque chose dérange et donc, la décision de modifier un plan de cours peut permettre d'avoir cette discussion. Il ne s'agit pas ici de déroger au plan-cadre.</i> • <i>Pour être valide, il faut évaluer la compétence individuelle en laboratoire. Le travail en équipe doit être vu comme un contexte d'apprentissage qui prépare à l'évaluation sommative des compétences en laboratoire. Roger doit user de diplomatie pour convaincre ses collègues de modifier leur pratique. Au pire, il pourra solliciter la participation des profs qui appuient sa démarche. Mais il devrait procéder et informer ses collègues des résultats de ses initiatives.</i> • <i>Il faut qu'il y ait une discussion sur le fond et un consensus à la fin. Éviter les discussions de fond ne fait pas évoluer nos pratiques. Cette idée soulève le débat et mérite d'être entendue. Le statu quo, par crainte de soulever des conflits, ne fait pas avancer l'équipe d'enseignants, au contraire, exacerbe la crainte d'innover et de travailler en équipe. Sinon, une autre solution devra être envisagée.</i> • <i>Les PIEA des collègues exigent la notation individuelle des étudiants. Il s'agit d'une responsabilité que doivent assumer les enseignants dans une perspective d'équité envers les étudiants.</i>
		Fortement indiquée (2)

ROGER		
MSA	En réalisant un bilan de sa dernière session, Roger constate encore une fois que certains étudiants réussissent à passer le cours grâce aux travaux de laboratoire effectués en équipe alors qu'aux examens théoriques individuels, ceux-ci ne maîtrisent clairement pas les compétences requises.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Roger doit	Tout en sachant que	
58-élaborer une évaluation individuelle qu'il pourra utiliser de façon ponctuelle auprès des étudiants qui présenteront des lacunes dans le développement de la compétence.	un collègue de travail fait de même lorsqu'il croit nécessaire de reconsidérer l'évaluation des étudiants, mais cette pratique n'est pas uniformisée au sein du département.	Absolument contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce n'est pas juste ni équitable.</i>
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il me semble qu'il est toujours délicat de recourir à du cas par cas dans un exemple comme celui-là. L'encadrement doit être clair : à partir de quelle note fait-on passer cet examen supplémentaire? Peut-on le rendre obligatoire s'il ne figure pas au plan-cadre ? En plus, il pourrait apparaître comme inéquitable pour des étudiants moyennement faibles qui ne se verraient pas administrer cet examen supplémentaire.</i> <i>Si on parle d'une évaluation sommative, le critère d'équité de l'évaluation est compromis quand l'évaluation est élective, c'est-à-dire que ce ne sont pas tous les élèves qui y sont soumis.</i> <i>Il serait plus avantageux pour les étudiants de les aider dans leurs études en les rencontrant et en ciblant leurs difficultés individuelles. Des évaluations formatives pourraient leur être soumises afin de constater si les exercices ciblés les aident à mieux réussir.</i> <i>Les modalités d'évaluation doivent être les mêmes pour tous les étudiants, à moins d'un diagnostic qui atteste qu'ils ont besoin d'un accommodement.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Peut-être qu'une évaluation formative durant la session permettrait de mieux dépister les étudiants présentant des lacunes, afin de s'assurer qu'ils développeront les compétences avant la fin de la session. Peut-être qu'un double seuil serait à inclure dans le plan-cadre, afin de mieux mesurer les compétences acquises. Peut-être que certains travaux de laboratoire devraient être faits de façon individuelle. Les étudiants doivent faire les mêmes évaluations durant la session, ainsi on ne peut pas faire une évaluation individuelle ciblée pour seulement certaines personnes, à moins qu'elle ne soit de nature formative.</i>
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cette pratique serait appliquée pour le bien de l'étudiant. S'il ne comprend pas bien maintenant, il sera pénalisé dans la suite de son parcours. Nul ne peut être contre la vertu!</i>
		Fortement indiquée (0)

ROGER		
MSA	En réalisant un bilan de sa dernière session, Roger constate encore une fois que certains étudiants réussissent à passer le cours grâce aux travaux de laboratoire effectués en équipe alors qu'aux examens théoriques individuels, ceux-ci ne maîtrisent clairement pas les compétences requises.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Roger doit	Tout en sachant que	
59-modifier son cours en introduisant la notion d'un seuil de réussite à la passation du cours pour une portion d'évaluation individuelle au laboratoire.	la multiplication des seuils de réussite n'est pas une stratégie encouragée dans une perspective d'aide à la réussite.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce n'est pas une décision qu'un prof peut prendre seul. Cela demande l'aval de la direction des études, du département, etc.</i> <i>Roger devrait se satisfaire de s'assurer que l'ensemble des évaluations sommatives sont individuelles y compris les compétences en laboratoire. Il n'y a pas de raisons valables pour donner un poids particulier à la portion des laboratoires en y imposant un seuil de réussite.</i> <i>On peut aussi exclure les travaux d'équipe pour déterminer le seuil de passage (obtenir 60% pour les évaluations individuelles), ce qui évite le double seuil.</i> <i>La partie théorique semble être la partie envers laquelle certains étudiants démontrent des difficultés. Il semble donc important d'apporter des modifications au niveau du contenu, des objectifs à atteindre ou des stratégies d'enseignement au niveau théorique, de façon à améliorer la réussite de ces étudiants.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cette décision (d'introduire un seuil de réussite) doit se prendre afin d'être en mesure de rendre le meilleur jugement par rapport à la compétence visée. Il est possible que la compétence impose des dimensions si importantes qu'elles peuvent entraîner l'échec si elles ne sont pas maîtrisées. Par ailleurs, le seuil de réussite ne doit pas être déterminé en fonction de son impact sur la passation du cours.</i>
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela me semble une très bonne option.</i> <i>Bien que la multiplication des seuils ne soit pas encouragée, elle constitue parfois une excellente solution pour s'assurer que les notions seront maîtrisées et que les compétences seront acquises. Il y aurait toutefois davantage lieu de faire des évaluations individuelles durant les laboratoires afin d'évaluer les étudiants selon l'atteinte réelle (ou non) des compétences requises. Cette approche permet d'éviter l'imposition d'un double seuil.</i>
		Fortement indiquée (0)

ROGER		
MSA	En réalisant un bilan de sa dernière session, Roger constate encore une fois que certains étudiants réussissent à passer le cours grâce aux travaux de laboratoire effectués en équipe alors qu'aux examens théoriques individuels, ceux-ci ne maîtrisent clairement pas les compétences requises.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Roger doit	Tout en sachant que	
60-conserver les travaux de laboratoire faits en équipe, mais diminuer le pourcentage accordé à cet élément d'évaluation dans le plan de cours.	les travaux de laboratoire faits en équipe permettent de diminuer considérablement le temps de correction de l'enseignant et d'utiliser pertinemment les ressources matérielles.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> On doit utiliser les travaux d'équipe pour les bonnes raisons et le temps de correction n'est pas une bonne raison. Si la raison réside dans le fait que la correction pour l'enseignant prend moins de temps, il ne s'agit pas d'une solution pour les étudiants et donc n'aide en rien leur réussite. Les choix des modalités d'évaluation doivent être effectués en fonction des apprentissages à observer, selon leur importance relative dans le cours, et non pas en fonction du temps dont dispose le correcteur. Des travaux en équipe bien évalués, en s'assurant de mesurer les apprentissages individuels, requièrent passablement de temps. Il vaut mieux questionner la pertinence du travail en équipe avant de poursuivre dans cette voie, car en bout de ligne, l'évaluation d'un travail en équipe n'est pas une économie de temps.
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Cette solution ne résout pas le problème de la fiabilité de l'évaluation des travaux d'équipe. Par ailleurs, le temps de correction demandé à l'enseignant ne peut vraiment pas être retenu comme un critère crédible pour le choix de la forme que prendra l'évaluation. Cherchons plutôt à produire des évaluations plus faciles à corriger. La pondération des différents éléments est reliée aux heures passées à enseigner les différentes compétences du cours. Le pourcentage doit refléter le temps passé à l'enseignement de cette compétence. Je crois qu'il serait plus juste de limiter la quantité de travaux d'équipe pour mieux mesurer si les compétences sont acquises, par tous les étudiants dans la classe. Rien n'empêche de réaliser un laboratoire en équipe, mais d'en faire le rapport de façon individuelle. Également, l'utilisation d'une grille critériée accélère le temps passé à corriger. Il n'en demeure pas moins que les évaluations doivent refléter les compétences attendues en classe et qu'il y a souvent moyen de limiter la correction en ciblant ce qui doit absolument être évalué.
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> C'est le pourcentage accordé à ceux-ci qui varie, cela ne change rien par rapport au temps de correction. Je ne vois pas en quoi cela change non plus l'utilisation des ressources matérielles.
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Je trouve que c'est une très bonne option.

Lors du processus d'évaluation réalisé en laboratoire, Roger constate qu'il est difficile de rendre compte du niveau d'atteinte de la compétence de chaque étudiant puisque les laboratoires sont réalisés en équipe. Cette pratique de travail et d'évaluation en équipe est motivée par plusieurs décisions qui ont été prises en amont lors de la planification de l'évaluation du cours (stratégies d'apprentissage, temps limité des laboratoires, équipement requis, etc.). Cela dit, dans cette situation problématique, on connaît très peu les pratiques d'évaluation formative planifiées par l'enseignant. Également, il est constaté que l'autoévaluation, la co-évaluation et l'évaluation par les pairs sont des pratiques peu ou pas évoquées. À travers le processus d'évaluation, de quelle manière l'étudiant peut-il recueillir des traces sur ses performances afin de se situer au regard de ses apprentissages ? Qu'est-ce qu'une bonne performance en laboratoire (objectifs, critères et niveau de performance attendu) ? Comment l'étudiant est-il engagé dans ses apprentissages ?

Pour s'assurer d'une évaluation équivalente, juste et équitable, Roger pourrait mettre en place une évaluation formative par les pairs qui permettrait aux étudiants de réaliser des étapes de laboratoire individuellement en étant observé par des pairs. Une évaluation formative individuelle permettrait à chaque membre l'équipe de maîtriser les étapes du laboratoire. L'autoévaluation et l'autorégulation permettraient à chaque étudiant d'identifier les points forts et les points à améliorer, d'identifier les moyens pour s'améliorer et de recueillir des observations lors de la réalisation des laboratoires en équipe. En plus de favoriser l'autonomie, ces pratiques d'évaluation formative engageraient activement les étudiants dans leurs apprentissages. L'enseignant pourrait cibler des périodes de co-évaluation (enseignant et étudiant) afin de proposer des rétroactions individuelles ciblées à chacun des étudiants.

Il y a deux façons d'approcher cette problématique : une plus technique et l'autre liée à l'importance de la maîtrise de la compétence de la séquence d'apprentissage et des stratégies employées.

Bien que l'on enseigne au collégial dans un contexte de l'approche par compétences, la question de la réussite du cours s'appuie sur une structure de notation répartie sur plusieurs activités durant la session. Cette répartition de la notation doit nécessairement, au terme de la séquence d'apprentissage, permettre de confirmer pour chaque étudiant le bon niveau d'atteinte de la compétence visée par le cours. Dans le cas qui nous intéresse, pour diminuer l'impact de la réussite des travaux de laboratoire sur le témoignage à faire de la réussite du cours, Roger peut, dans un premier temps, mieux répartir les pourcentages accordés aux activités d'évaluation, et surtout, accorder une valeur significative à l'examen de fin de séquence d'apprentissage pour qu'elle soit prépondérante dans le témoignage du bon niveau d'atteinte de la compétence pour chaque étudiant.

Par ailleurs, cette situation peut nous amener à penser qu'il est possible que Roger ait lui-même un intérêt plus grand dans la réalisation des travaux de laboratoire que dans la partie plus théorique en classe. Cet effet, plus personnel, dirige aussi les efforts des étudiants et les amène à diminuer l'importance de l'un par rapport à l'autre. Considérant ce fait, une réflexion de Roger sur l'importance donnée à chaque élément de sa séquence d'apprentissage pourrait aussi avoir un impact sur la réussite des étudiants dans les examens théoriques. Mon expérience dans le réseau collégial m'amène à conclure que cette situation n'est pas marginale et que les enseignants ont un « pouvoir orientant » plus important qu'ils pourraient le penser, intimement lié à leur propre zone d'intérêt et de confort!

SOPHIE		
MSA	Sophie se rend compte qu'une étudiante enregistre, à l'aide de son téléphone cellulaire camouflé dans un étui à crayons, l'entièreté de son cours, et ce, sans lui en avoir demandé la permission.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Sophie doit	Tout en sachant que	
61-dire à l'étudiante qu'il est nécessaire de demander le consentement pour toute forme d'enregistrement.	cette étudiante est allophone et elle présente de la difficulté à comprendre le français.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est une simple règle de courtoisie qui en plus offre à l'étudiante un moyen de plus pour s'intégrer au milieu.</i> <i>L'étudiante a une excellente raison d'enregistrer le cours, toutefois, c'est la moindre des choses de demander la permission au professeur.</i> <i>Elle ne lui interdit pas, elle lui demande simplement de lui demander la permission. Cette solution est tout à fait indiquée.</i> <i>Il est important que l'enseignante et l'étudiante en discutent afin de s'entendre sur l'usage qui sera fait de cet enregistrement, du temps de conservation des données et des limites de diffusion autorisée par l'enseignante.</i>
	Fortement indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cette intervention ne signifie pas que l'étudiante ne pourra pas enregistrer le cours, seulement il est clair que des balises doivent être déterminées pour éviter certains préjudices. Il va de soi qu'un consentement est nécessaire et cette étudiante doit le savoir clairement.</i> <i>En effet, l'étudiante doit obtenir le consentement pour tout enregistrement. L'enseignante demeure libre d'accepter ou de refuser. Comme elle est allophone, cela semble un bon argument en faveur de l'étudiante.</i> <i>Peu importe la raison qui pousse l'étudiante à enregistrer son enseignante, elle doit obtenir son consentement avant d'enregistrer son cours.</i> 	

SOPHIE		
MSA	Sophie se rend compte qu'une étudiante enregistre, à l'aide de son téléphone cellulaire camouflé dans un étui à crayons, l'entièreté de son cours, et ce, sans lui en avoir demandé la permission.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Sophie doit	Tout en sachant que	
62-valider ses présomptions auprès de l'étudiante.	l'enregistrement sert également à diffuser le contenu du cours aux camarades de classe de l'étudiante qui sont absents.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		<i>Indiquée (4)</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Il me semble qu'il y a un cas de fraude ici. C'est clairement illégal de se servir d'un tel enregistrement et de le diffuser ainsi auprès d'autres étudiants. La professeure doit valider d'abord ses doutes auprès de son étudiante afin d'entreprendre d'autres démarches de sanction.</i> <i>Il faut bien sûr s'assurer que l'étudiante fait un usage discret et approprié de son privilège. Sophie doit solliciter la coopération de l'étudiante afin qu'elle respecte la propriété intellectuelle de Sophie.</i> <i>Oui, il faut valider ses présomptions avant d'agir ou de sanctionner l'étudiante.</i> <i>Il est normal que l'enseignante exprime ses limites à l'étudiante. Elle pourrait même refuser que le contenu soit diffusé aux étudiants absents, à moins d'une autorisation pour un contexte particulier.</i>
		Fortement indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>Elle doit valider ses présomptions. Si l'étudiante lui affirme qu'elle diffuse également le contenu du cours à ses camarades de classe, l'enseignante doit lui dire que son consentement à l'enregistrement lui est donné à elle, mais pas aux autres. Le consentement appartient à l'enseignante. Si les raisons pour lesquelles l'enregistrement est utilisé ne sont pas justifiées, elle a le droit de refuser.</i>

SOPHIE		
MSA	Sophie se rend compte qu'une étudiante enregistre, à l'aide de son téléphone cellulaire camouflé dans un étui à crayons, l'entièreté de son cours, et ce, sans lui en avoir demandé la permission.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Sophie doit	Tout en sachant que	
63-réitérer des consignes en classe au regard du consentement nécessaire pour toute forme d'enregistrement ou de prise de photos.	des étudiants en classe bénéficient d'un support technique leur permettant d'enregistrer le cours comme mesure d'aide à la réussite.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> À moins de manquements graves à l'entente, il n'y a pas lieu de prendre du temps de classe à ce stade.
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> Cette réflexion est indiquée dans la mesure où il est spécifié qu'il s'agit d'enregistrements qui ne sont pas autorisés. Il me semble que d'autres types de sanction s'imposent par ailleurs, mais il est bon de le rappeler à la classe. Les rappels sont toujours indiqués. Elle peut rappeler aux étudiants les raisons pour lesquelles elle consent à l'enregistrement de son cours et les raisons non valables. En fait, je crois que le professeur peut être d'accord avec le fait que les étudiants enregistrent le cours. Il faut juste que ce soit fait avec son consentement et sous ses conditions. Ces aides techniques peuvent être utiles comme mesure d'aide à la réussite, mais leur utilisation doit tout de même être discutée et balisée afin de s'assurer que les enregistrements ne servent pas à d'autres fins.
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> J'encouragerais Sophie a rencontré l'étudiante qui enregistre le cours afin qu'elle s'assure que cela se fasse seulement avec autorisation. Oui, réitérer les consignes, éclaircir les consignes, rappeler les mesures à suivre afin d'enregistrer sont de bonnes solutions. Cependant, il faudrait aussi faire une gradation dans la sanction. Il faudrait prévenir les étudiants des conséquences possible d'une telle action et sanctionner si cela se produit à nouveau.

SOPHIE		
MSA	Sophie se rend compte qu'une étudiante enregistre, à l'aide de son téléphone cellulaire camouflé dans un étui à crayons, l'entièreté de son cours, et ce, sans lui en avoir demandé la permission.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Sophie doit	Tout en sachant que	
64-proposer, à l'ensemble de la classe et au moment opportun, une lecture de situations authentiques publiées où des personnes ont eu des problèmes juridiques à la suite d'enregistrements non consentis.	certains propos tenus par les étudiants de la classe pourraient comporter des éléments préjudiciables à leur bien-être s'ils étaient diffusés.	Absolument contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cette dernière intervention dépasse largement le rôle du prof de faire appliquer la règle de la confidentialité et de la propriété de la communication. Il suffirait de seulement aviser l'étudiante qu'elle peut enregistrer et ne pas partager les enregistrements avec quiconque.</i> <i>Rien n'indique qu'il soit nécessaire d'insister et de faire « peur » aux étudiants.</i>
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il ne faut pas généraliser le problème à tous les étudiants. Il faut corriger le tir auprès de l'étudiante concernée, peut-être faire un rappel en classe des permissions requises pour enregistrer, mais ne pas monopoliser le temps du cours de manière démesurée.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faudrait faire comprendre cela plus particulièrement à l'étudiante qui utilise son téléphone cellulaire.</i> <i>Je crois que cela peut être une bonne occasion d'apprentissage. Cependant, cela ne constitue pas véritablement une sanction.</i> <i>L'ignorance des conséquences est souvent derrière ce genre de pratique. Il est de notre responsabilité d'informer. Ensuite, l'étudiant agit en connaissance de cause.</i>
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Oui, tant que des sanctions sont aussi prises à l'encontre des étudiants ayant enregistré sans permission. Il est souhaitable de faire une mise au point sur cet enjeu qui en est un préoccupant dans notre société.</i> <i>C'est une très bonne façon de conscientiser les étudiants.</i>

LUCIEN		
MSA	Après une séance de rétroaction en classe sur le dernier examen, un étudiant vient voir Lucien durant la pause en protestant contre sa note. Il argumente en affirmant que la note ne reflète pas ses efforts ni les heures de travail qu'il a investies pour se préparer à l'examen.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Lucien doit	Tout en sachant que	
65-recevoir de façon bienveillante la plainte de l'étudiant.	d'autres étudiants se plaignent que cet étudiant monopolise toujours l'attention de l'enseignant et que le temps accordé à la pause empiète sur le déroulement du cours.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (5)
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut faire attention avec les commentaires des autres étudiants concernant l'étudiant plaignant. L'enseignant doit évaluer la situation comme elle se présente. Si un étudiant a une plainte à formuler, il faut la recevoir correctement. Si le même étudiant fait la même chose à chaque évaluation de Lucien, ce dernier pourra réagir différemment.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si les récriminations durent, je suggérerais à l'élève de venir me rencontrer pendant mes disponibilités ou à un moment qui nous convient à tous les deux. Cela nous donnerait du temps pour discuter sans nuire au déroulement du cours.</i> <i>J'encourage Lucien à recevoir la plainte et lui suggère de rencontrer l'étudiant après le cours pour en discuter.</i> <i>Dans un premier temps, j'écouterais ce que l'étudiant a à me dire. Dans un deuxième temps, si je vois que le scénario se présente après chaque examen, je le prendrais à part et je lui expliquerais qu'il peut venir à mon bureau afin que l'on regarde ensemble son examen pour comprendre ses erreurs et non pas pour trouver des points bonis.</i> <i>Considérant les plaintes des autres étudiants, il est nécessaire de recevoir de manière bienveillante l'étudiant, mais de rester ferme sur le fait qu'il n'y aura pas de rétroaction personnelle faite en classe ou à la pause. Ceci dit, ils peuvent dès maintenant convenir d'une rencontre. D'ailleurs, pour éviter ce type de débordement, Lucien pourrait, avant même de faire la rétroaction en classe, partager les consignes quant au déroulement du cours.</i> <i>Si l'étudiant se sent lésé, il a le droit d'être entendu. Si l'entretien se prolonge, je proposerais à l'étudiant de le rencontrer à un autre moment pour poursuivre la discussion et ne pas empiéter sur le déroulement du cours.</i>
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut recevoir la plainte, mais identifier un moment de rencontre opportun.</i>

LUCIEN		
MSA	Après une séance de rétroaction en classe sur le dernier examen, un étudiant vient voir Lucien durant la pause en protestant contre sa note. Il argumente en affirmant que la note ne reflète pas ses efforts ni les heures de travail qu'il a investies pour se préparer à l'examen.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Lucien doit	Tout en sachant que	
66-offrir à l'étudiant l'opportunité de parcourir l'examen et de comparer ses réponses à l'aide des manuels de références.	Lucien sait que son corrigé ne comporte pas de réponse standardisée. L'examen repose sur des critères d'évaluation basés sur son jugement interprétatif (comme l'originalité et la clarté du propos).	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne vois pas l'utilité de permettre la comparaison à des manuels de références, surtout que l'originalité et la clarté du propos ont été évaluées. L'étudiant devrait pouvoir parcourir son examen, poser des questions sur la correction à son enseignant et voir le corrigé de l'enseignant.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il vaudrait mieux revoir l'examen avec l'étudiant en lui expliquant son jugement (interprétatif).</i>
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Les étudiants tirent toujours bénéfice de revoir leur évaluation. Cela permet aussi d'échanger sur les critères basés sur un jugement interprétatif.</i> <i>Étant donné que le corrigé n'est pas standardisé, Lucien doit se préparer à avoir des commentaires en lien avec sa correction si celle-ci est basée sur un jugement interprétatif.</i> <i>L'étudiant doit comprendre pourquoi il a perdu des points afin de pouvoir se reprendre à l'évaluation suivante. Même si le corrigé ne comporte pas de réponses standardisées, Lucien sait pourquoi il a pénalisé l'étudiant. L'étudiant doit comprendre ce qu'il aurait dû faire pour obtenir la note qu'il désire ou espère.</i>
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Lucien pourrait rendre son examen moins interprétatif en se basant davantage sur les données probantes. Pour cela, il pourrait faire un document explicatif de sa façon dont les points seront octroyés dans ses examens. Par exemple : 1/3 partie en texte argumentatif, 1 partie en choix multiples, 1 partie en réponses courtes, etc.</i> <i>Il est important que les étudiants puissent comprendre où ils ont fait des erreurs pour pouvoir réajuster le tir en prévision des autres évaluations. Si le corrigé de Lucien ne comporte pas tous les éléments sur lesquels il s'appuie pour donner une note, il doit au moins être en mesure d'expliquer ses critères d'évaluation à son étudiant, qui, par souci de transparence, auraient dû être annoncés avant l'évaluation.</i>

LUCIEN		
MSA	Après une séance de rétroaction en classe sur le dernier examen, un étudiant vient voir Lucien durant la pause en protestant contre sa note. Il argumente en affirmant que la note ne reflète pas ses efforts ni les heures de travail qu'il a investies pour se préparer à l'examen.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Lucien doit	Tout en sachant que	
67-entendre les plaintes de l'étudiant, mais l'inviter à se calmer.	l'étudiant a en main les copies de l'examen de quatre camarades de classe ayant obtenu de meilleures notes que lui.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (9). <ul style="list-style-type: none"> <i>Je l'inviterais à venir me rencontrer à un moment qui nous convient à tous les deux. Je garderais les copies d'examen des camarades de classe et nous prendrions le temps requis pour regarder tout cela à tête reposée.</i> <i>Aucune discussion ne doit avoir lieu dans la colère et la violence. Deux éléments doivent être transmis à l'étudiant : 1) les meilleurs résultats de ses pairs n'ont aucune influence sur sa note; 2) le résultat à un examen est souvent corrélé aux efforts et aux heures de travail consenties, mais ce n'est pas ça qui est évalué.</i> <i>Dans une situation comme celle-ci, je ne répondrais pas à l'étudiant à chaud. Je lui proposerais une rencontre ultérieure afin qu'il ait eu le temps de se calmer et d'arriver dans de meilleures dispositions.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est une bonne façon de faire selon moi, car l'étudiant comprendra davantage les informations données par Lucien s'il est calme et plus disposé. Dans un deuxième temps, il serait bon de référer cet étudiant au service d'aide à la réussite de sa discipline pour lui enseigner les rudiments afin de rendre son étude efficace.</i> <i>Il faut absolument que l'étudiant se calme et qu'il apprenne à se calmer lorsque fâché! L'enseignant doit aussi absolument rencontrer cet étudiant pour l'entendre!</i> <i>Clairement, l'étudiant démontre de la colère et est dans un mode de confrontation. Il faut absolument accueillir ses propos, faire preuve d'ouverture pour désamorcer la tension, car la situation pourrait dégénérer rapidement. Lorsqu'il invite l'étudiant à se calmer, Lucien doit aussi être calme, il doit faire attention aux ton et volume de sa voix et à son non-verbal.</i>

LUCIEN		
MSA	Après une séance de rétroaction en classe sur le dernier examen, un étudiant vient voir Lucien durant la pause en protestant contre sa note. Il argumente en affirmant que la note ne reflète pas ses efforts ni les heures de travail qu'il a investies pour se préparer à l'examen.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Lucien doit	Tout en sachant que	
68-questionner l'étudiant sur ses méthodes de travail et sur le temps consacré à la préparation à l'examen.	l'étudiant travaille effectivement très fort, mais ce dernier ne semble pas avoir les préalables requis. Il n'est pas habitué à des évaluations qui font appel à des habiletés complexes.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'enseignant ne conteste pas la préparation de l'étudiant, mais sa capacité à répondre aux questions de manière adéquate. Par conséquent, questionner l'étudiant sur sa préparation, c'est encourager son sentiment d'injustice par rapport au fait que sa note ne reflète pas sa préparation.</i>
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le temps que l'étudiant met à l'étude lui appartient. Cela ne doit en rien changer la note. Pourquoi cet étudiant n'a cependant pas les préalables requis?</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>Pousser plus loin l'analyse de la situation de l'étudiant me semble une bonne approche. Si le temps consacré et l'ardeur au travail semblent être au rendez-vous, mais sans succès académique, il y a probablement quelque chose qui cloche au niveau de la langue, de la compréhension de texte, de l'anxiété, de l'organisation des notes, etc.</i> <i>Il est tout à fait pertinent de le questionner sur ses méthodes de travail et de souligner les efforts qu'il fait (temps consacré), mais il faudrait aussi lui demander ses expériences passées et tenter de comprendre les raisons pour lesquelles il ne semble pas avoir les préalables requis. Par contre, cette discussion ne devrait pas avoir lieu à la pause, mais bien lors d'une rencontre personnelle.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je lui suggérerais aussi les centres d'aide ou de tutorat par les pairs et, si requis, je lui proposerais des livres de références pour combler ses lacunes. Je lui offrirais aussi de profiter des périodes de disponibilité pour venir me rencontrer afin que nous travaillions à améliorer les habiletés requises pour les évaluations.</i> <i>En plus de le questionner sur ses méthodes d'études, Lucien pourrait faire plus d'exercices en classe demandant des habiletés complexes, aux bénéfiques de tous les étudiants. Je dirigerais cet étudiant à l'aide à la réussite afin de mieux se préparer aux examens et je lui suggérerais d'assister au FAQ, etc.</i>

D'abord, il est légitime de la part d'un étudiant de questionner les résultats d'une évaluation sommative et de demander des explications. La pause est un moment peu approprié pour cela, l'enseignant étant habituellement préoccupé par le déroulement du cours. Il est donc préférable de rencontrer l'étudiant après le cours, ou dans un autre cadre pendant lequel le moment est plus propice aux échanges, que de lui donner une réponse expéditive qui risque de causer plus de frustrations que de clarifications.

Premièrement, Lucien doit être capable d'expliquer les résultats à l'étudiant en se référant strictement aux critères d'évaluation, et non en fonction des arguments de l'étudiant liés à ses efforts et au nombre d'heures de travail investis. Il doit vraiment ramener les échanges sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage, de la compétence, et bien expliquer que l'effort n'est pas garant des habiletés à démontrer. Lucien doit éviter également de justifier la note de l'étudiant en comparant celle-ci avec la performance d'autres étudiants.

Mais cet échange ne doit pas s'arrêter là, puisque l'étudiant lance un message important : ses efforts n'ont pas donné le résultat escompté. C'est donc l'occasion pour discuter avec l'étudiant de ses méthodes de travail et poser des questions. Étudie-t-il en surface ou en profondeur? Discrimine-t-il l'essentiel du détail? Axe-t-il son étude sur la mémorisation? Dans quel contexte étudie-t-il? En compagnie de qui? Peut-on déceler une difficulté d'apprentissage significative?

Dans une visée de favoriser la réussite de cet étudiant, il est essentiel de l'amener à porter un regard sur ses méthodes d'étude, de voir quels correctifs peuvent être apportés, de le guider vers les ressources disponibles dans le collège qui pourront l'aider, vers des lectures appropriées, et surtout d'assurer un suivi auprès de celui-ci pour vérifier les actions posées. Différentes études font ressortir que la difficulté des étudiants consiste à aller vers les ressources disponibles et les exploiter, surtout chez les garçons. Lucien peut également inciter l'étudiant à s'approprier des stratégies autorégulatrices d'apprentissage. Selon la teneur des échanges avec l'étudiant, l'adoption de stratégies cognitives, métacognitives, affectives ou de gestion peuvent lui être suggérées. De cette façon, l'enseignant n'intervient pas strictement sur l'aspect disciplinaire, mais sur l'appropriation de moyens favorisant l'intégration et le transfert des apprentissages, et par le fait même, la réussite. Apprendre à apprendre ne fait-il pas partie des habiletés à développer chez les étudiants du collégial? Ce type d'intervention ne fait-il pas partie du rôle plus systémique de l'enseignant, qu'il soit en formation spécifique ou en formation générale?

Lors d'une situation au sujet d'une insatisfaction concernant le résultat à une évaluation sommative/certificative, chaque établissement possède un processus de réception d'une plainte. Également, à travers les étapes du processus d'évaluation en enseignement supérieur (intention, mesure, jugement et décision), la communication des résultats permet de recevoir des

rétroactions de l'étudiant (erreur de copie, etc.). À l'étape de la décision (processus d'évaluation), la communication permet de recueillir les commentaires afin d'apporter les ajustements requis (aide à l'étudiant, méthodes d'enseignement, méthodes d'évaluation, etc.). Lorsqu'un étudiant perçoit qu'il y a une problématique au sujet de la correction de son évaluation, l'enseignant ne peut pas prendre cette situation à la légère et il doit prendre un rendez-vous avec l'étudiant afin d'analyser la situation dans un climat calme. Lors de la rencontre, Lucien aura en main la copie corrigée qu'il aura analysée à la lumière des commentaires formulés par l'étudiant. L'enseignant pourra expliquer à l'étudiant les critères d'évaluation et sa décision. En plus de permettre une mise au point sur la correction effectuée, cette rencontre permettra à l'enseignant de recueillir des informations au sujet des pratiques de l'étudiant. Selon l'analyse de la situation, l'enseignant pourra guider l'étudiant vers des ressources de l'établissement (par exemple, centre d'aide, tutorat, etc.) afin qu'il puisse mobiliser à bon escient les ressources adéquates lors de la prochaine évaluation qui nécessitera de répondre à des questions élaborées.

JEAN-SÉBASTIEN		
MSA	Un groupe d'étudiants ne participe pas beaucoup dans la classe de Jean-Sébastien et cela se répercute sur l'ambiance qui se détériore durant la session.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que J-Sébastien doit	Tout en sachant que	
69-Former lui-même des groupes de travail pour mêler les étudiants qui participent peu avec ceux qui sont plus engagés.	les étudiants qui participent peu manifestent de l'embarras et une certaine timidité.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (13)
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les élèves peuvent plus facilement se dégêner entre eux. Je suis une tenante de ce type d'approche, elle permet de mêler les talents et les faiblesses de chacun.</i> • <i>Cette approche est indiquée si elle est faite subtilement et sans mettre dans l'embarras les étudiants. L'enseignant ne doit pas clairement distribuer les étudiants peu participatifs, mais créer des équipes « aléatoires » ou selon un certain critère (les étudiants d'une rangée par exemple).</i> • <i>Cela règlera environ 50% du problème, car ceux qui ne participaient pas seront stimulés par ceux qui sont actifs ou 50% ne feront rien de plus. Je crois nécessaire que Jean-Sébastien explique bien le travail demandé en grand groupe et ne se concentre pas seulement sur ceux qui sont timides, mais aille les voir individuellement lors du travail d'équipe.</i> • <i>Il faut encourager le travail d'équipe en classe. Cela est représentatif de la réalité. Cependant, il faut se questionner sur l'attribution des points pour ce genre de travail.</i> • <i>Sachant que la faible participation de certains étudiants est liée à la timidité, la formation de petits groupes pourrait aider à surmonter cette difficulté, car ces derniers auraient à s'exprimer devant moins d'individus à la fois. Jean-Sébastien pourrait former des équipes en considérant chaque membre et tenter de trouver les meilleures alliances possibles en espérant que certains de ceux-ci exercent une influence positive sur ceux qui s'impliquent moins.</i> • <i>Forcer un « brassage » des équipes d'étudiants peut amener une certaine émulation qui sera favorable au climat de classe ultérieurement.</i>
	Fortement indiquée (2)	

JEAN-SÉBASTIEN		
MSA	Un groupe d'étudiants ne participe pas beaucoup dans la classe de Jean-Sébastien, et cela se répercute sur l'ambiance qui se détériore durant la session.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que J-Sébastien doit	Tout en sachant que	
70-modifier ses méthodes d'enseignement par une stratégie d'apprentissage active comme le jeu de rôle(s), l'apprentissage coopératif, l'étude de cas.	le désintérêt est lié à un manque de stimulation intellectuelle de quelques étudiants plus performants. D'autres étudiants présentent des difficultés et sont incapables de mobiliser les compétences requises.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		<p><i>Indiquée (12)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ces approches permettent aux plus performants de s'occuper et elles dégagent du temps de classe pour mieux encadrer celles et ceux qui en ont besoin. En plus, il est possible que les élèves s'entraident (apprentissage coopératif notamment). • La diversité des méthodes est une bonne option. Les étudiants plus forts et désintéressés pourront peut-être trouver une pertinence et un rôle si l'apprentissage se fait différemment. • Il faut voir si en rendant les étudiants plus actifs, la problématique est moindre. Les étudiants forts devraient être motivés par ce genre d'activité, si cela est en lien avec les compétences du cours (compétences à atteindre). • Il est certain que d'utiliser des stratégies d'apprentissage actif, surtout celles qui font appel à la collaboration, pourrait pallier le désintérêt de certains étudiants. Ce type de stratégie comprend une bonne dose de défi qui stimule en général l'ensemble des étudiants. Pour ceux qui ont davantage de difficultés, l'apprentissage actif, mais surtout coopératif, met en œuvre d'autres types de méthodes d'apprentissage qui pourraient stimuler davantage le développement des compétences. Ce dernier doit cependant bien planifier les activités et guider les étudiants au travers de cette démarche. Il doit aussi être transparent quant à ses intentions. • Lorsque le climat se détériore, il est utile de tenter de nouvelles expériences pour stimuler les étudiants qui s'ennuient en classe. Les étudiants qui présentent des difficultés pourront peut-être atteindre les compétences requises par une nouvelle stratégie et cela sera bénéfique pour tout le monde.
		<p>Fortement indiquée (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Varier les stratégies pédagogiques est excellent, car cela stimule l'intérêt des étudiants de façons différentes et fait en sorte que tous y trouvent leur compte. Jean-Sébastien pourrait intégrer, par exemple, dans ses histoires de cas, des niveaux d'exécution différents pour nourrir intellectuellement tous ses élèves. Jean-Sébastien aurait tout intérêt à suivre des cours de pédagogie pour rendre son enseignement plus actif.

JEAN-SÉBASTIEN		
MSA	Un groupe d'étudiants ne participe pas beaucoup dans la classe de Jean-Sébastien, et cela se répercute sur l'ambiance qui se détériore durant la session.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que J-Sébastien doit	Tout en sachant que	
71-solliciter la participation des étudiants engagés afin de changer la dynamique de classe.	cette mesure fait en sorte que Jean-Sébastien consacre son temps à l'encadrement des étudiants engagés au détriment des étudiants à risque.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Solliciter les plus motivés au détriment des plus faibles est un mauvais choix.</i> • <i>À ne pas faire; cela stigmatise un groupe d'étudiants au détriment des autres. Tous doivent participer. Il s'agit de trouver et de varier les stratégies pédagogiques pour intéresser les étudiants de la classe. Il est possible de prendre à part les étudiants lors d'une pause afin d'évaluer la situation avec les étudiants qui participent moins, pour avoir leur point de vue.</i> • <i>Un des rôles de l'enseignant est de devoir stimuler ou motiver ses étudiants, on ne s'implique pas uniquement avec les étudiants engagés, il faut pouvoir aller chercher les autres. De plus, en ne sollicitant que ceux qui participent, on isole encore plus les étudiants à risque. Il y a de nombreux facteurs qui peuvent venir expliquer le manque de participation des certains étudiants, il faudrait d'abord se questionner sur ceux-ci pour décider de la meilleure stratégie à adopter.</i>
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cette option met beaucoup de pression sur les étudiants engagés et fait perdre du temps de travail aux étudiants à risque. L'enseignant doit être l'ultime responsable de la dynamique de classe.</i> • <i>Le climat de classe qui se détériore n'est pas dû aux étudiants engagés. Ceux-ci pourraient trouver qu'ils sont trop sollicités au détriment des autres, en éprouver du ressentiment et cesser de s'investir en classe.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3)
		Indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Peut-être que cela aiderait les étudiants moins engagés à se rendre compte qu'ils ne sont pas seuls à éprouver des difficultés avec la matière.</i>
		Fortement indiquée (0)

JEAN-SÉBASTIEN		
MSA	Un groupe d'étudiants ne participe pas beaucoup dans la classe de Jean-Sébastien, et cela se répercute sur l'ambiance qui se détériore durant la session.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que J-Sébastien doit	Tout en sachant que	
72-questionner ses collègues pour savoir si ce groupe agit de la même façon dans tous les cours.	les étudiants de ce groupe en sont à leur quatrième cours de la journée.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si le groupe n'agit pas de la même façon dans les autres cours, cela peut être causé par plusieurs facteurs, entre autres l'heure de la journée à laquelle se donne le cours. Jean-Sébastien pourrait penser que ce sont ses méthodes qui sont en cause, alors que cela est causé par la combinaison d'une multitude de facteurs.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le fait qu'il s'agisse du quatrième cours de la journée explique bien le manque de participation de certains étudiants. La classe inversée pourrait être une approche intéressante dans ce contexte. Les étudiants auraient donc à réinvestir des connaissances plutôt que de les apprendre en classe, ce qui rendrait les étudiants actifs et les obligerait, en quelque sorte, à participer.</i>
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> • <i>La fatigue peut expliquer en partie leur comportement, mais il faut quand même savoir si ce comportement est généralisé. Cela peut nourrir la réflexion quant aux mesures à prendre pour corriger la situation.</i> • <i>Il est toujours approprié de discuter avec des collègues de ses problèmes. L'hypothèse du 4e cours est probablement très bonne. Par contre, si les étudiants de ce groupe sont toujours ensemble, ça veut donc dire que tous les étudiants en sont rendus à leur 4e cours de la journée. Pourquoi certains ne participent pas et d'autres oui? Ça revient donc à un problème d'approche pédagogique.</i> • <i>Cette intervention est intéressante pour moi. Se remettre en question dans notre enseignement démontre de la maturité et surtout du « bon vouloir ». Peut-être que les collègues consultés ont des stratégies plus gagnantes qui pourraient être diffusées plus largement. Si le problème de démotivation est généralisé, à la suite d'une discussion avec ses collègues, il faudrait établir en équipe de profs les interventions à privilégier avec ce groupe d'étudiants plus difficiles et demander l'aide du conseiller pédagogique au besoin.</i> • <i>Il faut tout de même savoir si le comportement observé l'est aussi dans d'autres cours.</i>
		Fortement indiquée (0)

JEAN-SÉBASTIEN		
MSA	Un groupe d'étudiants ne participe pas beaucoup dans la classe de Jean-Sébastien, et cela se répercute sur l'ambiance qui se détériore durant la session.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que J-Sébastien doit	Tout en sachant que	
73-utiliser une évaluation formative en cours de session pour saisir le degré d'appréciation des étudiants.	Jean-Sébastien, nouvel enseignant, ne connaît pas les pratiques de ses collègues et du syndicat liées aux outils d'évaluation informels en classe.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il y a certainement des outils ou pratiques qui existent déjà pour ce type de situation. Compte tenu du caractère facilement polémique de l'évaluation de l'enseignement, je m'en tiendrais à ce qui est prévu par l'institution.</i> <i>Jean-Sébastien devrait s'informer sur les outils d'évaluation avant de se lancer dans cette aventure d'évaluation du degré d'appréciation. Si c'est mal fait, ça ne fait que perdre du temps et ça ouvre la porte à des dérapages de la part des étudiants. Fait trop tôt dans la session, l'opération pourrait aussi renforcer l'ambiance difficile en la mettant à l'avant-scène.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il serait davantage pertinent de faire une évaluation formative en début de session pour lui donner le pouls du degré d'appréciation des étudiants. Ceci dit, il doit quand même respecter certains principes, surtout en ce qui a trait au caractère confidentiel de ce type d'évaluation, pour être certain de recueillir des commentaires qui sont empreints d'honnêteté et qui ne compromettraient pas la relation entre l'enseignant et les étudiants. Il serait donc plus juste que Jean-Sébastien s'informe sur les pratiques avant d'entreprendre cette évaluation.</i>
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Mais Jean-Sébastien doit être accompagné dans ce processus afin de pouvoir interpréter le tout adéquatement.</i> <i>Cela permettra à Jean-Sébastien de rectifier son cours selon les réponses obtenues de la part de ses étudiants. Selon moi, son idée de faire passer une évaluation formative l'aide à focaliser sur les éléments à améliorer afin d'éviter que la situation ne dégénère davantage.</i> <i>L'enseignant est maître de sa classe! Si J-Sébastien souhaite obtenir une rétroaction directe de ses étudiants, à lui de le faire. Cependant, il ne faut pas tout prendre personnel.</i> <i>Même si les collègues n'utilisent pas cette stratégie, rien n'empêche un enseignant de pouvoir obtenir une rétroaction des étudiants. Parfois, c'est surprenant, un groupe qu'on perçoit comme amorphe et désintéressé peut révéler qu'il apprécie beaucoup le cours.</i>
		Fortement indiquée (1)

CHRISTIANE		
MSA	Un étudiant de Christiane éprouve des difficultés d'apprentissage, mais il ne semble pas s'en rendre compte.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Christiane doit	Tout en sachant que	
74-rencontrer l'étudiant individuellement afin d'identifier et discuter conjointement des difficultés repérées.	cet étudiant est en première année de formation collégiale et il réussissait très bien au secondaire, et ce, sans trop d'effort.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (5)
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il est suggéré d'y aller doucement, sans insister : ouvrir une porte.</i>
		<p>Fortement indiquée (13)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>C'est d'autant plus important, il me semble, dans ce contexte, de sensibiliser l'étudiant aux défis que présentent les études supérieures. Il pourra ainsi être en mesure d'identifier les ressources auxquelles il a droit ou, du moins, commencer à réfléchir sur ses méthodes d'apprentissage.</i> • <i>Ce pourrait être un cas d'étudiant doué au secondaire qui n'a pas eu véritablement à étudier et n'a donc pas développer des méthodes d'étude comme c'est nécessaire au niveau collégial. Christiane pourrait ainsi diriger l'étudiant vers des services d'aide du département ou le rencontrer périodiquement pour l'aider.</i> • <i>Il est nécessaire d'aller chercher les informations nécessaires afin d'accompagner l'étudiant dans ses apprentissages. Également, il est essentiel de l'informer de sa situation et des conséquences qu'elle peut avoir sur son cheminement.</i> • <i>Même si l'étudiant réussissait bien au secondaire, l'enseignant peut revoir les méthodes d'apprentissage afin de constater si elles répondent bien à l'approche par compétences.</i> • <i>Rencontrer l'étudiant dans les meilleurs délais permettra sans doute de l'aider. Le degré de difficulté des études collégiales est vraiment plus élevé que celui au secondaire. Une bonne capacité d'adaptation et une plus grande autonomie sont requises. Parfois, le passage du secondaire au collégial peut être difficile pour certains, alors que l'encadrement est moins serré et que les notions et compétences à atteindre sont plus complexes. Plusieurs étudiants conservent les mêmes méthodes de travail et d'apprentissage au fil des années, mais ce n'est pas nécessairement un gage de succès. Plusieurs ont aussi la pensée magique ou ne peuvent pas reconnaître qu'ils sont à risque d'échec.</i> • <i>L'étudiant doit prendre conscience le plus rapidement possible des difficultés repérées afin de trouver des solutions.</i>

CHRISTIANE		
MSA	Un étudiant de Christiane éprouve des difficultés d'apprentissage, mais il ne semble pas s'en rendre compte.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Christiane doit	Tout en sachant que	
75-discuter avec l'étudiant de ses apprentissages et de sa progression dans le cadre du programme.	en fin de formation, l'étudiant ne présente pas certaines des habiletés essentielles, compromettant ainsi la réussite de l'épreuve synthèse de programme.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>N'est-il pas un peu tard en fin de programme pour avoir cette discussion ?</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut être réaliste et discuter avec l'étudiant de l'éventualité que l'étudiant ne réussisse pas son cours la première fois ou réussisse avec le seuil minimum : un handicap qui risque alors de la mettre en danger pour les cours subséquents. Ceci dit, il faut expliquer à l'élève que si un échec s'avérait, tout ce qu'il peut faire ici et maintenant pour s'améliorer dans ses méthodes d'étude est un investissement pour son avenir. Il y a donc une chance de progrès, même devant l'éventualité d'un échec.</i>
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Un dialogue ouvert, dans lequel l'étudiant et le professeur peuvent faire le point sur les apprentissages réalisés et le chemin qu'il reste à parcourir, pourra être utile à l'étudiant pour développer les apprentissages manquants.</i>
		Fortement indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'étudiant doit comprendre ce qui compromet sa réussite, surtout que des ressources sont offertes afin qu'il puisse remédier à ses difficultés. Il sera ralenti dans son parcours, mais cette rencontre pourra être bénéfique pour la suite de ses études.</i> <i>Tout à fait, l'étudiant doit être mis au courant afin qu'il prenne les actions nécessaires s'il souhaite poursuivre ou non le programme.</i> <i>L'étudiant doit prendre sa réussite en main et voir pour quelle discipline il pourrait bénéficier de rencontres avec ses enseignants afin de revoir certaines notions non maîtrisées.</i> <i>Il est important que Christiane prenne le temps de discuter avec l'étudiant afin qu'il puisse développer ses habiletés.</i>

CHRISTIANE		
MSA	Un étudiant de Christiane éprouve des difficultés d'apprentissage, mais il ne semble pas s'en rendre compte.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Christiane doit	Tout en sachant que	
76-orienter l'étudiant vers les ressources appropriées du collège en matière d'aide à la réussite.	l'étudiant refuse d'être reconnu comme un étudiant bénéficiant de mesures particulières d'aide à la réussite.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Bien que ce soit un conseil tout à fait approprié, si l'étudiant refuse, on ne peut pas lui imposer ces mesures d'aide.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> <i>Visiblement, l'étudiant connaît les ressources. Il est certainement louable de la part du professeur de vouloir le diriger vers celles-ci, mais l'étudiant doit d'abord être volontaire pour entamer une telle démarche. Toutefois, peut-être qu'à force de se faire ainsi conseiller, un déclic se produira ou un prof ayant une influence particulière arrivera à convaincre l'étudiant et à lui faire dépasser ses préjugés.</i> <i>Christiane pourrait d'abord commencer par quelques rencontres avec l'étudiant et après l'avoir mis en confiance, lui expliquer qu'elle est limitée dans son temps et ses capacités pour l'aider. Elle pourrait alors faire valoir que quelqu'un des services d'aide pourrait mieux l'aider. À la limite, elle pourrait proposer de le présenter à « quelqu'un qu'elle connaît qui saurait l'aider ».</i> <i>Il faut tout de même l'orienter vers le service d'aide à la réussite, la décision finale lui appartient, mais il faut lui proposer et l'encourager à le faire.</i> <i>Même s'il refuse, l'étudiant doit être mis au courant des ressources qui sont disponibles, cela fait partie des responsabilités de l'enseignant.</i> <i>Elle pourrait commencer par lui faire voir autrement ces services. Encore là, ouvrir une porte, semer une graine pour favoriser la prise de conscience de l'étudiante sur des aspects à améliorer serait un bon début. On ne sait pas quand l'idée germera, mais il est important d'en parler.</i> <i>Il faut expliquer à l'étudiant qu'il y a vraiment divers paliers dans l'aide à la réussite. Plusieurs mesures sont offertes à tous les étudiants. Il faut l'encourager à trouver la formule qui est appropriée pour lui (ateliers de groupe, suivi individuel, tutorat par les pairs, etc.) Chacun y va selon ce qu'il considère efficace pour lui.</i>
Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est dans l'intérêt de l'étudiant de lui parler de telles mesures. Il est libre d'y aller, mais on doit l'en informer, en lui soulignant que sa réussite nous tient à cœur. Ce sera sa décision ensuite.</i> 		

CHRISTIANE		
MSA	Un étudiant de Christiane éprouve des difficultés d'apprentissage, mais il ne semble pas s'en rendre compte.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Christiane doit	Tout en sachant que	
77-intégrer une autoévaluation des apprentissages en classe.	l'étudiant a tendance à ne pas participer activement à des activités de nature formative.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> Lorsque qu'un étudiant démontre des difficultés particulières, l'enseignant doit l'aider de façon individuelle de façon à répondre à ses besoins particuliers et ne pas imposer des évaluations aux autres étudiants qui ne démontrent pas ces difficultés.
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Si le but est de faire participer l'étudiant problématique, je pense que l'action est inappropriée. Il faut le rencontrer individuellement et discuter avec lui de ses difficultés. Utiliser une autoévaluation pour n'évaluer qu'un seul étudiant est une drôle de stratégie, il me semble.
		Ni plus ni moins indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> Pour ne pas nuire au déroulement normal en classe, il me semble que Christiane doit déployer ses efforts sur une base individuelle. Soit qu'elle le rencontre en aparté dans son bureau ou qu'elle le réfère à l'aide pédagogique. Je suis d'avis que dans un tel cas, cet étudiant ne saisira pas le message, car ce n'est pas personnalisé. Il aura tendance à considérer cet outil comme un parmi tant d'autres pour lesquels il n'accorde que peu d'intérêt.
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> Même s'il ne participe pas activement, les autoévaluations peuvent l'éclairer. Aussi, l'enseignant pourra s'en servir afin de l'aider à s'autoréguler dans ses apprentissages. Si l'étudiant ne se rend pas compte de ses difficultés, il est possible qu'il s'autoévalue mal. Par ailleurs, l'avantage de disposer d'un tel outil est qu'il permet d'ouvrir le dialogue entre l'étudiant et le prof à partir d'un élément concret.
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> Les activités d'autoévaluations sont bénéfiques pour tous les étudiants, qu'ils éprouvent des difficultés d'apprentissage ou non. Les étudiants doivent avoir la chance de voir qu'ils ont compris et d'appliquer leurs connaissances avant de faire les évaluations sommatives. Parfois, il faut stimuler davantage les étudiants qui ne participent pas. S'ils peuvent réaliser qu'ils éprouvent des difficultés d'apprentissage à la suite d'une autoévaluation, ce sera vraiment très aidant pour la suite des choses.

CHRISTIANE		
MSA	Un étudiant de Christiane éprouve des difficultés d'apprentissage, mais il ne semble pas s'en rendre compte.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Christiane doit	Tout en sachant que	
78-présenter à l'étudiant l'ensemble de ses résultats, assez faibles jusqu'à présent, pour porter à son attention la nécessité d'obtenir un meilleur rendement aux dernières évaluations de la session.	l'étudiant ne vise que la note de passage dans ce cours et considère les efforts supplémentaires vains	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'étudiant ayant des troubles d'apprentissage a souvent développé l'idée qu'il n'est pas bon et donc, il vise le minimum non pas pour fournir le moins d'efforts possible, mais en réalité parce que c'est ce qu'il croit être capable de faire. Lui montrer ses piètres résultats ne fera que confirmer cette croyance. Si on soupçonne que c'est une difficulté d'apprentissage qui est à la source du problème, il est préférable de lui parler des ressources existantes.</i> • <i>L'enseignant peut bien le faire, mais je ne crois pas que cette intervention apporte un changement de comportement.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ça dépend vraiment de la situation. Dans ce cas-ci, il se peut qu'elle soit tout à fait au courant, donc, ça peut être un coup d'épée dans l'eau.</i> • <i>Il vaut mieux investir du temps dans un discours porteur de sens pour l'étudiant. Ici, la note ne semble pas un élément significatif. On pourrait penser que l'enseignant perdra son temps, à moins que l'étudiant soit touché parce que l'enseignant se soucie de sa réussite.</i>
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>La décision de s'investir appartient à l'étudiant. Christiane fait son bout de chemin en donnant un portrait juste de la performance de l'étudiant. Elle pourrait expliquer à l'étudiant ce qu'il lui faut faire pour s'assurer d'atteindre au minimum son objectif de 60%. Il importe aussi de faire comprendre que réussir un cours avec 60% l'expose à d'autres échecs, surtout si le cours est un préalable à d'autres cours du programme.</i> • <i>La solution appartient à l'étudiant. L'enseignante aura fait tout en son pouvoir pour permettre à l'étudiant de mettre des efforts supplémentaires, mais la réussite et les résultats appartiennent à l'étudiant.</i>
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Effectivement, il est important de rencontrer l'étudiant et lui faire part de nos observations, toutefois il faut respecter ses buts à lui pour le moment, ça lui appartient.</i> • <i>On doit également lui faire comprendre que s'il est déjà à risque à la mi-session, il ne lui reste pas beaucoup de marge de manœuvre pour passer le cours si jamais la complexité du cours augmente vers la fin de la session. Les notions vues au début seront sûrement incluses dans l'épreuve finale, qui est très certainement récapitulative.</i>

Il peut s'avérer nécessaire **d'entraîner les étudiants** à s'autoévaluer de même qu'à évaluer leurs pairs à l'aide de l'instrumentation, notamment s'il s'agit d'une première expérience d'une activité d'évaluation formative formelle. Par rapport à la tâche demandée aux étudiants, Durand et Chouinard (2012) précisent que les critères d'évaluation et leurs indicateurs devraient être explicités pour s'assurer de leur compréhension commune et de leur adhésion auprès des étudiants. Pour ce faire, certains professeurs enclenchent des discussions en classe afin que les étudiants s'approprient les critères et les reformulent dans leurs mots. D'autres préfèrent établir les critères d'évaluation avec les étudiants à partir d'exemples de productions attendues. Enfin, des activités d'échauffement avec des exercices utilisant les grilles à partir de travaux des années précédentes (de niveaux de performance variés) permettent aux étudiants de développer un œil critique par rapport aux critères et aux indicateurs. Peu importe la manière dont le professeur assure la compréhension des outils par tous, les étudiants devraient trouver la tâche plus facile au moment de porter leur regard sur leur propre travail ou sur celui de leurs pairs, augmentant du coup leur perception de compétence et de contrôlabilité.

Toutefois, il arrive parfois que les étudiants aient de la difficulté à réaliser l'évaluation par les pairs de façon adéquate. Les trois problèmes fréquents se résument ainsi : ils ont besoin de plus de temps pour évaluer; ils trouvent difficile de critiquer leurs amis; et ils doutent des rétroactions de leurs pairs ou ils doutent de leur propre capacité à porter un jugement sur la production de leurs pairs. Le tableau suivant propose quelques stratégies à considérer pour surmonter ces difficultés. À la base, ces stratégies incitent le professeur **à entraîner, à encadrer et à guider les étudiants**.

Les difficultés associées à l'évaluation par les pairs du point de vue des étudiants	Des stratégies à considérer pour surmonter ces difficultés
Ils ont besoin de <i>plus de temps</i> que des évaluateurs chevronnés pour donner une rétroaction efficace	Aider les étudiants à <i>comprendre</i> les critères d'évaluation ou les <i>faire participer</i> à l'élaboration des critères
Ils peuvent trouver <i>difficile de critiquer</i> leurs amis	Entraîner les étudiants à le faire de manière <i>respectueuse, constructive et authentique</i> ; apporter une attention à la <i>formation des équipes</i>
Ils <i>ne parviennent pas à accrédi- ter les rétroactions</i> de leurs pairs OU ils <i>refusent de porter un jugement</i> sur les productions de leurs collègues	Appuyer les étudiants dans leur <i>démarche</i> et les aider à développer le <i>regard critique</i> ; proposer la <i>coévaluation</i> (étudiant-enseignant) comme <i>entraînement</i>

Tiré de Durand et Chouinard (2012, p. 254)

Aussi, on pourrait penser que l'utilisation de la grille d'évaluation sommative, lors de l'évaluation formative formelle, représente une pratique cohérente, car il s'agit des mêmes objectifs et critères. Cependant, cette pratique n'est pas toujours garante d'une activité d'évaluation formative formelle réussie, spécialement lorsque les étudiants jouent le rôle d'évaluateurs, car certains aspects de la grille sommative pourraient ne pas être « *étudiant-friendly* ». Il s'agit alors de valider quelques éléments :

- La grille d'évaluation est-elle **facile à manipuler** : tient-elle sur peu de pages ?
- Est-elle **facile à comprendre** : est-elle formulée dans un langage adéquat pour un évaluateur novice ?
- Est-elle **facile à suivre** : contient-elle des consignes claires ?
- Est-elle **aidante pour se centrer sur la tâche** : expose-t-elle de manière explicite les objectifs d'apprentissage, les critères d'évaluation, leurs indicateurs et les niveaux attendus ?
- Est-elle **facile à utiliser** : fournit-elle des questions métacognitives afin de susciter l'autorégulation et des espaces pour documenter sa rétroaction ?
- Est-elle **exempte de notes chiffrées** : guide-t-elle le regard critique vers la démarche d'apprentissage, et non sur le résultat ?

Si, au moment de l'analyse de la grille d'évaluation sommative, la réponse est non à l'une ou à plusieurs de ces questions, il serait judicieux d'adapter le matériel didactique au contexte d'évaluation formative dans le but de faciliter l'utilisation de l'outil par les étudiants et de susciter une rétroaction aidante notamment s'ils sont au début de leur parcours au collégial. Selon le contexte ainsi que le but poursuivi, différents types de grilles et d'échelles peuvent être utilisés, par exemple, la liste de vérification à échelle dichotomique, la grille d'évaluation à échelle uniforme ou encore la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique.

Références

Durand, M.-J. et Chouinard, M. 2012. *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montréal : Éditions Marcel Didier.

SAMUEL		
MSA	Samuel, un nouvel enseignant âgé de 26 ans, doit donner un cours à la formation continue à un groupe de nouveaux arrivants. La majorité de ceux-ci sont hautement scolarisés et âgés de plus de 40 ans. En raison de son inexpérience et de la différence d'âge avec ses élèves, Samuel se demande quelle approche pédagogique il devrait privilégier.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Samuel doit	Tout en sachant que	
79-instaurer un système d'apprentissage coopératif entre les élèves pour susciter la collaboration et l'adhésion de tous.	des étudiants lui font part de leur préférence pour un exposé magistral, mode d'enseignement connu dans leurs pays d'origine.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Un système d'apprentissage coopératif demande beaucoup de doigté et d'expérience, ce que Samuel n'a peut-être pas encore. Il est peut-être approprié de commencer avec un enseignement magistral plus connu des étudiants et d'évoluer vers autre chose durant la session.</i> <i>Samuel doit s'ajuster à sa clientèle pour gagner leur confiance au début. Il pourra, lorsque les liens seront tissés, proposer de nouvelles stratégies d'apprentissage.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'approche choisie par Samuel permet de tabler sur les connaissances, les habiletés et les compétences des étudiants. C'est aussi une approche qui permet aux étudiants d'apprivoiser des façons de faire propres à la société d'accueil, ce qui peut aider à leur intégration. C'est le type d'arguments que j'utiliserais avec les élèves pour les convaincre de tenter l'expérience pour une partie significative de la session. Nous pourrions aussi convenir d'un pourcentage de cours qui se feraient sous forme d'exposés magistraux, mais je ne reculerais pas sur mes choix pédagogiques.</i> <i>Il est tout à fait pertinent de les faire travailler dans un système d'apprentissage coopératif, à condition de leur expliquer les fondements de ce type d'approche et les objectifs visés pour chaque activité, afin de s'assurer de la participation de tous. Le système d'apprentissage coopératif permet d'acquérir de nouvelles compétences et favorise des apprentissages en profondeur. L'exposé magistral pourrait quand même être utilisé, mais pas pour toute la durée du cours.</i> <i>On apprend beaucoup en enseignant et également avec du magistral, s'il est bien fait. Il est nécessaire d'encadrer les étudiants qui choisissent d'avoir recours à cette stratégie pédagogique afin que les autres puissent en retirer le maximum. De plus, cela valorisera les étudiants qui ont un bagage.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'apprentissage coopératif est une valeur ajoutée pour ce type de clientèle. Par contre, il sera important pour Samuel de varier ses approches pédagogiques pour faire évoluer ses étudiants et satisfaire les étudiants à l'aise avec les exposés magistraux.</i> <i>Il faut comprendre les différences d'enseignement et d'apprentissage, ici. Il faut aussi que Samuel puisse expliquer les avantages des moyens d'apprentissage proposés.</i>

SAMUEL		
MSA	Samuel, un nouvel enseignant âgé de 26 ans, doit donner un cours à la formation continue à un groupe de nouveaux arrivants. La majorité de ceux-ci sont hautement scolarisés et âgés de plus de 40 ans. En raison de son inexpérience et de la différence d'âge avec ses élèves, Samuel se demande quelle approche pédagogique il devrait privilégier.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Samuel doit	Tout en sachant que	
80-solliciter la participation de l'ensemble du groupe pour illustrer les concepts par des exemples tirés de leurs expériences personnelles.	deux étudiants monopolisent l'attention du groupe.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour éviter la monopolisation du temps, j'utiliserais des techniques qui répartissent le temps de parole entre toutes les personnes présentes. Si les « monopolisateurs » persistent, je leur parlerais individuellement, après un cours, pour leur expliquer en quoi cette attitude n'est pas adéquate.</i> • <i>L'approche pédagogique participative mettant de l'avant l'expérience personnelle est très appropriée avec ce type de clientèle, particulièrement au début pour favoriser la prise de contact et l'établissement du lien de confiance, mais la gestion de classe devra être ajustée afin de favoriser la participation de tous.</i> • <i>Super pertinent! Il faut cependant être en mesure de gérer le groupe.</i> • <i>Les étudiants de la formation continue ont en général un bagage de vie et d'expériences bien rempli, leur contribution au cours peut venir contextualiser les apprentissages, ce qui est souhaité. Pour contrer le fait que deux étudiants monopolisent l'attention du groupe, Samuel pourrait demander à tous ses étudiants en début de session de décrire d'où ils viennent et quelles expériences ils ont déjà. Ce faisant, il pourrait cibler la contribution de certains étudiants selon les notions abordées.</i> • <i>La solution est bonne, mais l'enseignant doit arriver à équilibrer les temps de parole pour que les deux étudiants plus actifs ne monopolisent pas tout le temps. Il faut les utiliser comme force motrice du groupe, mais ils ne doivent pas être les seuls à prendre la parole.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je pense que faire participer l'ensemble du groupe et parler d'expériences personnelles est une bonne avenue. Il est toujours possible de parler avec les étudiants qui monopolisent l'attention pour leur expliquer la situation. Cette approche est plus importante que ces deux inconvénients.</i> • <i>C'est une 2ème approche pédagogique intéressante pour ce type de clientèle. Ils peuvent faire des liens avec l'approche par compétences en regard de leur vécu. Cela aide à assimiler certains concepts plus difficiles à comprendre.</i>

SAMUEL		
MSA	Samuel, un nouvel enseignant âgé de 26 ans, doit donner un cours à la formation continue à un groupe de nouveaux arrivants. La majorité de ceux-ci sont hautement scolarisés et âgés de plus de 40 ans. En raison de son inexpérience et de la différence d'âge avec ses élèves, Samuel se demande quelle approche pédagogique il devrait privilégier.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Samuel doit	Tout en sachant que	
81-privilegier un enseignement magistral.	des étudiants mettent au défi Samuel par des questions pointues sur la matière.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce n'est pas une bonne stratégie. L'enseignement magistral peut servir, mais pas tout le temps, pas lorsque l'on souhaite développer des compétences!</i>
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne suis pas une tenante de l'enseignement magistral à tous crins. En plus, si les étudiants ont ce type d'attitude, cela place l'enseignant dans une position très inconfortable, car il devra avoir soit une connaissance parfaite, pointue et encyclopédique de ce qu'il enseigne magistralement, soit il devra admettre qu'il ne le sait pas.</i> <i>Je ne crois pas que ce seul type d'enseignement soit valable pour la masse, en plus de rendre Samuel mal à l'aise lorsqu'il devra fournir des réponses spécifiques aux questions pointues de certains étudiants. Il devrait plutôt varier ses stratégies pédagogiques.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (4)
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je crois que ce type d'enseignement est tout à fait approprié. Les étudiants connaissent bien ce fonctionnement. Aussi, les questions pointues sur la matière sont une belle manière pour Samuel d'établir son autorité et son expertise. Celles-ci devraient diminuer plus la session avancera.</i> <i>Il devrait accepter le défi au début afin de permettre d'établir un lien de confiance entre les étudiants et le prof. Il ne devrait pas avoir peur de présenter ses limites et démontrer sa capacité à se référer à des ressources externes dans le cas où il n'arrive pas à répondre aux questions pointues.</i> <i>Les connaissances de certains étudiants de la formation continue sont grandes et parfois supérieures à celles de l'enseignant. Il faut absolument être en mesure de considérer cette réalité et de la nommer en classe. Le rôle de l'expert est donc partagé entre les étudiants et l'enseignant. Il faut donc tenter de désamorcer les étudiants qui le mettent au défi en leur demandant plutôt leur contribution.</i> <i>L'enseignement magistral n'est pas mauvais en soi, mais il ne permet pas à tous les étudiants d'assimiler la matière également. Dans le contexte, ce peut être une bonne idée de commencer avec cela, puisque les étudiants y sont habitués. Par contre, Samuel devra voir à varier ses stratégies en cours de route.</i>
		Fortement indiquée (0)

SAMUEL		
MSA	Samuel, un nouvel enseignant âgé de 26 ans, doit donner un cours à la formation continue à un groupe de nouveaux arrivants. La majorité de ceux-ci sont hautement scolarisés et âgés de plus de 40 ans. En raison de son inexpérience et de la différence d'âge avec ses élèves, Samuel se demande quelle approche pédagogique il devrait privilégier.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Samuel doit	Tout en sachant que	
82- demander au groupe quel type de leadership il devrait adopter avec eux.	à la session précédente, un collègue a dû imposer son autorité au sein de ce groupe.	Absolument contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'âge et l'origine des étudiants les rendent sceptiques envers Samuel. S'il leur demande de se prononcer sur le type d'enseignement qu'il devrait adopter, il ouvre la porte toute grande pour plus de scepticisme et d'anxiété.</i> <i>Une première rencontre qui montre que l'enseignant a des pieds d'argile ne peut qu'aggraver la perception négative des étudiants. Un premier cours ou le prof s'ouvre franchement sur son désir de les aider, sur la passion qui l'anime à relever le défi de l'enseignement, sur son désir de mettre à profit l'expérience personnelle pertinente des étudiants et sur sa volonté de surmonter son inexpérience sont des solutions bien plus indiquées. S'il fait appel à leur collaboration, il peut rallier la sympathie et la complicité de la plupart des élèves.</i> <i>Cette façon de faire rendra Samuel encore plus vulnérable face à ses étudiants. Samuel devrait plutôt consulter le conseiller pédagogique afin de discuter avec lui du meilleur style d'enseignement à adopter avec cette clientèle adulte.</i> <i>Samuel devrait savoir quel genre de leader il est! On ne peut pas emprunter une façon de faire qui n'est pas la nôtre.</i>
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>En demandant au groupe quel type de leadership il devrait adopter, il démontre en quelque sorte qu'il en a peu et pourrait se retrouver avec plusieurs réponses variées. Il serait plus pertinent de souligner les difficultés rencontrées à la session passée et qu'il désire partir du bon pied avec eux. Il pourrait expliquer le rôle qu'il prendra, de préciser qu'il est ouvert aux suggestions et prêt à modifier son approche selon la dynamique de classe.</i> <i>Avec des étudiants adultes, il peut être bon de voir à quel type d'enseignement ils s'attendent.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Compte tenu de la composition du groupe, je pense que cela peut s'avérer gagnant. L'enseignant peut en profiter pour établir un contrat de classe et décrire, lui aussi, les caractéristiques attendues de ses étudiants.</i>
		Fortement indiquée (0)

MICHAEL		
MSA	Michael reçoit deux travaux plutôt qu'un seul provenant d'une équipe. Les deux étudiants ont pris l'initiative de faire le travail individuellement plutôt que de le faire en équipe tel qu'indiqué dans les consignes.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Michael doit	Tout en sachant que	
83-refuser de corriger les deux travaux et demander aux deux étudiants de soumettre un travail commun tel que spécifié dans les consignes.	les deux étudiants ne s'entendent pas quant aux orientations à donner au travail.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il y a des objectifs pédagogiques qui sous-tendent le choix d'un enseignant de faire faire un travail en équipe. Ceux-ci ne sont définitivement pas atteints lorsque les étudiants n'arrivent pas à travailler en équipe.</i>
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>J'accepterais les deux travaux individuels à moins que le travail d'équipe soit une compétence essentielle à développer dans le cadre du cours. Si elle l'est, j'accepterais les deux travaux, mais pénaliserais les étudiants dans l'évaluation de la compétence de travail en équipe.</i> <i>Ils ont pris une décision sans valider auprès de l'enseignant. Le travail remis doit être corrigé tel quel en fonction des consignes émises.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Michael n'a pas à gérer les conflits dans le groupe. Il peut cependant prévenir ce genre de situation en rencontrant les groupes périodiquement pour suivre leur progrès.</i> <i>Il y a une raison pédagogique derrière le fait de demander de faire un travail en équipe. Si la collaboration entre deux étudiants est difficile, il leur appartient d'essayer de trouver un terrain d'entente ou encore, de prendre rendez-vous avec leur enseignant afin de lui faire part des difficultés encourues. Une solution pourrait être trouvée et tentée.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est certain que c'est embêtant quand deux étudiants ne s'entendent pas dans une remise en équipe, mais il me semble que c'est la responsabilité des étudiants d'en aviser auparavant le prof et de voir avec lui si une entente peut être convenue. Remettre ainsi le travail et placer le prof devant le fait accompli, ce n'est pas acceptable. Les consignes ne peuvent être modulées selon les désirs des étudiants.</i> <i>Michael pourrait servir de médiateur et aider l'équipe à s'entendre. Ainsi, il supporte les étudiants et les aide à développer les compétences transversales acquises lors du travail en équipe.</i> <i>Si le travail en est un d'équipe, il y a certainement de bonnes raisons, telles que l'apprentissage de travailler avec d'autres personnes, de mettre à profit différentes façons de penser ou de travailler ou de bénéficier du jugement des autres membres de l'équipe. Normalement, un travail d'équipe requiert un consensus sur ce qu'il contient. Il ne devrait pas être un assemblage de parties réalisées séparément, ni être issu de la réflexion d'une seule personne. Seul, ça va plus vite, mais en équipe, ça va plus loin.</i>

MICHAEL		
MSA		Michael reçoit deux travaux plutôt qu'un seul provenant d'une équipe. Les deux étudiants ont pris l'initiative de faire le travail individuellement plutôt que de le faire en équipe tel qu'indiqué dans les consignes.
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Michael doit	Tout en sachant que	
84-corriger les deux travaux en appliquant une pénalité pour non-respect des consignes.	l'application de la pénalité risque de compromettre la réussite du cours pour un des étudiants.	Absolument contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le simple fait d'accepter de recevoir le travail alors qu'il contrevient aux consignes m'embête beaucoup. C'est aller contre la PIEA qui demande que l'évaluation soit équitable pour tous. En corrigeant un travail qui ne respecte pas les mêmes règles que celles demandées à la classe contrevient à la PIEA.</i> • <i>Je ne crois pas que cette intervention soit juste et équitable envers les autres étudiants qui ont respecté la consigne.</i> • <i>Si l'enseignant corrige les deux travaux, il ne respecte pas lui-même les consignes de départ et les critères d'évaluation qui sont les mêmes pour tous les étudiants de la classe.</i>
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si le travail est censé être fait en équipe, Michael ne doit pas corriger les 2 copies séparées. Non seulement l'équipe passe sans doute à côté des apprentissages à faire pour travailler en équipe, mais en plus Michael augmente sa tâche de correction. De plus, d'autres équipes voudront profiter de ce précédent, la prochaine fois.</i> • <i>J'accepterais les deux travaux individuels à moins que le travail d'équipe soit une compétence essentielle à développer dans le cadre du cours. Si elle l'est, j'accepterais les deux travaux, mais pénaliserais les étudiants dans l'évaluation de la compétence de travail en équipe.</i> • <i>Tout dépend du type de travail en équipe. Si l'enseignant souhaite vraiment que les étudiants travaillent en équipe pour développer des habiletés à travailler en équipe, il est évident qu'un travail individuel ne peut pas rencontrer l'objectif. L'enseignant ne devrait pas accepter de corriger les travaux individuels.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>La pénalité n'a pas à être forte. C'est un signal donné aux étudiants qu'ils ont la responsabilité d'apprendre à travailler en groupe. C'est un signal aussi pour Michael qui doit revoir l'organisation des travaux d'équipe dans son cours. Il est possible d'éviter ces situations dans l'avenir avec un suivi serré des groupes.</i> • <i>Ils ont pris une décision sans valider auprès de l'enseignant, ils doivent l'assumer.</i>
		Fortement indiquée (1)

MICHAEL		
MSA	Michael reçoit deux travaux plutôt qu'un seul provenant d'une équipe. Les deux étudiants ont pris l'initiative de faire le travail individuellement plutôt que de le faire en équipe tel qu'indiqué dans les consignes.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Michael doit	Tout en sachant que	
85-revoir la grille de correction en considérant des modalités de remise différentes qui permettent, entre autres, le travail individuel ou en groupe.	la capacité de travailler en équipe est un critère important pour la réussite de ce cours.	Absolument contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> En permettant des remises individuelles, Michael est en dissonance avec l'importance pour lui et ses collègues de faire apprendre à travailler en équipe. Les étudiants sont généralement très allumés aux incohérences dans les cours et ils exploitent souvent et efficacement ces situations. Il faut plutôt trouver des solutions qui aideront les étudiants à travailler en équipe. Proposer des équipes, leur remettre des consignes claires, du support et des outils pour un bon travail en équipe. Si la capacité de travailler en équipe est un critère important pour la réussite de ce cours, ce critère doit demeurer. Cela dit, l'enseignant pourrait préciser, dans son plan de cours, les étapes à suivre lorsque des difficultés sont rencontrées. Si la capacité de travailler en équipe est un critère d'évaluation, il est hors de question de revoir la grille et de court-circuiter ce critère. De plus, les critères d'évaluation sont sans doute listés dans un plan-cadre, on ne peut donc pas en faire fi.
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> Il me semble qu'on contourne l'objectif ici qui est d'amener les étudiants à travailler en équipe en leur permettant d'éviter cet enjeu. Il faudrait peut-être repenser les activités formatives pour mieux comprendre ce qui pose problème pour le travail d'équipe en lien avec ce cours. Les étudiants auraient dû voir avec l'enseignant les possibilités qui s'offraient à eux en fonction de leur problématique. L'enseignant n'a pas à adapter à posteriori ses critères. L'évaluation est un geste planifié en fonction d'un standard attendu. Si le standard prévoit le travail en équipe, on ne devrait pas changer la grille en cours de route.
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (0)
		Fortement indiquée (0)

MICHAEL		
MSA	Michael reçoit deux travaux plutôt qu'un seul provenant d'une équipe. Les deux étudiants ont pris l'initiative de faire le travail individuellement plutôt que de le faire en équipe tel qu'indiqué dans les consignes.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Michael doit	Tout en sachant que	
86-prévoir une démarche de résolution de conflits dans les consignes pour le travail d'équipe, et ce, pour les prochaines cohortes.	il s'agit d'un programme où la compétition entre étudiants est très forte et où la performance académique est particulièrement valorisée.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce genre de démarche n'est pas souvent fructueux et inutile pour la majorité des étudiants.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cet outil peut être pertinent pour faire des mises en garde et rappeler les objectifs qui sont à la base du travail. Il peut aussi mener à une réflexion sur l'esprit compétitif qui anime ces étudiants.</i> <i>C'est dans le conflit qu'on précise son identité. Bien que la compétition soit une chose saine, il n'en demeure pas moins que le progrès et le succès personnel viennent avec la coopération. Voilà une belle occasion pour Michael de faire grandir nos meilleurs étudiants.</i> <i>Peu importe la compétition et le niveau de performance, il faut apprendre à travailler avec les autres dans divers contextes. La démarche de résolution de conflits est une excellente compétence transversale à enseigner. Il n'est pas rare qu'il y ait des enjeux de cette nature dans des équipes sur le marché du travail.</i>
		Fortement indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'enseignant doit supporter et aider les étudiants dans la résolution de conflits et dans le développement des compétences reliées au travail d'équipe plutôt que de diminuer les critères d'évaluation et exigences du cours.</i> <i>Peu importe le programme, le travail d'équipe reste un défi pour les étudiants. De prévoir une démarche de résolution de conflits est tout à fait indiqué.</i> <i>La capacité de travailler en équipe doit être enseignée. Si l'objectif d'un travail est d'arriver à le faire, il faut prévoir des enseignements en ce sens. La démarche de résolution de conflits est un outil intéressant, qui devrait faire partie du cours à chaque année.</i> <i>Tout à fait! Cela pourrait inclure d'encourager les étudiants à avoir recours à l'enseignant pour valider des pistes de solution tout en changeant les critères d'évaluation émis!</i>

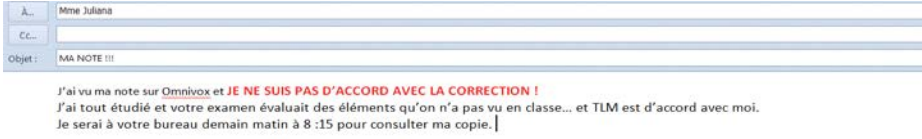
Bien que la situation concerne la remise des travaux qui relève de la responsabilité du professeur, elle implique également certains contextes qui font appel à deux « principes » relatifs à la gestion de ces situations.

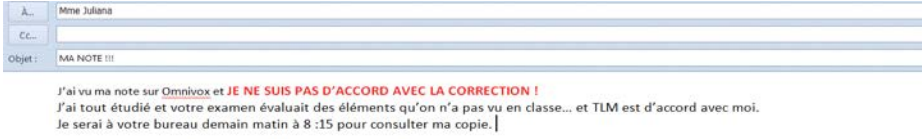
- Premier principe : les exigences concernant la remise des travaux doivent être respectées en raison de l'iniquité qui peut résulter de modifications ou d'exceptions déterminées de façon ad hoc ou pour des cas particuliers et qui ne seraient pas réappliqués à tout le monde. Il n'y a aucune justification qui permette d'accepter des travaux individuels alors que les consignes demandaient un travail d'équipe, à moins que l'un des membres de l'équipe ait abandonné ou ne puisse poursuivre les activités du cours dans leur ensemble. Dans ce cas, c'est le professeur qui est responsable de déterminer les règles et suivis nécessaires pour le bon déroulement du travail en équipe qui est abordé dans le deuxième principe.
- Deuxième principe : le professeur est responsable des conditions et des outils qui encadrent le travail en équipe au même titre qu'il assume la responsabilité des activités qu'il met en place dans la classe. La capacité de travailler en équipe est une activité souvent perçue comme essentielle à développer chez les étudiants, mais la plupart du temps, les étudiants sont placés devant l'obligation du travail en équipe sans avoir été accompagnés ou formés préalablement pour apprendre les façons de faire. La perception négative du travail en équipe par un grand nombre d'étudiants est un signe que cette forme de travail et de collaboration n'atteint pas les visées qui sont souvent attendues par les professeurs, principalement parce que les étudiants sont confrontés à des situations d'apprentissage qui devraient avoir été définies et encadrées par le professeur.

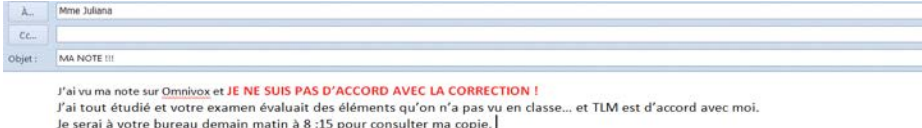
Le professeur doit assurer l'encadrement et le suivi de ce travail. Il doit prévoir des règles ou des modalités de suivi qui lui permettent rapidement d'être informé de problèmes dans les équipes, comme l'abandon d'étudiants ou la participation inadéquate d'un collègue au travail collectif. Il peut déjà prévoir des façons de tenir compte de ces situations afin de ne pas pénaliser les étudiants qui sont victimes du retrait de collègues ou de leur non-participation (outil d'évaluation par les pairs sur le degré de participation au processus de réalisation ou au contenu du travail, par exemple). Il doit aussi prévoir des moyens d'assurer la participation de chacun et éviter le contrôle de certains sur le fonctionnement de l'équipe. Cela devrait se faire préférablement au fil du processus de réalisation du travail plutôt que d'agir uniquement sur une modalité d'évaluation par les pairs, lors de la remise du travail, qui n'arrange rien sur l'apprentissage de la façon de travailler en équipe et le partage des responsabilités.

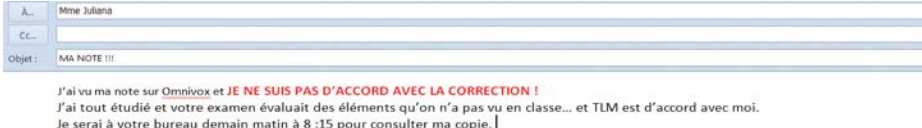
Des outils d'auto-évaluation, des règles de fonctionnement prédéterminées, des étapes pour assurer le contact régulier du fonctionnement et de la progression du travail des équipes, des mesures de suivi des équipes, un certain nombre de règles et de conditions pour favoriser une organisation fonctionnelle et équitable du travail, des modalités de gestion des conflits ou d'alerte pour rencontrer les équipes qui commencent à présenter des difficultés de

fonctionnement sont autant de moyens avec lesquels le professeur peut agir sur le travail en équipe sans s'immiscer directement dans les relations entre les étudiants.

JULIANA		
MSA	<p>Juliana reçoit ce courriel :</p>  <p>Juliana se demande si le commentaire suivant de l'étudiante (Julie) est plausible : «TLM (tout le monde) est d'accord avec moi » ...</p>	
Hypothèses		Réponses et Commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Juliana doit	Tout en sachant que	
87-Répondre par ce message : Bonjour Julie, Il me fera plaisir de te rencontrer demain matin à 8 h 15. Je te souhaite une excellente journée, Juliana	Juliana bénéficie du programme volontaire de réduction de temps de travail (PVRTT) de 55 %. Elle n'avait pas prévu se présenter au travail à ce moment.	<p>Absolument contre-indiquée (9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ce n'est pas à l'étudiante de fixer le rendez-vous, mais au professeur.</i> • <i>L'étudiante est clairement sous le coup de l'émotion et il pourrait être bon de la laisser se calmer un ou deux jours avant de lui donner un rendez-vous, à un moment qui convient à la fois à Juliana et à Julie. De plus, et de façon générale, il faut se montrer intolérant face à un ton abusif et agressif comme celui-ci. Les notions de respect doivent peut-être être rappelées à Julie...</i> • <i>L'étudiante ne peut pas imposer son horaire au professeur. Je suggère de proposer une rencontre dans les heures de travail de Juliana.</i> • <i>J'encouragerais Juliana à répondre à l'étudiante qu'elle est prête à la rencontrer, mais selon ses propres disponibilités, pas selon l'horaire imposé par l'étudiante. De plus, je proposerais à Juliana de préparer la rencontre afin de discuter avec l'étudiante du respect à démontrer lors des communications par courriel.</i> • <i>Juliana doit être bienveillante envers elle-même et respecter l'organisation de sa tâche qu'elle s'est donnée. L'urgence de l'étudiante ne justifie pas de réaménager son horaire pour lui répondre.</i> <p>Contre-indiquée (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Juliana devrait accepter de rencontrer l'étudiante, mais à un moment où elle est censée être au collège.</i> <p>Ni plus ni moins indiquée (1)</p> <p>Indiquée (0)</p> <p>Fortement indiquée (1)</p>

JULIANA		
MSA	<p>Juliana reçoit ce courriel :</p>  <p>J'ai vu ma note sur Omnivox et JE NE SUIS PAS D'ACCORD AVEC LA CORRECTION ! J'ai tout étudié et votre examen évaluait des éléments qu'on n'a pas vu en classe... et TLM est d'accord avec moi. Je serai à votre bureau demain matin à 8:15 pour consulter ma copie.]</p> <p>Juliana se demande si le commentaire suivant de l'étudiante (Julie) est plausible : «TLM (tout le monde) est d'accord avec moi » ...</p>	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Juliana doit	Tout en sachant que	
88-diffuser sur la plateforme du cours quelques notions relatives au respect de la netiquette à l'intention de l'ensemble de la classe, notamment sur l'importance d'exprimer ses besoins dans le respect des autres.	cette étudiante fait une telle requête pour la première fois. Mais Juliana s'est maintes fois déplacée en vain pour des étudiants qui n'ont pas respecté leur engagement à se présenter à une rencontre.	Absolument contre-indiquée (3)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je préfère donner les notions sur le respect de façon plus individuelle, aux personnes concernées. Un bon moment pour donner des notions de respect est dès le premier cours lors de la présentation du cours et des attentes du professeur.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les étudiants sont jeunes et parfois impulsifs. Le rappel des notions de respect à tous peut être utile, un peu, mais cette action ne permettra probablement pas de désamorcer le début de conflit potentiel entre Juliana et Julie.</i> • <i>Cette action ne peut pas être nuisible, mais ça ne règlera pas l'enjeu immédiat avec Julie.</i>
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>C'est une bonne idée, mais il aurait fallu le faire en tout début de session. Si Juliana le fait maintenant, l'étudiante va savoir que son message a suscité cette réaction. Juliana doit rester professionnelle, même si elle est affectée par le message de son étudiante. Dans une situation comme celle-ci, il faut essayer de ne pas répondre à chaud, mais plutôt le plus calmement et professionnellement possible.</i> • <i>Cela peut être approprié, toutefois, j'encouragerais Juliana à écrire de façon plus personnelle à l'étudiante afin qu'elle prenne connaissance des principes de la netiquette avant la rencontre.</i>
		Fortement indiquée (1)

JULIANA		
MSA	<p>Juliana reçoit ce courriel :</p>  <p>J'ai vu ma note sur Omnivox et JE NE SUIS PAS D'ACCORD AVEC LA CORRECTION ! J'ai tout étudié et votre examen évaluait des éléments qu'on n'a pas vu en classe... et TLM est d'accord avec moi. Je serai à votre bureau demain matin à 8:15 pour consulter ma copie.]</p> <p>Juliana se demande si le commentaire suivant de l'étudiante (Julie) est plausible : «TLM (tout le monde) est d'accord avec moi » ...</p>	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Juliana doit	Tout en sachant que	
89-Répondre par ce message : Bonjour Julie, Il me fera plaisir de te rencontrer, mais je ne suis pas disponible demain matin. Est-ce possible de se rencontrer à un autre moment ? Voici mes prochaines disponibilités : Mardi entre 13 h 30 et 15 h30 ; Mercredi entre 11 h 00 et 13 h 00 ; Jeudi entre 14 h 00 et 16 h 00. J'attendrai ta confirmation pour le moment de la rencontre. Je te souhaite une excellente journée, Juliana	plusieurs enseignants utilisent les courriels et les conférences en ligne comme mesure d'encadrement à distance.	<p>Absolument contre-indiquée (0)</p> <p>Contre-indiquée (0)</p> <p>Ni plus ni moins indiquée (0)</p> <p>Indiquée (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>C'est un bon message, mais je pense qu'il faut répondre à l'étudiante concernant sa note. On peut ajouter quelque chose comme : « Nous pourrions regarder ta copie ensemble afin de discuter de ton résultat ».</i> <p>Fortement indiquée (12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Une rencontre en personne est souhaitable, car on peut alors bien plus efficacement cerner les émotions de l'étudiant. La présence d'un collègue pourrait aussi être à propos si Juliana anticipe de l'agressivité de la part de l'étudiante. La présence d'un témoin calme généralement les ardeurs.</i> • <i>Cette réponse respecte l'horaire du professeur et les disponibilités de l'étudiant. Une rencontre individuelle aura plus d'impact sur la relation prof-étudiant que l'échange de courriels ou de notions à distance. Lors de cette rencontre, le professeur pourra écouter l'étudiant, questionner l'étudiant et parcourir les erreurs de l'étudiant à l'examen.</i> • <i>Malgré le fait que plusieurs enseignants utilisent le courriel ou les conférences en ligne, je préconise la rencontre en personne pour un échange direct. Juliana, en proposant ses propres disponibilités, se place en position de professeur (un peu plus d'autorité).</i> • <i>Cette réponse est respectueuse pour l'élève et pour l'enseignante.</i>

JULIANA		
MSA	Juliana reçoit ce courriel :  <p>J'ai vu ma note sur Omnivox et JE NE SUIS PAS D'ACCORD AVEC LA CORRECTION ! J'ai tout étudié et votre examen évaluait des éléments qu'on n'a pas vu en classe... et TLM est d'accord avec moi. Je serai à votre bureau demain matin à 8:15 pour consulter ma copie.]</p> <p>Juliana se demande si le commentaire suivant de l'étudiante (Julie) est plausible : «TLM (tout le monde) est d'accord avec moi » ...</p>	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Juliana doit	Tout en sachant que	
90-s'assurer dorénavant de faire une rétroaction globale de la correction de tout examen en classe, et ce, avant d'afficher les résultats sur Omnivox.	Juliana utilise, depuis le début de la session, un mode de rétroaction instantanée sur la plateforme Web du cours pour chaque étudiant.	Absolument contre-indiquée (2)
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> Il me semble préférable que l'étudiant voie sa note avant que la correction ne soit faite en classe. Ceci permet aux étudiants ayant mal performé et étant déçus de leur résultat de digérer la chose et d'être plus rationnel lorsque la rétroaction est fournie. La rétroaction globale est importante, mais peut se faire après la remise des résultats. De plus, si la rétroaction est faite avant de connaître la note, l'étudiant ne peut pas savoir où sont ses erreurs et il sera moins attentif. De plus, Juliana offre un bon encadrement sur le Web et un suivi individuel si nécessaire.
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Si elle le fait individuellement, le faire en grand groupe n'apporte rien de plus. Faire de la rétroaction en grand groupe pour un examen n'est jamais vraiment ciblé, à moins que les étudiants aient leur copie en mains et que l'on révise l'examen point par point.
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Personnellement je n'affiche jamais les résultats sur Omnivox avant d'avoir remis les copies et les notes en classe. Cela permet d'expliquer le barème, de donner des éléments de démarches qui permettraient d'avoir les points ou de donner les bonnes réponses si cela s'applique. Cela permet également de répondre immédiatement aux étudiants qui ne comprennent pas leur note ainsi que de fixer des rendez-vous avec ceux qui souhaitent revoir leur copie avec moi.
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Faire une rétroaction instantanée sur la plateforme laisse place à des réactions instantanées, plus vives, plus émotives. Les étudiants ont l'habitude de passer leurs émotions via le Web et cela peut entraîner des problèmes de netiquette.

ADRIEN		
MSA	Adrien constate que bien qu'un de ses étudiants ait démontré une maîtrise de la compétence ciblée dans le cours en réussissant l'épreuve finale, celui-ci obtient une note finale de 56% parce qu'il a rencontré des problèmes personnels au cours de la session.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Adrien doit	Tout en sachant que	
91-revoir l'ensemble des évaluations de cet étudiant afin d'estimer si des modifications aux résultats obtenus sont possibles pour lui donner la note de passage.	cette intervention pourrait être interprétée, par l'étudiant, comme si Adrien s'était trompé lors de l'évaluation.	Absolument contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Adrien devrait aviser l'API de la situation de l'étudiant (problèmes personnels) afin que ce dernier oriente convenablement l'étudiant dans les démarches à suivre.
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Je pense que le bénéfice réel pour l'étudiant (ne pas échouer le cours) dépasse largement le risque potentiel d'interprétation de l'intervention de l'enseignant. Par contre, il est vrai que de revoir les anciennes évaluations de la session envoie un drôle de message. L'épreuve finale du cours, bien qu'elle s'insère dans un processus plus large d'évaluation, demeure l'épreuve par laquelle la compétence du cours est principalement regardée et évaluée. Je pense qu'Adrien devrait se faire confiance, changer la note de l'étudiant pour un 60% en lui expliquant la situation et sans modifier les vieilles notes.
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> Ce qui compte le plus, à mon avis, est la performance finale de l'élève. Donc, s'il démontre un degré de maîtrise suffisant, je ne le pénaliserais pas parce que son parcours d'apprentissage aura été chaotique. Si je modifie les notes des évaluations précédentes, je le ferais savoir à l'étudiant en lui expliquant ce qui précède. Quoique 4% est plutôt difficile à trouver dans les évaluations, si une erreur de jugement s'est produite lors de la session dans la correction, Adrien peut le corriger. Une rencontre avec l'étudiant est cependant de mise. Dans le contexte où l'étudiant a fait part à l'enseignant des problèmes personnels qu'il a rencontrés durant la session, l'enseignant pourrait revoir l'ensemble des évaluations de cet étudiant. S'il décide toutefois d'ajouter des points à certains endroits, il devrait le faire pour tous les autres étudiants aussi par souci d'équité. Il pourrait aussi rencontrer cet étudiant et lui expliquer sa démarche. Si l'étudiant atteint la compétence du cours, il mérite la note de passage, quels que soient les écueils qu'il a rencontrés en cours de route.
		Fortement indiquée (1)

ADRIEN		
MSA	Adrien constate que bien qu'un de ses étudiants ait démontré une maîtrise de la compétence ciblée dans le cours en réussissant l'épreuve finale, celui-ci obtient une note finale de 56% parce qu'il a rencontré des problèmes personnels au cours de la session.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Adrien doit	Tout en sachant que	
92- maintenir l'échec.	les résultats de cet étudiant aux évaluations se sont améliorés tout au long de la session.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce serait aller à l'encontre de l'approche par compétences. L'élève s'est amélioré tout au long de la session et, à la fin, il démontre une maîtrise. Donc, je ne pénaliserais pas le cheminement.</i> <i>La note du cours est un jugement global sur l'atteinte de la compétence, beaucoup plus qu'une addition de notes intermédiaires. Le maintien de l'échec, dans ce cas-ci, me semble injustifié.</i>
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Maintenir la note voudrait dire ne pas reconnaître la maîtrise de la compétence. De plus, ce n'est pas comme si l'étudiant obtenait 56% à cause d'un manque de responsabilisation, d'un comportement inapproprié ou d'un manque de travail; Adrien sait que l'étudiant a eu des problèmes personnels et que les résultats se sont améliorés constamment.</i> <i>Il serait intéressant d'étudier l'ensemble du dossier de l'étudiant avec l'API et/ou avec les autres enseignants du programme. Selon l'étude du dossier, une mesure d'encadrement supplémentaire suivie d'une évaluation complémentaire pourrait être offertes à l'étudiant (travail ou examen supplémentaire) afin de faire la démonstration de sa compétence minimale (obtention de la note de passage) pour lui permettre de poursuivre son cheminement.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ici, plusieurs éléments de contexte sont manquants, surtout quant à la qualité de la relation enseignant-étudiant qui, au final, peut venir influencer la décision de maintenir l'échec ou non. On peut penser à la nature et la gravité des problèmes personnels, mais aussi à la capacité de l'étudiant à signifier sa motivation à réussir et à démontrer à l'enseignant les efforts qu'il a mis en œuvre. De plus, on ne connaît pas le soutien offert par l'enseignant et son implication dans le cheminement de cet étudiant.</i>
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>J'entends déjà des lecteurs se disant « Mais, il ne lui manque que quatre petits points pour réussir. » Je réponds « Non, il lui manque 44 gros points. » Je concède qu'un système d'évaluation et un correcteur peuvent avoir des failles. Personnellement, je consentirais à faire un effort s'il était à 59, mais je voudrais y réfléchir avant d'agir. L'étudiant est responsable de se trouver dans cette situation. Les problèmes personnels d'un étudiant ne peuvent entrer en jeu ici.</i> <i>Rencontrer l'étudiant pour lui signaler qu'il démontre des qualités prometteuses.</i>
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut être juste avec tous les étudiants. De plus, il y a des règles inscrites au plan de cours à respecter et desquelles on ne peut éthiquement déroger en tant qu'enseignant.</i>

ADRIEN		
MSA	Adrien constate que bien qu'un de ses étudiants ait démontré une maîtrise de la compétence ciblée dans le cours en réussissant l'épreuve finale, celui-ci obtient une note finale de 56% parce qu'il a rencontré des problèmes personnels au cours de la session.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Adrien doit	Tout en sachant que	
93-proposer à l'étudiant de faire un travail additionnel qui lui permettrait d'atteindre la note de passage.	Adrien s'interroge s'il doit offrir la possibilité de faire un travail additionnel à trois étudiants ayant aussi obtenu une note entre 55% et 58%.	Absolument contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> Je suis contre l'ajout d'évaluations qui ne sont pas prévues au plan d'études. Les règles sont connues, elles doivent être appliquées pour tous. Les travaux additionnels sont une mauvaise idée. Ils ouvrent la porte à de multiples contestations parce que les autres étudiants voudront aussi en bénéficier, et pas seulement pour ne pas échouer le cours, mais pour passer de 90% à 93%. Aussi, on envoie le message que ce n'est pas la compétence ciblée qui est importante, seulement le strict cumul des points. Finalement, ils enlèvent de la valeur aux autres évaluations, particulièrement la dernière, l'examen final. On utilise souvent l'exemple de l'étudiant en médecine, mais il s'avère pertinent ici : voudrait-on se faire opérer au genou par un médecin qui a « échoué » son cours de chirurgie, mais qui a finalement obtenu la note de passage parce qu'il a fait un travail supplémentaire sur la chirurgie du pancréas? Ou bien Adrien est confiant d'avoir évalué correctement et a mis tout en place pour la préparation aux évaluations ou alors il en doute et devrait réfléchir à normaliser l'ensemble des notes de la classe. Il est important de suivre les règles inscrites au plan de cours et de ne pas créer de précédent avec les quelques étudiants ayant échoué en leur faisant un traitement de faveur. Ceci ne serait pas équitable.
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> Pour des raisons d'équité envers les autres étudiants en échec qui n'ont pas maîtrisé la compétence du cours, j'ajusterais la note sans imposer de travail supplémentaire.
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (2)
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Il faut absolument s'assurer que nos interventions soient équitables, donc il faudrait offrir à tous ceux qui ont entre 55% et 58% cette deuxième chance. Le travail supplémentaire doit toutefois être d'une bonne complexité afin de s'assurer de la maîtrise de la compétence.

ADRIEN		
MSA	Adrien constate que bien qu'un de ses étudiants ait démontré une maîtrise de la compétence ciblée dans le cours en réussissant l'épreuve finale, celui-ci obtient une note finale de 56% parce qu'il a rencontré des problèmes personnels au cours de la session.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Adrien doit	Tout en sachant que	
94-attribuer la note de passage même si, mathématiquement, la note n'atteint pas 60%.	c'est la première fois qu'Adrien utilise cette épreuve finale dans son cours.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il ne respecte pas la PIEA et le plan de cours. Ce dernier est un contrat établi avec les étudiants qu'il faut respecter. Je propose de référer cet étudiant à l'API.</i>
		Contre-indiquée (4)
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faudrait d'abord qu'Adrien se questionne sur le niveau de difficulté de l'épreuve finale et sur l'efficacité de cette nouvelle épreuve à démontrer la maîtrise de la compétence ciblée. La moyenne des résultats, selon si elle est grandement à la hausse ou grandement à la baisse en comparaison avec les sessions précédentes, peut être un bon indice pour prendre une décision.</i>
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je pense que ce qui compte est ce qui se fait à la fin d'un cours. Donc, si l'élève démontre une maîtrise de la compétence, je ne le pénaliserais pas parce que son parcours d'apprentissage a été chaotique et je lui mettrais la note de passage.</i> <i>Si l'épreuve finale montre que l'étudiant a atteint la compétence et qu'il sait que l'étudiant a eu des problèmes personnels réduisant ses chances d'avoir un cumul atteignant le 60%, je pense qu'Adrien devrait donner la note de passage. Par contre, Adrien devrait porter un regard critique sur son épreuve finale en regardant la distribution des notes dans la classe et en la comparant à celles de ses collègues.</i> <i>Adrien peut consulter les notes colligées tout au long de la session pour porter un regard macro sur la compétence de son étudiant, ainsi que de revoir la correction et les réponses à son épreuve finale. De plus, il peut user de son jugement professionnel pour certifier la note de passage. Est-ce que les traces laissent paraître que l'étudiant détient la compétence?</i>
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si l'étudiant maîtrise la compétence, il la maîtrise, même si c'est la première fois qu'Adrien utilise cette épreuve dans son cours.</i>

ADRIEN		
MSA	Adrien constate que bien qu'un de ses étudiants ait démontré une maîtrise de la compétence ciblée dans le cours en réussissant l'épreuve finale, celui-ci obtient une note finale de 56% parce qu'il a rencontré des problèmes personnels au cours de la session.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Adrien doit	Tout en sachant que	
95-discuter de ce cas avec l'aide pédagogique individuel afin de mieux comprendre la situation de l'étudiant.	l'étudiant a révélé ses problèmes personnels à Adrien, et ce, en toute confidentialité.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Il doit absolument référer cet étudiant à l'API, mais si Adrien parle à l'API, il ne doit pas mentionner les informations confidentielles qu'il a reçues de la part de l'étudiant; question de vie privée. L'API fera lui-même ce constat.
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Si l'étudiant m'a expliqué ses problèmes de façon confidentielle, je ne peux en parler avec d'autres. Par contre, je contacterais l'étudiant pour lui demander s'il a parlé de sa situation avec l'API et si cela a été fait, je lui demanderais s'il m'autorise à discuter de son cas avec l'API.
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> L'API peut ne pas être au courant. Je ne vois pas en quoi cela aiderait Adrien à certifier de la compétence. Adrien ne peut pas prendre en considération les problèmes personnels de son étudiant, mais il peut porter un 2e regard sur sa correction et se poser la question quant à l'acquisition de la compétence.
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> Je pense qu'il est toujours approprié de discuter avec l'API des situations particulières vécues par nos étudiants. Si l'étudiant a formellement demandé la confidentialité à son enseignant, il est peut-être possible pour ce dernier de vérifier avec l'API si l'étudiant a eu des problèmes dans d'autres cours sans révéler les informations confidentielles. Adrien peut aviser l'API qu'il ne divulguera pas la nature des problèmes personnels de son étudiant, mais qu'il considère qu'ils ont eu un grand impact sur sa note finale tout en sachant que l'étudiant a su démontrer sa maîtrise de la compétence ciblée lors de l'épreuve finale. L'API peut guider l'enseignant dans sa démarche sans avoir les détails de nature confidentielle. L'enseignant peut aborder le fait que l'étudiant a eu des difficultés sans entrer dans les détails avec l'aide pédagogique et sans rompre le sceau de la confidentialité. Cela pourrait servir à éclairer la situation de l'étudiant s'il cumulait un nombre important d'échecs dans son cheminement.
		Fortement indiquée (1)

En matière d'évaluation des apprentissages, on rencontre bien des cas où la conscience de la personne qui évalue est aux prises avec un conflit de valeurs opposant la justice à l'équité. Du point de vue de la justice, tous doivent être traités de la même façon alors que du point de vue de l'équité, chacun mérite que sa situation particulière soit prise en compte. Traiter les cas semblables de manière semblable (justice) et les cas différents de manière différente (équité). L'égalité de traitement vs l'égalité des chances, quoi! Qu'en disent les normes en vigueur dans votre milieu (PIEA, règles départementales, etc.)?

Dans le cas vécu par Adrien, on doit aussi se rappeler que l'évaluation d'une compétence ne peut se résumer à une simple addition de notes. C'est le jugement professionnel qui est requis : les traces observables symbolisées par les notes attribuées dans l'ensemble du cours, incluant celle de l'épreuve finale, attestent-elles de la maîtrise suffisante de la compétence? Ce jugement relève la responsabilité professionnelle de l'enseignant et il ne peut être réduit à un simple calcul.

Il est malheureux que l'étudiant ait rencontré ainsi des problèmes personnels, mais ce sont des situations qui ne peuvent être « corrigées » à posteriori. Premièrement, ce n'est pas parce qu'un étudiant dit éprouver des problèmes personnels pour justifier ses faibles notes qu'on doit tenter de corriger la situation en revoyant les évaluations. Il est possible que d'autres étudiants aient aussi vécu des situations difficiles personnellement et qu'ils n'aient pas fait valoir ces situations et soient parvenus à répondre aux exigences. Il est d'ailleurs arrivé que ces « problèmes » n'aient pas été réels. On ne peut donc agir en dehors du cadre des critères d'évaluation et des modalités d'évaluation prévues, sans être inéquitable envers d'autres étudiants.

En tant que professeur, on ne peut pas juger du degré de difficulté ou d'impact des problèmes que les étudiants vivent sur leur situation académique. Sauf dans le cas d'un billet du médecin ou d'un autre professionnel de la santé (y compris de la santé psychologique), qui est alors fourni par une tierce personne crédible, il n'est pas possible de valider l'existence ou les influences réelles de tels problèmes, surtout lorsque ceux-ci sont annoncés après la tenue des évaluations.

De plus, si l'étudiant est réellement affecté par des problèmes personnels, en raison de sa note finale malgré la réussite de l'épreuve finale, ses notes antérieures devaient être relativement faibles, ce qui aurait nécessité une démarche auprès de l'étudiant en cours de trimestre et en amont de la participation à l'épreuve finale. Un contact avec l'étudiant pour discuter de sa situation aurait été avantageux pour voir quelles pouvaient être les suggestions à faire à l'étudiant. Dans le cas de la rencontre avec l'étudiant, le contenu des échanges demeure évidemment confidentiel et il appartient à l'étudiant de faire les démarches ou de consulter les ressources appropriées. Le professeur peut agir à titre de personne-ressource pour orienter l'étudiant vers les services ou les ressources appropriées, mais c'est à l'étudiant de faire les démarches.

Quand un étudiant obtient une note si faible malgré la réussite de l'épreuve finale, plusieurs questions doivent se poser en rapport avec le cheminement dans le cours et la façon dont se cumulent les notes. Il faut valider si les notes qui sont obtenues en dehors de l'épreuve finale correspondent bien à des éléments de compétence ou la compétence elle-même afin de corriger la situation pour une prochaine fois. Certaines pratiques évaluatives ne sont pas en lien avec les éléments de compétence, mais avec des tentatives d'encourager l'engagement en classe ou pour vérifier que certaines tâches demandées ont été faites, ce qui n'est pas pertinent par rapport à l'évaluation d'une compétence. Une révision des modalités d'évaluation du cours devrait aussi être entreprise afin de s'assurer que le cumul des notes répond bien aux exigences d'appréciation et d'atteinte des éléments de compétence auxquelles l'étudiant doit satisfaire.

MARC-ANTOINE		
MSA	Un étudiant interrompt souvent Marc-Antoine durant la présentation de son contenu de cours pour poser des questions.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que M-Antoine doit	Tout en sachant que	
96-rencontrer l'étudiant à la fin du cours afin de discuter de l'effet de son comportement sur la classe.	le comportement de l'étudiant indispose grandement les autres étudiants et nuit au climat de travail de la classe.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est comme il est, c'est de la gestion de classe. Le réprimander sur son comportement n'apporte pas de solution.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Bien que les questions de certains étudiants puissent être bénéfiques pour d'autres dans la classe, si l'étudiant pose trop de question, cela devient une distraction et les autres peuvent avoir de la difficulté à suivre. Une rencontre avec l'étudiant est donc souhaitable afin de lui expliquer ce principe, peut-être pourrait-il garder certaines questions et prendre rendez-vous avec l'enseignant si, après la fin du cours, ce dernier n'a pas réussi à répondre aux questions en faisant son exposé?</i>
		Fortement indiquée (14) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce comportement nuit à l'ensemble du groupe et une solution doit être trouvée pour y remédier. Il est toujours plus simple de discuter directement avec l'étudiant sans être en mode confrontation, ce que permet un échange à la fin du cours. L'étudiant doit être avisé si d'autres mesures plus contraignantes venaient à être prises.</i> <i>Toutefois, Marc-Antoine doit s'assurer de garder un ton approprié avec lui. Exemple : J'ai la garde du climat en classe et pour que tout fonctionne en classe. Le comportement que tu manifestes quand (...) m'empêche de travailler et distrait les autres. J'ai besoin de ta coopération sur cela. Que suggères-tu faire pour améliorer la situation?</i> <i>En effet, il est impératif d'informer l'étudiant que son comportement n'est pas adéquat et des conséquences qu'il entraîne.</i> <i>Marc-Antoine doit rencontrer cet étudiant dans son bureau pour discuter avec lui du climat de la classe et de ses nombreuses interventions. Il doit lui faire comprendre qu'il peut poser des questions, mais qu'il doit en limiter le nombre durant le cours. Chiffrer le nombre, de façon explicite, que l'étudiant peut poser, par cours, serait une bonne solution.</i> <i>La gestion de classe s'effectue de diverses manières. Une rencontre individuelle peut permettre à l'étudiant de prendre conscience de l'impact de ses interventions sur le groupe et d'établir avec lui une stratégie pour lui permettre d'obtenir des réponses à ses questions.</i>

MARC-ANTOINE		
MSA	Un étudiant interrompt souvent Marc-Antoine durant la présentation de son contenu de cours pour poser des questions.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que M-Antoine doit	Tout en sachant que	
97-demander à l'étudiant de prendre en note ses questions et de lever la main avant de les poser.	l'étudiant éprouve de sérieux problèmes d'apprentissage et a tendance à perdre son attention lorsqu'il ne comprend pas les explications.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'étudiant ne sera pas satisfait de cette solution et cela risque de ne pas fonctionner. Il serait préférable de rencontrer son intervenant SAIDE (ou API) afin de discuter des différentes ressources accessibles et pertinentes pour lui.</i> <i>Cette façon de faire risque de lui nuire, car il aura encore plus de difficultés à comprendre et il perdra le fil du cours. De toute façon, s'il lève la main pour poser autant de questions, le problème n'est pas réglé.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il serait intéressant que Marc-Antoine indique à tous les élèves qu'il ne répond en classe qu'aux seules questions pertinentes à l'objet d'apprentissage (pour autant que l'objet soit explicité). Il annonce ensuite qu'il est disponible durant les pauses ou selon ses heures de disponibilité pour répondre à toutes les autres questions pertinentes.</i> <i>Il s'agit de trouver une formule équilibrée dans laquelle l'étudiant peut poser certaines questions, mais en noter d'autres et puis peut-être développer progressivement son autonomie à trouver par lui-même certaines réponses.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'étudiant qui éprouve des difficultés doit développer des solutions en lien avec celles-ci. De lui demander de lever sa main reste une consigne de base en gestion de classe! Si l'étudiant a développé d'autres moyens pour réussir malgré ses problèmes d'apprentissages, il pourrait les soumettre à l'enseignant.</i> <i>Ça permet de signifier à l'étudiant qu'on comprend son besoin et ça propose une solution pour lui, le prof et les autres étudiants.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Bonne alternative. Je crois que les directives pour poser les questions en classe devraient être redites. Cependant, il devrait aussi y avoir une conséquence si cela n'est pas respecté à l'avenir.</i>

MARC-ANTOINE		
MSA	Un étudiant interrompt souvent Marc-Antoine durant la présentation de son contenu de cours pour poser des questions.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que M-Antoine doit	Tout en sachant que	
98-consulter ses collègues au sujet de cet élève pour s'enquérir de son comportement dans les autres cours.	le comportement de l'étudiant fait perdre à Marc-Antoine le fil de ses idées, ce qui nuit à la clarté de sa présentation.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> De savoir si l'étudiant agit de la même façon dans les autres cours ne lui donnera pas plus de solutions à son problème. Il doit plutôt consulter ses collègues pour savoir comment ils agissent lorsqu'un étudiant interrompt sans arrêt l'enseignant pour poser des questions, et ce, sans demander le droit de parole
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> La confidentialité reste très importante pour l'étudiant. L'enseignant pourrait par contre consulter les déclarations déjà inscrites dans l'outil « dépistage », parfois, des enseignants y ont inscrit des comportements non souhaitables. Une rencontre avec l'étudiant reste primordiale ici, chaque enseignant est différent et gère sa classe selon ses limites.
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Je ne vois pas comment l'avis des autres profs pourrait faciliter le déroulement dans sa classe. Il faut éviter d'en faire le problème d'un élève en particulier. C'est son comportement qui doit être encadré et cela vaut pour les comportements dérangeants de tous les élèves.
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> Cela aide toujours de savoir comment les autres profs ont travaillé avec un élève « particulier », si certains ont développé de bons trucs, on peut les essayer. On peut aussi constater qu'on est seul à éprouver des difficultés avec cet élève. On sera alors amené à le rencontrer afin de trouver des solutions communes. Échanger entre collègues peut permettre de trouver des pistes de solution, mais cette action seule ne change pas la situation. Il y aurait peut-être un enjeu de confidentialité, mais échanger entre collègues reste enrichissant. Le partage de pratique entre les enseignants peut mener à des solutions auxquelles un enseignant seul n'aurait peut-être pas pensé.
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> De cette façon, Marc-Antoine pourra également bénéficier des conseils de ses collègues, s'ils arrivent à bien gérer l'attitude de l'étudiant dans leur propre classe. Dans le cas où plusieurs professeurs vivent la même situation, ils peuvent en discuter et penser à une approche adaptée à la situation, dans chacun de leur cours avec cet étudiant.

MARC-ANTOINE		
MSA	Un étudiant interrompt souvent Marc-Antoine durant la présentation de son contenu de cours pour poser des questions.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que M-Antoine doit	Tout en sachant que	
99-demander à l'étudiant s'il a l'impression que le fait de poser beaucoup de questions favorise son apprentissage dans le cours.	l'étudiant réussit très bien dans ce cours jusqu'à maintenant.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>On risque d'aller vers une situation de confrontation inutile compte tenu de la réussite de l'élève. Il serait préférable de le rencontrer individuellement pour lui expliquer en quoi cela nuit à l'enseignement et comment cela dérange le groupe.</i> • <i>Cela ne change rien au fait qu'il est interrompu pendant qu'il enseigne. C'est un irritant pour Marc-Antoine.</i> • <i>Je ne vois pas en quoi cette intervention améliore la pédagogie : chaque élève est unique. Le questionner sur sa façon d'être et pourquoi il est comme ça pourrait être perçu comme un jugement sur sa façon d'être. Il faut adapter nos interventions pour encadrer ce type de personnalité. Peu importe la raison.</i> • <i>Cette intervention n'améliorera aucunement la gestion de cet étudiant en classe. Les comportements risquent de perdurer et continuer à déranger Marc-Antoine et la classe.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>On sous-estime l'effet puissant pour les échanges de remercier les étudiants pour les questions pertinentes posées. Cela encourage les autres à participer. Si plus d'élèves posaient plus de questions, il y aurait peut-être moins de place pour l'étudiant problématique.</i> • <i>Rencontrer l'étudiant pour discuter de ses interventions est judicieux, toutefois, il faudra trouver un moyen de circonscrire le nombre d'interventions pendant les cours. Il a sûrement besoin d'être réassuré pour solidifier ses apprentissages, mais le tout peut se faire hors cours (pause, après ou avant le cours, pendant périodes de disponibilités, consultation de ses pairs).</i> • <i>Oui, je crois qu'il faut susciter la réflexion chez cet étudiant. Mais plutôt le faire réfléchir sur les conséquences de son action sur les autres étudiants et sur l'enseignant.</i> • <i>La question semble très pertinente. Si, malgré le fait que l'étudiant interrompe sans cesse son enseignant, il ne comprend toujours pas, il serait nécessaire de développer une autre stratégie pour sa réussite. Si de poser des questions aide l'étudiant, les deux pourraient trouver une façon de maintenir cette méthode d'apprentissage, mais de le faire de façon à ne pas nuire au reste de la classe.</i>
		Fortement indiquée (1)

MONA		
MSA	Enseignante, Mona reçoit les confidences d'une étudiante qui lui expose son malaise face à un comportement qu'elle juge déplacé. Lors du dernier cours, Mona s'est emportée en classe lorsqu'elle a crié pour reprocher à un groupe d'étudiants leur manque de préparation.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Mona doit	Tout en sachant que	
100-justifier à l'étudiante la raison de son comportement tout en lui assurant qu'elle tentera à l'avenir de modifier son approche envers ces étudiants.	ce groupe est considéré par plusieurs collègues du département comme étant particulièrement difficile et indiscipliné.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>S'emporter en classe est un manque de professionnalisme flagrant. Mona ne peut pas justifier l'injustifiable.</i>
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je propose d'écouter l'étudiante et de s'excuser. Le professeur se doit de garder un professionnalisme même dans un groupe indiscipliné.</i> <i>Son comportement n'a pas sa place dans une salle de classe, peu importe le groupe. Il dénote un grand manque de moyens chez Mona. Elle ne doit pas chercher à se justifier. Elle peut aussi faire part de ses exigences de manière calme et explicite aux étudiants quant à l'importance de bien se préparer. Elle peut aller chercher de l'aide.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Tout le monde peut s'emporter. Nous sommes humains ! En revanche, si cela arrive, il faut essayer d'en parler le plus sereinement possible aux étudiants. L'étudiante qui vient interroger Mona doit recevoir des explications, mais cela ne peut pas être la seule intervention de Mona. Il faut qu'elle parle de l'événement aux étudiants concernés ainsi qu'à l'ensemble de la classe.</i> <i>Il est important de rencontrer l'étudiante, toutefois, pas dans le but de justifier le comportement, mais peut-être d'entendre son propos et recevoir son malaise. Mona peut décrire le contexte qui a mené à ce comportement, sans avoir à le justifier. Je juge important de s'engager à modifier son attitude envers les étudiants tout en se respectant comme individu. Aucun individu n'est parfait et c'est important de conscientiser les étudiants à cela. Par contre, si on s'attend au respect des étudiants, on doit, comme enseignant, agir en modèle, la gestion de ses émotions est importante.</i>
		Fortement indiquée (1)

MONA		
MSA	Enseignante, Mona reçoit les confidences d'une étudiante qui lui expose son malaise face à un comportement qu'elle juge déplacé. Lors du dernier cours, Mona s'est emportée en classe lorsqu'elle a crié pour reprocher à un groupe d'étudiants leur manque de préparation.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Mona doit	Tout en sachant que	
101-faire un retour en classe sur cet épisode en prenant soin de s'excuser de son comportement auprès de toute la classe et, en particulier, des étudiants concernés.	par le passé, Mona s'est emportée en classe en tenant des propos irrespectueux envers des étudiants.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (4)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela peut être très difficile pour Mona, mais je pense que c'est une bonne idée de le faire. Il faut s'excuser et aussi expliquer pourquoi elle a eu ce comportement. Les étudiants qui étaient mal préparés doivent aussi prendre leur part de responsabilité.</i> <i>Son comportement n'a pas sa place dans une salle de classe. Il dénote un grand manque de moyens chez Mona. Il y aurait lieu effectivement de s'excuser auprès des élèves. Elle doit également aller chercher de l'aide. Elle peut aussi faire part de ses exigences de manière explicite aux étudiants quant à l'importance de bien se préparer.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>S'emporter en classe est un manque de professionnalisme flagrant. Mona fait bien de s'excuser, mais doit réaliser que si cette situation est récurrente, il pourrait y avoir de graves conséquences professionnelles (plainte d'étudiants, note au dossier, renvoi, etc.).</i> <i>Le professeur doit faire le point avec la classe. Les excuses sont un bon point de départ. Par contre, elle doit aussi apporter des solutions et avoir un plan de match à proposer aux étudiants pour améliorer sa gestion de classe et l'ambiance.</i> <i>Mona peut décrire le contexte qui a mené à ce comportement, sans avoir à le justifier. Je juge important de s'engager à modifier son attitude envers les étudiants tout en se respectant comme individu. Aucun individu n'est parfait et c'est important de conscientiser les étudiants à cela. Comme enseignant, si on attend du respect des étudiants, on doit agir à titre de modèle. J'encouragerais Mona à rencontrer les étudiants concernés en petit groupe, séparément, pour s'assurer de leur engagement plus actif dans le cours.</i>

MONA		
MSA	Enseignante, Mona reçoit les confidences d'une étudiante qui lui expose son malaise face à un comportement qu'elle juge déplacé. Lors du dernier cours, Mona s'est emportée en classe lorsqu'elle a crié pour reprocher à un groupe d'étudiants leur manque de préparation.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Mona doit	Tout en sachant que	
102-rencontrer les étudiants concernés afin de s'excuser de son emportement tout en leur rappelant l'importance de bien se préparer avant les cours.	Mona a déjà enseigné à ces étudiants à deux reprises et a, de fait, utilisé plusieurs approches différentes pour susciter leur participation et améliorer leur motivation, mais sans succès.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (3)
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est une bonne idée malgré tout d'essayer encore de rejoindre ces étudiants. Peut-être que la rencontre devrait se dérouler en présence d'un autre professeur (celui qui partage le bureau de Mona, par exemple) afin que la situation ne dégénère pas.</i> <i>S'emporter en classe est un manque de professionnalisme flagrant. Si le problème relève d'un nombre limité d'étudiants mal préparés, il y a bien d'autres moyens de les interpeller sans perdre son sang-froid! Ultimement, il faut trouver une source de motivation valable. Se faire crier après n'est clairement pas une telle source de motivation!</i> <i>La rencontre est importante pour améliorer la relation avec les étudiants problématiques. Mona peut aussi réfléchir à la nécessité de la préparation avant le cours. Si les étudiants n'ont pas l'impression d'être perdants en ayant rien fait, ils vont continuer dans ce sens. Les étudiants doivent s'apercevoir que sans préparation, le cours est trop difficile. Peut-être donner moins de préparation, mais qu'elle soit bien ciblée. Bref, évaluer les préparations de cours demandées et sa gestion de classe.</i> <i>Son comportement n'a pas sa place dans une salle de classe. Il dénote un grand manque de moyens chez Mona. Il y aurait lieu effectivement de s'excuser auprès des élèves. Elle doit également aller chercher de l'aide. Il est bien qu'elle fasse part de ses exigences de manière explicite aux étudiants quant à l'importance de bien se préparer.</i>
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Tout à fait, je crois qu'il est important de bien identifier le contexte qui a mené à cet emportement, sans avoir le justifier. Des excuses sont essentielles afin de ne pas laisser le climat de la classe s'envenimer. La mise au point en lien avec les attentes de Mona est aussi importante pour que les étudiants ajustent aussi leur comportement pour améliorer le climat de classe. C'est un engagement des deux parties. Processus de résolution de conflit contextualisé et mis en pratique.</i>

JOSEPH		
MSA	Des étudiants n'osent pas poser de questions dans un cours parce qu'ils redoutent d'être humiliés par l'enseignant qui le donne. Joseph, un collègue de cet enseignant, est informé de cette situation lors d'une activité parascolaire.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Joseph doit	Tout en sachant que	
103-rencontrer informellement l'enseignant pour lui faire part de ce qu'il a entendu et essayer de connaître sa perception des étudiants et sa manière d'agir avec eux.	cet enseignant a diffusé sur les médias sociaux des commentaires sur l'«ignorance désespérante» des jeunes étudiants au Québec.	<p>Absolument contre-indiquée (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Joseph est un pair et non un employeur.</i> <p>Contre-indiquée (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si l'enseignant qui donne le cours humilie ses étudiants, il est possible que l'intervention de Joseph ne donne rien, puisque le collègue en question ne pourra l'entendre et la tournera probablement en ridicule à son tour.</i> <p>Ni plus ni moins indiquée (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si Joseph connaît bien l'enseignant fautif, il pourrait lui faire part des oui-dire, mais il n'est pas de son rôle de pousser l'évaluation de la situation en essayant de connaître les perceptions des étudiants de la situation. C'est le rôle de la coordonnatrice de département de le faire.</i> <p>Indiquée (9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si des étudiants se sont confiés à Joseph, il ne peut plus faire comme s'il ne savait pas que cette situation existait. Il faut cependant être très diplomate avec l'enseignant concerné et veiller à ne pas envenimer la situation. Joseph peut partager sa façon de gérer les lacunes des étudiants avec le professeur concerné.</i> • <i>Je pense qu'il est approprié de faire connaître à un collègue ce type d'information. Mais c'est une situation qui peut facilement devenir difficile, car c'est le type d'intervention qui peut facilement être perçue comme une intrusion dans le déroulement d'un cours. Je me garderais de trop approfondir ou insister auprès de mon collègue.</i> • <i>Cette action est indiquée si les collègues sont dans le même département. Si ce n'est pas le cas, il serait plus approprié de contacter le coordonnateur du département de l'enseignant problématique. Ce genre de situation doit se régler en département. Il est du devoir des enseignants de ne pas balayer sous le tapis ce genre de situation. La pire chose à faire est de ne rien faire. Il faut aussi encourager les étudiants à en parler avec leur enseignant (à plusieurs de préférence (témoins)).</i> • <i>Oui, j'en parle à mon collègue. J'essaie de trouver une façon d'aborder le sujet naturellement et de discuter de la situation problématique.</i> • <i>Si Joseph et son collègue ont une bonne relation, cette rencontre pourrait permettre à Joseph de se rendre compte de la portée de ses écrits et comment ils peuvent troubler les jeunes étudiants et mettre un frein à leur participation. Ce type d'ambiance en classe vient affecter les apprentissages. Néanmoins, le collègue doit faire attention à ne pas créer l'effet inverse et doit donc user de tact avec Joseph durant cette rencontre.</i> <p>Fortement indiquée (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>C'est la première étape. Il faut se renseigner pour s'assurer que l'attitude du collègue envers ses étudiants ait un bon dosage de bienveillance et de rigueur. Il ne faut pas non plus supposer que la perception de l'étudiant est juste. Même les enseignants les plus ouverts et affables ont dans leur classe des étudiants timides et craintifs.</i> • <i>Oui, tout à fait. Joseph, dans un premier temps, doit rencontrer l'enseignant et lui faire part de ce qu'il a entendu et discuter avec lui de la perception des étudiants. S'il confirme les impressions des étudiants, il devra entreprendre d'autres démarches par la suite. D'abord et avant tout valider l'information pour ne pas agir sur des oui-dire.</i> • <i>Il est important comme corps « professionnel » que les enseignants du cégep soient capables de confronter leurs idées et leur posture intellectuelle.</i>

JOSEPH		
MSA	Des étudiants n'osent pas poser de questions dans un cours parce qu'ils redoutent d'être humiliés par l'enseignant qui le donne. Joseph, un collègue de cet enseignant, est informé de cette situation lors d'une activité parascolaire.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Joseph doit	Tout en sachant que	
104-faire état de la situation au coordonnateur du département afin de l'inviter à sensibiliser l'enseignant quant aux craintes exprimées par des étudiants.	nouvellement arrivé au Québec, cet enseignant a une approche pédagogique fondée sur l'autorité et l'expertise	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Le coordonnateur est un pair parmi les pairs et non un employeur.
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> Le coordonnateur pourrait effectivement rencontrer Joseph et lui faire part de ce qu'il croit être à l'origine du conflit : un décalage culturel. Il pourrait lui expliquer les méthodes qui sont privilégiées ici et lui fournir de la documentation sur les approches pédagogiques expliquant les rôles associés à l'enseignant (guide, créateur de situations d'apprentissage, motivateur, etc.). Une période d'adaptation est normale chez les nouveaux immigrants, ce qui ne veut pas dire que leurs intentions sont différentes des nôtres; dans ce cas-ci, que les étudiants participent, apprennent et se développent. Le coordonnateur est la meilleure personne pour recevoir les étudiants qui souhaitent se plaindre de l'attitude d'un enseignant.
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Il est vrai que ce type d'intervention fait partie de ce qu'un RCD peut (et parfois doit) faire. Dans un contexte d'immigration récente et d'intégration à une nouvelle réalité, je pense que ce peut être une intervention appropriée. Elle présente, en outre, l'avantage de suivre les voies officielles, ce qui peut être utile dans le cas d'une personne qui a des approches fondées sur l'autorité. En parler avec le coordonnateur de département est très approprié. Peu importe l'approche pédagogique utilisée par l'enseignant, les étudiants doivent pouvoir poser des questions et l'humiliation ne doit jamais être tolérée. Il faut aussi encourager les étudiants à en parler avec leur enseignant (à plusieurs de préférence (témoins)). Il y a une façon de faire dans ce genre de situation qui doit être respectée; entre autres d'aviser la coordonnatrice du département qui elle fera le suivi avec le cadre responsable.

JOSEPH		
MSA	Des étudiants n'osent pas poser de questions dans un cours parce qu'ils redoutent d'être humiliés par l'enseignant qui le donne. Joseph, un collègue de cet enseignant, est informé de cette situation lors d'une activité parascolaire.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Joseph doit	Tout en sachant que	
105-dire aux étudiants de s'adresser dans un premier temps à l'enseignant.	l'enseignant en question adopte fréquemment un ton humoristique, voire sarcastique, pouvant laisser certains étudiants perplexes.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>J'envverrais aussi les étudiants rencontrer la coordonnatrice de département considérant l'attitude du prof. Il aurait été intéressant que les étudiants puissent ventiler sur leurs perceptions, mais considérant l'attitude de l'enseignant, je ne crois pas que cette façon de faire est bénéfique. Si ce comportement se poursuivait, une rencontre avec la Direction et des mesures disciplinaires pourraient être envisageables.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le collègue pourrait leur proposer d'en parler avec Joseph, mais considérant qu'au départ les étudiants n'osent pas poser de questions par crainte d'être humiliés, il se pourrait qu'ils aient encore plus de difficulté à exprimer comment ils se sentent. Toutefois, si les étudiants en ont le courage, il s'agit d'une première porte vers une résolution de conflit, à condition que ce soit fait dans le respect de tous.</i>
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>La démarche sera sans doute difficile pour les étudiants, mais s'ils souhaitent que le comportement de l'enseignant change, la meilleure stratégie est probablement de lui en parler directement.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je pense qu'il faut toujours commencer par suggérer aux élèves de discuter avec l'enseignant quand quelque chose ne va pas dans une classe.</i> <i>La première étape dans la résolution de tout problème dans une salle de cours devrait toujours être la discussion entre les étudiants et l'enseignant. Si les étudiants redoutent le comportement de l'enseignant, peut-être les encourager à venir le rencontrer à plusieurs.</i> <i>Joseph pourrait, au besoin, aider les étudiants à structurer cette rencontre.</i>

Que faire lorsque nous recevons des confidences d'étudiants ou d'étudiantes qui mettent en cause des comportements peu professionnels de certains collègues? Intervenir ou non? Et si oui, auprès de qui et comment? Plusieurs valeurs sont en jeu dans une telle situation : par exemple, la solidarité entre pairs, la paix dans l'équipe professorale, le devoir envers les étudiants, le respect dû à chaque personne.

Il convient de déterminer d'abord celle qui pèse le plus lourd parmi toutes ces valeurs, puis de choisir une ligne de conduite qui l'honore, tout en faisant son possible pour ne pas laisser de côté les autres valeurs. Tout un défi d'éthique professionnelle pour Joseph! Et pour son département, qui aurait sans doute avantage à rediscuter le projet éducatif, à anticiper ce genre de situations et à clarifier la façon d'en traiter.

MARIE		
MSA	En corrigeant un travail d'équipe, Marie s'aperçoit que le niveau de langue utilisé dans un paragraphe est nettement plus élevé que dans les autres ; ce paragraphe ne contient aucune marque signalant l'insertion d'une citation ni aucune mention de référence. Elle retrouve le paragraphe tel quel en fouillant sur Internet avec Google. Chaque étudiant travaillait sur sa propre partie et des moments de mise en commun étaient prévus afin que chacun puisse partager ses apprentissages avec les autres.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Marie doit	Tout en sachant que	
106-signaler le plagiat au dossier des étudiants et mettre 0 à tous les membres de l'équipe.	la communication au sein de l'équipe était difficile. D'ailleurs, un des étudiants l'avait informée que certains de ses camarades ne participaient pas aux discussions liées au travail.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Avant de signaler le plagiat, j'inviterais Marie à rencontrer l'équipe afin de discuter de la situation et je l'encouragerais à faire de l'éducation face au plagiat. Selon le contexte, la note 0 pourrait être attribuée à tous les membres de l'équipe, puisque c'est un travail d'équipe. Toutefois, il semble y avoir un problème au sein de l'équipe, une intervention de l'enseignante s'avère nécessaire pour tenter de solutionner le conflit.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Est-ce que le professeur, sachant qu'il y avait une problématique, avait donné des consignes claires aux membres de l'équipe pour améliorer la communication et le travail? J'aurais besoin de rencontrer l'équipe afin de bien évaluer la situation avant de mettre 0 à tous les membres de l'équipe.</i> • <i>Le professeur devra ajuster ses consignes et sa grille de correction afin de déterminer quelle portion et quels éléments du travail seront évalués individuellement et lesquels le seront pour l'équipe. Il était convenu que chacun travaillait sur sa partie. Les moments de mise en commun étaient pour le partage des apprentissages. Était-il explicite qu'il y aurait une évaluation individuelle ou d'équipe pour ce travail?</i>
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dans la mesure où les consignes étaient claires, je pense que tous les membres de l'équipe sont responsables du travail remis.</i> • <i>Plus souvent qu'autrement, c'est à la suite de l'apparition de la mention plagiat que vont se manifester les étudiants pour expliquer qui a fait quoi. Il faut faire comprendre aux autres membres de l'équipe qu'ils sont collectivement responsables du document remis. En travaillant séparément, ils ne se sont pas donné les outils de suivi qui aurait permis de voir le manque de sérieux de l'étudiant fautif.</i>
		Fortement indiquée (1)

MARIE		
MSA	En corrigeant un travail d'équipe, Marie s'aperçoit que le niveau de langue utilisé dans un paragraphe est nettement plus élevé que dans les autres ; ce paragraphe ne contient aucune marque signalant l'insertion d'une citation ni aucune mention de référence. Elle retrouve le paragraphe tel quel en fouillant sur Internet avec Google. Chaque étudiant travaillait sur sa propre partie et des moments de mise en commun étaient prévus afin que chacun puisse partager ses apprentissages avec les autres.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Marie doit	Tout en sachant que	
107-rencontrer les étudiants pour leur donner un avertissement sévère, sans pénalité pour la note du travail.	une règle départementale indique clairement la nécessité de déclarer toute forme de plagiat, et ce, dès le début de la formation.	Absolument contre-indiquée (2)
		Contre-indiquée (14) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il faut se conformer aux règles départementales, Marie pourrait établir un précédent et se le voir reprocher dans le futur par son département.</i> • <i>Si le département a adopté une règle, il faut la suivre! Si cette règle semble injustifiée ou inadéquate, il faut la modifier, EN DÉPARTEMENT!</i> • <i>Il peut avoir une rencontre avec les étudiants, mais celle-ci portera sur les conséquences du plagiat, c'est-à-dire la déclaration du plagiat au collège.</i> • <i>Étant donné qu'une règle départementale indique clairement la marche à suivre dans ce contexte, j'encouragerais Marie à suivre la règle établie, c'est une question de cohérence et de concertation avec l'équipe d'enseignants. Toutefois, je trouve qu'en début de formation, le processus est un peu sévère et ne laisse pas de place à l'éducation face au plagiat. Marie pourrait en discuter avec les membres de l'équipe afin d'encourager l'assouplissement de la règle en début de cheminement afin d'assurer le volet formation avant la sanction.</i> • <i>Dans une perspective éducative, cette façon de faire pourrait être acceptable, notamment si les étudiants sont en première session. Cependant, il n'est pas constructif de ne pas respecter les règles départementales. Il faudrait soumettre le cas à l'assemblée départementale.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (2)
		Fortement indiquée (0)

MARIE		
MSA	En corrigeant un travail d'équipe, Marie s'aperçoit que le niveau de langue utilisé dans un paragraphe est nettement plus élevé que dans les autres ; ce paragraphe ne contient aucune marque signalant l'insertion d'une citation ni aucune mention de référence. Elle retrouve le paragraphe tel quel en fouillant sur Internet avec Google. Chaque étudiant travaillait sur sa propre partie et des moments de mise en commun étaient prévus afin que chacun puisse partager ses apprentissages avec les autres.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Marie doit	Tout en sachant que	
108-signaler le plagiat au dossier de l'étudiant fautif et mettre 0 uniquement à celui-ci.	cet étudiant avait été exclu de l'équipe en raison de ses difficultés langagières.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut faire comprendre aux autres membres de l'équipe qu'ils sont collectivement responsables du document remis. Leur choix d'exclure leur collègue constitue un manque de jugement (et d'empathie dans ce cas) de leur part et ils doivent être pénalisés pour cela.</i> <i>Avant de signaler le plagiat, j'inviterais Marie à rencontrer l'équipe afin de discuter de la situation. Il y a un problème de fonctionnement dans cette équipe. Les autres membres de l'équipe ne peuvent exclure unilatéralement un étudiant et ensuite inclure le contenu de son travail dans le document à remettre. Les difficultés langagières de l'étudiant auraient dû être soulevées par les membres de l'équipe avant la remise du travail. Si l'équipe a accepté d'inclure cette partie, elle doit accepter le contenu et la correction qui vient avec. Il faut d'abord régler le conflit avant de sanctionner. Marie pourrait demander à l'équipe de proposer une solution.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le professeur devra ajuster ses consignes et sa grille de correction afin de déterminer quelle portion et quels éléments du travail seront évalués individuellement et lesquels le seront pour l'équipe. Il était convenu que chacun travaillait sur sa partie. Les moments de mise en commun étaient pour le partage des apprentissages. Était-il explicite qu'il y aurait une évaluation individuelle ou d'équipe pour ce travail? Une difficulté langagière n'est pas une justification pour ne pas appliquer les règles liées au respect de l'intégrité intellectuelle.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faudrait savoir de quelle façon l'étudiant a été exclu de l'équipe. S'il était seul à travailler alors il est le seul à mériter le 0, mais si les autres membres ont remis eux aussi le travail en question contenant le paragraphe plagié, ils doivent eux aussi avoir la note 0.</i> <i>Je propose d'informer cet étudiant des conséquences du plagiat et de lui donner l'information nécessaire pour qu'il améliore ses capacités langagières.</i>
		Fortement indiquée (1)

MARIE		
MSA	En corrigeant un travail d'équipe, Marie s'aperçoit que le niveau de langue utilisé dans un paragraphe est nettement plus élevé que dans les autres ; ce paragraphe ne contient aucune marque signalant l'insertion d'une citation ni aucune mention de référence. Elle retrouve le paragraphe tel quel en fouillant sur Internet avec Google. Chaque étudiant travaillait sur sa propre partie et des moments de mise en commun étaient prévus afin que chacun puisse partager ses apprentissages avec les autres.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Marie doit	Tout en sachant que	
109-réitérer une intervention en classe sur l'importance de la propriété intellectuelle et demander à l'équipe de refaire le travail.	les étudiants de toute la classe ont reçu une formation de 3 heures sur l'intégrité intellectuelle et sur l'utilisation pertinente des références, incluant les données sur Internet.	Absolument contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>En donnant une deuxième chance, on encourage ce genre de comportement! L'honnêteté intellectuelle et les aptitudes à travailler en équipe sont des aspects importants de la société. S'il faut avoir zéro pour comprendre cela, c'est mérité.</i> • <i>Les étudiants étaient bien formés sur le sujet, pas de raison de donner une autre chance. Ce serait inéquitable.</i> • <i>Ici, les étudiants ont déjà eu les informations et les règles à suivre en lien avec l'intégrité intellectuelle et l'utilisation des références. Il faut sanctionner l'équipe. Toutefois, j'encouragerais Marie à faire une intervention en classe pour démontrer l'importance et sérieux de la formation que les étudiants ont reçue.</i>
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Là encore cela dépend, si le travail compte pour beaucoup dans la session, ou s'il s'agit d'étudiants de première session, cela pourrait être une intervention indiquée. On peut offrir une deuxième chance si c'est la première fois que les étudiants font ce genre de travail en équipe mais pas si ce sont des finissants qui connaissent très bien les règles.</i> • <i>Le professeur devra ajuster ses consignes et sa grille de correction afin de déterminer quelle portion et quels éléments du travail sera évaluée individuellement et lesquels le seront pour l'équipe. Il était convenu que chacun travaillait sur sa partie. Les moments de mise en commun étaient pour le partage des apprentissages. Était-il explicité qu'il y aurait une évaluation individuelle ou d'équipe pour ce travail?</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (3)
		Fortement indiquée (2)

Dans le cas vécu par Marie, je vois à la fois une dimension éthique immédiate et une dimension technique à combler pour l'avenir. Celle-ci relève de la mesure et de l'évaluation : il s'agirait pour Marie d'actualiser sa compréhension du « travail d'équipe » à la lumière des plus récents travaux scientifiques sur ce sujet. Par exemple, ne pas demander de tels travaux sans avoir enseigné ce que c'est que de travailler en équipe, puis observer le développement et faire en sorte qu'il ne puisse se transformer en un simple assemblage de parties individuelles.

Quant au problème éthique immédiat, il s'agit de savoir si, au nom de la justice et du respect des règles, Marie doit traiter tous les membres de l'équipe de la même façon ou si, au nom de l'équité, elle doit plutôt tenir compte des circonstances particulières qui ont affecté cette équipe. L'idéal serait de trouver une piste d'action juste ET équitable, non? Tout le doigté du jugement éthique et du jugement professionnel sont ici requis. Quelle valeur privilégier tout en tenant compte de la valeur secondaire?

AMÉLIA		
MSA		Un étudiant est absent durant les deux premiers cours de la session. Il veut qu'Amélia lui explique tout ce qu'il a manqué.
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Amélia doit	Tout en sachant que	
110-expliquer les éléments importants du plan de cours distribué en classe, notamment l'importance d'assister au cours, et refuser de reprendre les autres éléments abordés dans les deux premiers cours.	l'étudiant risque de ne pas recevoir les informations importantes concernant une évaluation à venir.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>En fait, cela dépend un peu des raisons présentées par l'étudiant. Si celles-ci sont valables, Amélie aurait intérêt à aider cet étudiant. Toutefois, il est nécessaire de rappeler qu'un cours manqué ne peut pas être rattrapé ainsi en se présentant au bureau du prof. Aussi, les évaluations sont expliquées au plan de cours et si l'étudiant fait correctement ses devoirs, il devrait trouver l'information à propos de cette évaluation.</i> • <i>Sans tout reprendre, il devrait l'orienter. L'étudiant qui se présente à un enseignant admet déjà une part de sa faute. Deux cours, c'est beaucoup, mais pas excessif. Le bénéfice du doute devrait lui être accordé.</i> • <i>L'étudiant s'est tout de même déplacé pour rencontrer l'enseignante. Les infos relatives à l'évaluation devraient lui être transmises. Par ailleurs, l'enseignante n'a pas à reprendre tous les éléments abordés en classe. L'étudiant doit être responsabilisé sur l'impact de ses absences et demander à ses collègues de classe de l'information sur les éléments manqués.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Amelia doit lui dire qu'elle est certaine que l'étudiant avait de bonnes raisons de s'absenter, mais ce n'est pas sa responsabilité de reprendre des cours. Elle lui suggère de trouver un ou des compagnons de classe qui pourront le mettre à jour. C'est elle qui fait la première démarche en classe au cours suivant et en profite pour dire à tous que lorsqu'on manque un cours, chaque étudiant doit lui-même faire ses propres démarches pour récupérer ce qui a été manqué en s'adressant d'abord aux compagnons de classe, puis le cas échéant, à l'enseignant qui ne reprend pas les cours.</i> • <i>L'étudiant a le droit de s'absenter, cependant il devrait justifier ses absences. Il est primordial qu'il reçoive les consignes relatives à l'évaluation, c'est pourquoi il est nécessaire que l'enseignant lui donne l'information nécessaire et les éléments nécessitant des éclairages.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il manque un élément important ici qui fait en sorte qu'il est difficile de répondre. Est-ce que l'absence était justifiée? Si oui, l'enseignante peut prendre du temps avec l'étudiant afin de faire en sorte qu'il ne soit pas pénalisé. Dans le cas contraire, l'étudiant peut aller vers ses camarades de classe pour avoir ces informations importantes.</i> • <i>Il serait opportun de suggérer à cet étudiant de consulter les autres étudiants afin de récupérer ce qu'il a manqué. On sait pourquoi il n'était pas là? Sans vouloir évaluer si les raisons sont bonnes, il faut faire preuve de jugement professionnel, la maladie, un décès, une situation difficile peuvent justifier qu'on soit un peu plus généreux quant à l'accompagnement de cet étudiant.</i>

AMÉLIA		
MSA	Un étudiant est absent durant les deux premiers cours de la session. Il veut qu'Amélia lui explique tout ce qu'il a manqué.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Amélia doit	Tout en sachant que	
111-donner uniquement les documents distribués en classe en lui disant de les lire et de s'organiser pour demander un complément d'information aux autres étudiants du cours, s'il en a besoin.	cet étudiant est connu des enseignants du département en raison de son habitude de poser beaucoup de questions.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'enseignant doit répondre aux questions et se montrer disponible pour les étudiants.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il a sa part de travail à faire. Demander aux autres étudiants est indiqué, mais si l'étudiant fait tout ça, la porte de l'enseignant devrait rester ouverte.</i>
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Répondre aux nombreuses questions d'un étudiant absent peut être bien dérangerant, à moins que ce dernier ait une raison valable. Ainsi, il est bon de lui indiquer qu'il a son bout de chemin à faire en lisant les documents distribués.</i> • <i>Que l'étudiant pose des questions ou pas, qu'il manque souvent ou non des cours, cela ne doit pas faire dévier Amélie de sa démarche professionnelle qui consiste à répondre au besoin de ses élèves sans jugement des raisons qui ont amené l'étudiant à manquer un cours.</i> • <i>Il faut responsabiliser les étudiants sur l'importance d'être présent en classe. C'est le premier lieu d'apprentissage. L'enseignant peut tout de même répondre aux questions de l'étudiant après qu'il ait fait une appropriation, par lui-même, des concepts présentés.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>S'il a besoin de poser beaucoup de questions, c'est peut-être relié au fait qu'il s'absente? Bref, la conduite évoquée ici est la bonne, en insistant sur le fait que la présence en classe serait bénéfique pour lui!</i>

AMÉLIA		
MSA	Un étudiant est absent durant les deux premiers cours de la session. Il veut qu'Amélia lui explique tout ce qu'il a manqué.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Amélia doit	Tout en sachant que	
112-reprendre avec l'étudiant les éléments importants des cours manqués, puisqu'il est souhaitable que tous les étudiants commencent la session du bon pied.	l'étudiant annonce qu'il s'absentera encore au prochain cours.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'enseignant n'est pas tenu de revoir les cours avec les étudiants qui s'absentent pour des raisons injustifiées. L'étudiant ne peut pas être pénalisé pour ses absences, mais doit aussi s'assurer de sa réussite.</i>
		Contre-indiquée (13) <ul style="list-style-type: none"> <i>Un étudiant qui s'absente est responsable de reprendre par lui-même la matière vue en classe. Cette habitude de l'étudiant risque de l'amener à manquer régulièrement ses cours et à faire reposer la responsabilité de son cours sur les épaules de son professeur.</i> <i>Il faut renverser la demande : offrir à l'étudiant sa disponibilité afin qu'il se remette à jour. Celui-ci aura pris l'initiative de trouver les notes de cours, faire les activités formatives et consulter en dernier recours son enseignant.</i> <i>Il faudra évaluer les raisons de ces absences afin de déterminer la possibilité de poursuivre le cours et évaluer la possibilité d'annuler le cours avant la date d'abandon.</i> <i>Sait-on pourquoi il ne sera pas là? Dans le cas d'un motif grave, on peut envisager passer un peu plus de temps avec lui.</i> <i>Oui, il faut qu'il parte du bon pied, mais pas sans s'engager.</i> <i>La classe est le premier lieu d'apprentissage.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faudrait lui demander la raison de son absence.</i>
		Fortement indiquée (0)

AMÉLIA		
MSA	Un étudiant est absent durant les deux premiers cours de la session. Il veut qu'Amélia lui explique tout ce qu'il a manqué.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Amélia doit	Tout en sachant que	
113-refuser net et dire à l'étudiant que la PIEA stipule que la présence en classe relève de sa responsabilité.	au moment de faire sa requête à Amélia, l'étudiant a éclaté en sanglots en disant qu'il vivait une situation personnelle difficile.	Absolument contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il faut faire preuve de nuance, l'étudiant démontre qu'il est responsable en consultant l'enseignant et en s'assurant de ne rien manquer.</i> • <i>Oui, l'étudiant est responsable de sa réussite et il doit être présent en classe, mais il faut faire preuve de jugement.</i> • <i>La PIEA encadre. Le gros bon sens doit ensuite s'appliquer pour utiliser ce cadre.</i>
		Contre-indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il serait bon de diriger l'étudiant vers la bonne ressource, API, psychologue, travailleur social. Visiblement, cet étudiant a besoin d'aide et une attitude de fermeture ne lui sera pas bénéfique.</i> • <i>Refuser net revient à lui envoyer le message que l'étudiant fait une demande déraisonnable. Dans un premier temps, on accueille les arguments de l'étudiant. On lui dit ce que le professeur peut et ne peut pas faire. On lui propose une manière de le rendre proactif pour rectifier la situation. Puis, on lui offre son aide une fois convaincu qu'il se prend en charge.</i> • <i>Si l'étudiant a une raison valable de s'absenter, le scénario devient différent. L'étudiant en difficulté devrait pouvoir compter sur son enseignant, ne serait-ce que de le référer à son API ou à la psychologue.</i> • <i>Amélia devrait être à l'écoute de l'étudiant afin de le référer aux services d'aide appropriés.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (0)
		Fortement indiquée (0)

MARTIN		
MSA	Martin corrige l'épreuve finale. Lorsqu'il inscrit ses notes, il remarque qu'un de ses étudiants est en situation d'échec alors que celui-ci maîtrise habituellement assez bien la compétence ciblée dans le cours. À la consultation de la copie de cet étudiant, Martin s'aperçoit que celui-ci aurait effectivement réussi le cours s'il n'avait pas perdu des points liés au critère « Qualité du français écrit ».	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Martin doit	Tout en sachant que	
114-maintenir l'échec, car les règles sont claires à cet effet dans la politique institutionnelle.	tous les collègues de son département n'appliquent pas également la règle de la politique institutionnelle concernant la pénalité pour le français écrit.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je crois que l'enseignant peut pénaliser l'étudiant pour le français, mais sans toutefois lui faire perdre tous les points. D'autant plus que les collègues n'appliquent pas la règle. Ce n'est pas juste et équitable pour tous les étudiants.</i> • <i>Considérant que ses collègues n'appliquent pas tous la règle de la même façon, Martin pourrait se questionner à savoir si la règle qu'il applique ne pourrait pas être modifiée pour tous ses étudiants.</i> • <i>Cela dépend si la maîtrise du code langagier fait partie des compétences à acquérir dans le cours.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il faudrait maintenir l'échec parce que l'étudiant a manqué à une compétence reconnue par le programme. Le problème, c'est l'injustice qui est faite parce que les enseignants ne se sont pas entendus sur un ensemble de critères.</i> • <i>Cette action pourrait être modulée par la note obtenue. Est-ce qu'il a obtenu plus de 56% sans tenir compte du français ? Quelle était la pondération du français ? J'évaluerais davantage l'ensemble du tableau (un travail complémentaire de correction du français pour l'évaluation finale pourrait être envisagée afin d'utiliser cette situation pour poursuivre l'apprentissage).</i> • <i>La qualité du français est également une compétence à atteindre. Il faudrait s'assurer que tous les professeurs appliquent les règles.</i> • <i>Complexe comme situation. Si le français fait en sorte qu'il est difficile de percevoir la qualité professionnelle du travail, alors c'est un problème. Ensuite, ça dépend comment cet aspect est traité en classe tout au long de la session par l'enseignant. Si l'enseignant ne met jamais d'emphasis sur l'importance de cet aspect, alors la solution est contre-indiquée. Mais si c'est clairement exprimé et exigé, alors il doit maintenir l'échec. Tout est une question de constance et de connaissance des faits.</i> • <i>Ce n'est pas que le français qui place l'étudiant en échec, mais bien l'ensemble de ses résultats qui ne sont pas assez élevés.</i>
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>C'est une politique institutionnelle, elle prévaut sur le degré d'application des collègues. Faire de la langue un critère sous considéré n'aide pas les étudiants, surtout les plus faibles, qui doivent plutôt être sensibilisés à cette difficulté et dirigés vers le centre d'aide. Une discussion s'impose en département pour uniformiser l'application de cette politique.</i>

MARTIN		
MSA	Martin corrige l'épreuve finale. Lorsqu'il inscrit ses notes, il remarque qu'un de ses étudiants est en situation d'échec alors que celui-ci maîtrise habituellement assez bien la compétence ciblée dans le cours. À la consultation de la copie de cet étudiant, Martin s'aperçoit que celui-ci aurait effectivement réussi le cours s'il n'avait pas perdu des points liés au critère « Qualité du français écrit ».	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Martin doit	Tout en sachant que	
115-réviser l'épreuve finale pour accorder des points permettant le succès du cours à l'étudiant tout en le référant au centre d'aide en français.	l'étudiant a déjà été dirigé par l'API vers le centre d'aide en français, mais il ne s'est jamais présenté pour recevoir de l'aide.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cet étudiant doit comprendre que sa maîtrise du français est aussi importante que la maîtrise des autres critères. En lui permettant de réussir le cours, le signal n'est pas clair et l'étudiant ne ressent pas le besoin d'aller au centre d'aide.</i> <i>Martin doit suivre la politique à l'égard de la qualité de français. Si l'étudiant a été dirigé vers le centre d'aide, mais n'est jamais allé, c'est son choix. Il subit maintenant les conséquences. L'intervention a déjà été proposée, sans succès.</i>
		Contre-indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>La correction doit être équitable pour tous. L'enseignant ne peut modifier sa règle pour un étudiant en particulier. Il pourrait cependant se questionner à savoir s'il ne pourrait pas modifier cette règle et donc, elle serait modifiée pour tous les étudiants de la classe. Cela dit, la règle ne doit pas être modifiée simplement pour faire en sorte que l'étudiant réussisse, la modification doit être justifiée et endossée par l'enseignant. Il se peut que l'échec soit maintenu malgré la modification de la règle. L'étudiant a déjà été encouragé à aller consulter, il doit prendre des mesures pour assurer sa réussite et ne pas compter sur la bienveillance des enseignants qui modifient des règles.</i> <i>La maîtrise du français est importante sur le marché du travail. Ça ne servira pas l'étudiant. On peut le voir différemment, s'il échoue, c'est qu'il a aussi perdu beaucoup d'autres points liés à la compétence, ce n'est donc pas juste le français qui le fait échouer. L'étudiant n'en a pas pris conscience encore, sinon il aurait pris les moyens pour améliorer cette situation.</i> <i>Les règles des PIEA relatives au français doivent être appliquées équitablement à tous les étudiants et non pas à la discrétion des professeurs.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le geste de Martin en fait revient à se déculpabiliser en faisant passer son étudiant. On comprend son dilemme. Cependant, il manque à sa responsabilité de transparence envers ses collègues et il ne respecte pas son barème de correction initial qui, par justice pour les élèves actuels du groupe, des autres groupes actuels et passés, doit être appliqué équitablement.</i>
		Indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faudrait que tous appliquent la règle pour le français.</i>
		Fortement indiquée (0)

MARTIN		
MSA	Martin corrige l'épreuve finale. Lorsqu'il inscrit ses notes, il remarque qu'un de ses étudiants est en situation d'échec alors que celui-ci maîtrise habituellement assez bien la compétence ciblée dans le cours. À la consultation de la copie de cet étudiant, Martin s'aperçoit que celui-ci aurait effectivement réussi le cours s'il n'avait pas perdu des points liés au critère « Qualité du français écrit ».	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Martin doit	Tout en sachant que	
116-ne pas appliquer, pour l'épreuve finale, la pénalité liée à la qualité du français écrit.	la moyenne de la classe est de 58 %, avec l'application de la pénalité accordée pour le respect du français écrit.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce critère en est un au même titre que les autres. Plus les professeurs de toutes les disciplines feront la promotion de l'importance de bien maîtriser le français, plus les étudiants y seront sensibilisés.</i> <i>Si la règle est pertinente pour les évaluations formatives, on doit la garder pour l'épreuve sommative. En fait, les épreuves formatives servent à se préparer pour l'épreuve sommative, donc, idéalement, les règles doivent être les mêmes.</i>
		Contre-indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> <i>Martin devrait plutôt réexaminer la performance de l'étudiant dans l'ensemble de ses évaluations. Ce n'est pas nécessairement parce qu'il a des difficultés en français que sa note à l'épreuve finale est basse. Ce pourrait être aussi parce que cet étudiant a eu des résultats insuffisants lors d'autres épreuves durant la session.</i> <i>Martin doit se questionner sur l'atteinte de la compétence ciblée dans le cours. Avec une moyenne de 58%, est-ce que les méthodes d'enseignement ont favorisé l'apprentissage? Est-ce que l'examen était trop difficile? Je ne crois pas que la qualité du français doit faire pencher la balance dans la réussite ou l'échec à un cours, à moins que ce ne soit une compétence essentielle à atteindre.</i> <i>La qualité du français est une compétence à maîtriser. Toutefois, il faut s'assurer de respecter le % de points qui peuvent être retranchés de la note et ne pas le dépasser.</i> <i>Avec les outils existants, la maîtrise du français s'atteint facilement. Accepter que ça ne compte pas, c'est laisser de côté le développement de la rigueur.</i> <i>Il y a des correctifs à apporter dans les modalités d'évaluation de ce cours. Il n'est pas normal que la moyenne de la classe soit aussi basse et cela n'a sans doute rien à voir avec la qualité de la langue qui doit demeurer une préoccupation.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faudrait que tous appliquent la règle pour le français.</i>
		Fortement indiquée (0)

MARTIN		
MSA	Martin corrige l'épreuve finale. Lorsqu'il inscrit ses notes, il remarque qu'un de ses étudiants est en situation d'échec alors que celui-ci maîtrise habituellement assez bien la compétence ciblée dans le cours. À la consultation de la copie de cet étudiant, Martin s'aperçoit que celui-ci aurait effectivement réussi le cours s'il n'avait pas perdu des points liés au critère « Qualité du français écrit ».	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Martin doit	Tout en sachant que	
117-demander à l'étudiant de corriger les fautes dans son travail pour récupérer des points.	cet étudiant a reçu un diagnostic de dyslexie, mais il n'a pas de suivi en adaptation scolaire à ce jour.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (3)
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>S'assurer de recommander, pour les futures sessions, que l'étudiant soit pris en charge par le service institutionnel d'aide à l'apprentissage.</i>
		Fortement indiquée (0)

Justice ou équité? Traiter tout le monde de la même façon, en s'appuyant sur les règles convenues, ou tenir compte des particularités d'une situation au nom de l'égalité des chances due à tous? Une règle peut-elle légitimement souffrir une exception? En matière d'évaluation des apprentissages, la personne qui évalue est souvent aux prises avec de tels dilemmes éthiques... Dans le cas rencontré par Martin, quelle valeur doit avoir préséance? C'est son jugement éthique et sa responsabilité professionnelle qui sont ici convoqués. Il doit « apprécier » la situation, en tenant compte des tenants et des aboutissants, appréhender les conséquences sur autrui, consulter et, au bout du compte, déterminer la ligne de conduite lui apparaissant la plus appropriée, la plus raisonnable, la mieux fondée dans les circonstances. Tout un défi éthique à relever!

SYLVIE		
MSA	Sylvie soupçonne que des étudiants demandent régulièrement à des camarades de la session précédente les copies corrigées de l'épreuve synthèse du cours.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Sylvie doit	Tout en sachant que	
118-changer le contenu de l'épreuve synthèse du cours sans en modifier la forme et les critères d'évaluation.	étant précaire, Sylvie n'enseignera peut-être pas ce cours à la prochaine session.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela fait partie des tâches d'enseignement. Que l'on soit précaire ou non ne peut être un prétexte pour ne pas s'assurer d'avoir des évaluations adéquates.</i> <i>Afin de bien valider les connaissances des étudiants, je trouve pertinent que Sylvie modifie le contenu de l'épreuve synthèse sans toutefois changer les critères d'évaluation qui sont inscrits au plan de cours et qu'elle doit respecter. Peut-être devrait-elle aussi ajouter des exercices formatifs ayant l'aspect de l'épreuve synthèse que les étudiants pourraient faire? Cela les mettrait en confiance et empêcherait le plagiat.</i> <i>Les critères d'évaluation sont prescriptifs, mais Sylvie peut effectivement modifier le contenu en autant qu'elle respecte la description de la tâche de l'épreuve synthèse.</i> <i>Il est important de changer le contenu de l'épreuve synthèse pour chaque session afin d'éviter le plagiat. Les questions peuvent traitées du même sujet, mais être posées de manière différente, le sujet peut aussi changer, mais les questions peuvent évaluer les mêmes compétences, en autant que les étudiants aient les connaissances nécessaires pour réussir. Le fait que Sylvie soit précaire peut l'amener à douter de ses compétences à réaliser seule une épreuve synthèse, ceci dit, elle pourrait demander l'aide de ses collègues et apprendre de ces derniers, ce qui lui donnera une expérience de travail qui lui sera bénéfique pour le restant de sa carrière.</i> <i>L'épreuve synthèse doit pouvoir mesurer l'atteinte de la compétence d'une autre manière que de vérifier si les étudiants ont eu accès aux copies de l'an dernier.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je crois que c'est très approprié de changer le contenu de nos évaluations à chaque année. La forme de l'évaluation et les critères d'évaluation devraient toujours être connus des étudiants. La précarité de Sylvie nécessite aussi un changement de contenu, mais pas du reste.</i>

SYLVIE		
MSA	Sylvie soupçonne que des étudiants demandent régulièrement à des camarades de la session précédente les copies corrigées de l'épreuve synthèse du cours.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Sylvie doit	Tout en sachant que	
119-faire part de ses soupçons à l'équipe des enseignants offrant aussi ce cours.	la modification des contenus demanderait un travail et une coordination considérables entre plusieurs enseignants et la session en est déjà à sa 7e semaine de cours.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Puisqu'on est si avancé dans la session, je ne pense pas qu'on puisse modifier l'évaluation synthèse. Par contre, les échanges avec les collègues devraient déboucher sur une modification de l'évaluation à la session suivante si le constat est partagé entre les collègues.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>À la 7e semaine, il reste normalement assez de temps pour bien organiser l'épreuve synthèse. Il reste à voir la bonne volonté des gens.</i> • <i>Il est absolument nécessaire de partager cette information avec les collègues pour s'assurer que l'épreuve synthèse soit représentative des compétences ciblées au terme de la session et non uniquement que les étudiants soient au fait du contenu des épreuves synthèses précédentes. Si la tâche de refonte de toute l'épreuve synthèse semble un projet d'une trop grande envergure, une première étape devrait pourtant être mise de l'avant, en décidant ce qui doit être gardé et ce qui peut être changé.</i> • <i>Si Sylvie rencontre ce problème dans son cours, il est probable que le problème soit généralisé. Une réponse collective des enseignants me semble plus appropriée.</i>
		Fortement indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quand un collègue apprend quelque chose qui affecte possiblement la bonne gestion et l'enseignement de cours, je crois qu'il est dans son devoir d'en avertir son département ou son programme, dépendamment du type de cours en question. Le fait qu'on soit rendu à la 7e semaine de la session ne change pas que le contenu des évaluations devrait constamment changer et les enseignants responsables ont amplement le temps de changer l'évaluation.</i> • <i>Cela est peut-être un travail considérable, mais nécessaire pour évaluer convenablement les connaissances des étudiants. Une session a 16 semaines, il y a encore du temps pour y travailler. La concertation entre les enseignants apportera peut-être aussi une nouvelle façon de faire (nouveau type d'évaluation) pour évaluer les étudiants.</i>

SYLVIE		
MSA	Sylvie soupçonne que des étudiants demandent régulièrement à des camarades de la session précédente les copies corrigées de l'épreuve synthèse du cours.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Sylvie doit	Tout en sachant que	
120-répéter à l'ensemble de la classe les règles relatives au plagiat et la prise en charge nécessaire des apprentissages de chaque étudiant.	les copies convoitées ont circulé sur une plateforme Web de partage entre les étudiants.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> À partir du moment où les copies ont circulé sur le Web, on peut difficilement intervenir. Je crois que par cette action Sylvie crée potentiellement plus de mal que de bien. Elle attire l'attention de la classe sur le fait que des copies corrigées de l'épreuve synthèse circulent. Certains l'ignoraient peut-être. Aussi, il n'y a pas vraiment de problème si le contenu de l'évaluation est changé à chaque session. Les commentaires généraux de cet ordre, en classe, finissent souvent par ne donner aucun résultat. Les principaux individus visés ne réalisent pas que l'intervention leur est destinée.
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> Il n'est pas mauvais de redire les règles et consignes d'usage inscrites sur la page frontispice des examens des étudiants. Sylvie pourrait (avant de débiter l'examen), aviser les étudiants que, de concert avec les autres enseignants du programme, la formule de l'examen synthèse a été changée. Ce qui mettra fin radicalement au plagiat. Cependant, cette intervention risque de ne rien changer. Il faut trouver comment épingler les étudiants qui plagient et imposer des conséquences. Mais, les enseignants sont responsables du contenu de leurs épreuves.
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Il est fortement indiqué de sensibiliser les étudiants à toutes formes de plagiat et de leur expliquer les conséquences s'ils se font prendre. Il faut aussi leur expliquer comment la propriété intellectuelle est aussi enfreinte par la publication sans consentement de copies d'examen sur le Web.

Dans cette situation, il y a des indices qui permettent de révéler des risques de plagiat. Devant une telle situation, de manière à assurer une évaluation juste et équitable à toutes les cohortes et tous les groupes d'étudiants, il est souhaitable de modifier l'évaluation terminale ou finale de cours. Cette situation exige des interventions à deux niveaux. Tout d'abord, il est essentiel de sensibiliser les étudiants au plagiat et à ses conséquences. Des activités adaptées et des ressources en ligne au sujet de la tricherie ou du plagiat pourront être proposées afin de sensibiliser les étudiants.

Puis, cette situation exige une révision de l'évaluation terminale ou finale de cours et un ajustement aux pratiques d'enseignement afin d'assurer une cohérence entre les méthodes d'enseignement et les méthodes d'évaluation. Au sujet de la révision de l'évaluation finale ou terminale de cours, le coordonnateur du département pourrait demander un soutien au conseiller pédagogique et solliciter les enseignants de manière à proposer la mise en place d'une petite équipe de validation de l'épreuve terminale ou finale de cours (2 enseignants). Bien que le travail de planification de l'évaluation formative et sommative/certificative relève de la responsabilité de l'enseignante dite précaire, cette situation potentielle de plagiat nécessite un accompagnement afin que l'enseignante puisse concevoir une nouvelle évaluation sommative/certificative dont les enjeux ne doivent pas être pris à la légère. Le plan de cours a été adopté et les modalités d'évaluation sont déjà connues des étudiants. La conception-révision de l'évaluation terminale ou finale de cours devra prendre en compte ce contexte spécifique. Cela dit, cette situation révèle l'importance de modifier de manière régulière les évaluations terminales ou finales de cours. Le coordonnateur du programme et toute l'équipe devront mettre en place un processus de conception-révision des évaluations qui soit rigoureux. Également, l'équipe programme ou départementale pourra explorer des modalités de manière à proposer une évaluation en situation authentique qui permet de rendre compte de la compétence et limite les possibilités de plagiat.

NANCY		
MSA	Nancy est informée que plusieurs étudiants de son programme consomment à fortes doses des capsules de neurostimulants pour améliorer leur rendement aux examens.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nancy doit	Tout en sachant que	
121-informer du problème les professionnels en mesure d'aide à la réussite du collègue (ex. : psychologue, API) afin d'établir un plan d'intervention.	cette pratique est répandue dans plusieurs programmes contingentés du collègue.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> Effectivement, j'aimerais avoir un plan d'intervention fait par des professionnels afin de mieux intervenir auprès des étudiants. Il est important d'impliquer les professionnels, car cela dépasse le cadre pédagogique.
		Fortement indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> Une fois qu'on est au courant d'une situation comme celle-ci, on est obligé d'en aviser les professionnels, peu importe que la pratique soit répandue ou pas. Si un comportement semble nocif et peut menacer l'intégrité physique des étudiants, il faut rapidement transmettre le dossier à des autorités plus compétentes. L'inaction peut avoir de graves conséquences. Nancy doit intervenir et sensibiliser les étudiants aux effets néfastes de la prise de neurostimulants. Les étudiants doivent être pris en charge par une équipe de support dans un plan d'intervention institutionnel.

NANCY		
MSA	Nancy est informée que plusieurs étudiants de son programme consomment à fortes doses des capsules de neurostimulants pour améliorer leur rendement aux examens.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nancy doit	Tout en sachant que	
122-informer du problème les membres du comité de programme.	les exigences des enseignants pour ce programme semblent beaucoup trop élevées et une culture de performance est associée à celui-ci.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Oui, mais tout en impliquant les professionnels.</i>
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Consommer ce type de drogue comporte des risques suffisamment importants pour que les enseignants qui en sont avertis doivent absolument le signaler.</i> <i>Si un comportement nocif a une cause systémique, il faut en discuter. Dans ce genre de situation, les étudiants devraient peut-être faire partie de la discussion.</i> <i>C'est une problématique qui concerne tous les intervenants du programme. Le plan d'action des professionnels doit être adopté par le comité de programme afin que tous aient la même vision des modifications et interventions à faire.</i> <i>Nancy doit informer le comité programme afin d'amorcer une analyse plus poussée du contexte en lien avec le niveau de performance souhaité par les étudiants, le niveau d'exigences des enseignants (réalisme des attentes vs culture de performance) et la charge de travail demandée. Le comité de programme doit aussi s'informer au niveau institutionnel afin d'évaluer si la problématique est vécue dans d'autres programmes ayant des exigences similaires.</i>

NANCY		
MSA	Nancy est informée que plusieurs étudiants de son programme consomment à fortes doses des capsules de neurostimulants pour améliorer leur rendement aux examens.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nancy doit	Tout en sachant que	
123-discuter du sujet en classe et informer les étudiants des effets secondaires reliés à la consommation.	des étudiants de la classe sont impliqués dans la vente de neurostimulants.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je ne me sens pas outillé pour faire ce type d'intervention en grande classe. Ce n'est pas mon domaine. J'opterais pour des interventions individuelles à mon bureau.</i> • <i>À faire seulement si cela fait partie d'un plan d'intervention. Il faut que les actions soient concertées et que ce qui dépasse la pédagogie soient pris en charge par des professionnels.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cette situation me semble vraiment grave et doit absolument être signalée en classe ainsi qu'aux professionnels pertinents. Nancy doit en parler en classe, mais seulement si elle se sent capable de le faire. Elle peut demander qu'un membre des services aux étudiants soit présent avec elle, un infirmier, par exemple, ou un travailleur spécialisé en consommation de drogue.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il faut sensibiliser les étudiants. De plus, les étudiants de la classe impliqués dans la vente doivent être rencontrés et dénoncés.</i>

NANCY		
MSA	Nancy est informée que plusieurs étudiants de son programme consomment à fortes doses des capsules de neurostimulants pour améliorer leur rendement aux examens.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nancy doit	Tout en sachant que	
124-organiser une conférence sur le thème de la consommation de neurostimulants dans le cadre d'un projet d'aide à la réussite.	les étudiants ont eu des séances d'information et des ateliers abordant la gestion du temps et du stress.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cette mise en situation me semble peu réaliste. Et la consommation de drogues ne me semble pas être une préoccupation relevant de l'enseignant.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est une bonne idée d'organiser ce genre de conférence. En faisant appel une fois encore à un spécialiste de la question, elle gère la situation de son mieux.</i> <i>À faire seulement si cela fait partie d'un plan d'intervention. Il faut que les actions soient concertées et que ce qui dépasse la pédagogie soient pris en charge par des professionnels.</i>
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Bonne idée. L'information doit être donnée par une ressource crédible.</i> <i>Même si des séances d'information ou des ateliers ont déjà eu lieu, la consommation de neurostimulants n'a probablement pas été abordée et est un problème en soit. Il faut en parler et accompagner les étudiants dans cette situation. Le niveau d'anxiété est très élevé depuis quelques années et ne semble pas vouloir se stabiliser, particulièrement dans les programmes contingentés. Les institutions doivent établir des plans d'action pour ce problème.</i>

STÉPHANIE		
MSA	Alors que Stéphanie et les autres membres d'un comité de révision de note doivent se réunir pour discuter du travail d'un étudiant, l'enseignant ayant attribué un échec à ce travail fait un appel aux membres du comité afin de les enjoindre à se montrer solidaires.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Stéphanie doit	Tout en sachant que	
125-se montrer empathique envers l'enseignant en lui rappelant qu'une révision de note ne constitue pas un procès à son égard.	l'enseignant concerné par la révision de note est le membre ayant le plus d'ancienneté au sein du département.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> Le processus de révision de note se doit d'être aussi détaché des émotions que possible. On veut s'en tenir aux faits et s'assurer que l'interprétation des éléments de compétence de l'enseignant est la même que celle de ses collègues. Plus souvent qu'autrement, ce sera le cas. En fait, si le département a l'habitude de discuter du contenu des plans de cours et si l'utilisation d'évaluations commune est fréquente dans un département, il est à peu près certain que l'évaluation des membres de comité de révision sera cohérente avec le verdict initial de l'enseignant.
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> Il est important de faire preuve de courage professionnel et agir de façon éthique : se montrer empathique et bienveillant oui, mais qu'il soit clair que son interférence n'est pas appropriée. À mon collègue, l'enseignant concerné est convoqué au comité de révision de note.
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> La procédure de révision de note est tout à fait bien encadrée, il s'agit de corriger à nouveau la copie d'un étudiant qui se sent lésé par la correction de son professeur. Les enseignants mis en cause peuvent se sentir pris en défaut si le comité modifie la note, mais il ne s'agit effectivement en aucun cas d'un procès à l'égard du professeur et il est bon de le rappeler. Le processus de révision de note se doit d'être crédible. Le comité doit faire abstraction du professeur concerné et se concentrer sur le travail à réviser. Effectivement, lors de l'appel de la révision, un comité est formé dont le prof responsable du cours (dans notre collège, sa place sur le comité est spécifiée par la convention collective). Ce dernier peut alors expliquer son point de vue. Par la suite, le comité doit être neutre et faire une démarche objective de révision de la correction du travail. La révision de note n'est pas une remise en question de la compétence du prof, ni de solidarité entre collègues. Ici, il faut se rappeler que l'ancienneté n'est pas garante d'équité ou d'erreur. De plus, la demande de révision est un droit octroyé à l'étudiant par la PIEA. Ce n'est pas une simple modalité administrative. Si l'enseignant responsable a fait une correction juste et objective, la note ne sera probablement pas changée.

STÉPHANIE		
MSA	Alors que Stéphanie et les autres membres d'un comité de révision de note doivent se réunir pour discuter du travail d'un étudiant, l'enseignant ayant attribué un échec à ce travail fait un appel aux membres du comité afin de les enjoindre à se montrer solidaires.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Stéphanie doit	Tout en sachant que	
126-inviter l'enseignant à ne plus interférer avec les travaux du comité en lui rappelant les règles prévues à cet effet.	les règles précisant le mode de fonctionnement d'un comité de révision de note sont officielles.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Dans cette situation il faut rester professionnel et très diplomate avec le collègue concerné. Il faut que le comité chargé de la révision de note fasse son travail sans sentir de pression de la part de qui que ce soit, enseignant ou étudiant. Cela n'a rien à voir avec la solidarité entre enseignants. Le comité est généralement composé d'un représentant choisi par le professeur, c'est le travail de ce représentant de connaître les motivations du professeur qui a mis la note contestée et d'en faire part au comité.</i> <i>Ici, ce qui me dérange, c'est que les règles de fonctionnement des comités de révision n'aient pas été définies de façon officielle par le département. Les membres du département s'exposent en effet à des situations sensibles, comme celle-ci, lorsqu'il y a du flou dans le processus.</i> <i>L'enseignant a le devoir de présenter les résultats de sa correction et sa position quant au maintien de la note (normalement le comité est formé seulement dans les cas d'appel de la révision de note, qui elle, est adressée seulement à l'enseignant). Sa présence sur le comité est obligatoire. Toutefois, il ne doit pas interférer dans l'objectivité de la révision de l'évaluation. Ceci devra lui être rappelé.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je crois que de discuter avec le professeur du processus de révision et de l'écouter ne fait pas en sorte d'influencer ma décision. Par contre, si le professeur est trop insistant, je vais lui dire d'attendre qu'on ait terminé notre révision du travail avant d'intervenir à nouveau.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est important de faire preuve de courage professionnel et agir de façon éthique : se montrer empathique et bienveillant oui, mais qu'il soit clair que son interférence n'est pas appropriée. Profiter de l'occasion pour formaliser les règles serait souhaitable.</i>
		Fortement indiquée (1)

STÉPHANIE		
MSA	Alors que Stéphanie et les autres membres d'un comité de révision de note doivent se réunir pour discuter du travail d'un étudiant, l'enseignant ayant attribué un échec à ce travail fait un appel aux membres du comité afin de les enjoindre à se montrer solidaires.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Stéphanie doit	Tout en sachant que	
127-manifester à l'enseignant son malaise face à sa demande et lui rappeler que le travail de tous peut être jugé par ses pairs.	Stéphanie sait que son collègue a des lacunes importantes en matière d'évaluation des apprentissages, notamment l'absence de critères d'évaluation.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je pense que cette intervention est contre-indiquée dans tous les cas. Les professeurs sont très souvent inquiets quand il s'agit de se faire juger par leurs pairs. La procédure de révision de note peut être stressante pour l'enseignant mis en cause. Le rôle de Stéphanie est simplement de corriger le travail de l'étudiant, en toute honnêteté et professionnalisme, elle n'a pas à faire part de son malaise au professeur mis en cause de même qu'elle n'a pas à se montrer solidaire comme le lui demande son collègue.</i>
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>Une demande de révision de note, c'est sérieux et on se doit d'être intègre. Si l'enseignant a fait une ou des erreurs, on se doit de ne pas pénaliser l'étudiant. De plus, cette révision de note peut permettre au professeur de revoir sa façon de corriger. C'est cette approche que je prendrais pour dire mon malaise à l'enseignant.</i> <i>Il est important de faire preuve de courage professionnel et agir de façon éthique : se montrer empathique et bienveillant oui, mais qu'il soit clair que son interférence n'est pas appropriée.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>La justice et l'équité sont, en matière d'évaluation, à la base de tout. Un processus transparent de révision de note est essentiel et il faudrait faire réaliser à l'enseignant que s'il se sent obligé de demander à ces collègues d'être « solidaires », c'est en quelque sorte un aveu de manquement quant à la justesse et à l'équité dont il a fait preuve. Une évaluation bien structurée, bien balisée et ayant des critères d'évaluation clairs, objectifs et connus est le moyen le plus sûr pour éviter ce genre de situation.</i> <i>Tout à fait, l'enseignant qui fait une demande de ce type à ses collègues manque carrément d'objectivité. Le comité de révision de notes doit rester objectif sur tous les plans et ne peut être influencé par la position de l'enseignant responsable de l'évaluation qui est contestée. Ce n'est pas l'enseignant qui est jugé, mais son travail et Stéphanie fait très bien de lui rappeler. Les membres du comité doivent se pencher sur la correction en s'assurant qu'elle a été faite de façon objective et en respectant les critères. Si l'enseignant n'a pas de critères d'évaluation, il sera très difficile d'assurer une équivalence de l'évaluation entre les étudiants et cela pourra mener à une révision de note favorable à l'étudiant.</i>

STÉPHANIE		
MSA	Alors que Stéphanie et les autres membres d'un comité de révision de note doivent se réunir pour discuter du travail d'un étudiant, l'enseignant ayant attribué un échec à ce travail fait un appel aux membres du comité afin de les enjoindre à se montrer solidaires.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Stéphanie doit	Tout en sachant que	
128-inviter les autres membres du comité de révision de note à ne pas répondre directement à l'enseignant.	un des membres du comité de révision de note fait partie de l'exécutif syndical.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Le comité de révision de note n'est pas un procès ou un lieu de résolution de conflit. Le travail doit se faire en toute collégialité avec comme objectif l'équité et la justesse de l'évaluation. Si cela déborde de ce cadre, c'est un tout autre problème de gestion de conflit qui devra être réglé sur une autre plateforme.
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Il est bon au contraire que les informations pertinentes circulent et que chacun des membres du comité connaissent la situation. C'est aux membres du comité à prendre cette décision.
		Ni plus ni moins indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> Le syndicat n'a pas de juridiction sur la tenue des comités de révision. Les balises et les règles pour ces comités sont définies par le département. Ça pourrait être une bonne idée si le professeur insiste trop et que les membres trouvent qu'il y a trop de pression pour être solidaire. C'est aux membres du comité à prendre cette décision.
		Indiquée (3)
		Fortement indiquée (1)

La révision de notes est un processus prévu dans la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) de l'établissement. En se basant sur les informations et les étapes connues et communiquées, l'étudiant a le droit de déposer une telle demande dans le respect des balises prévues (délai, etc.). Le processus de révision de notes amène un groupe de personnes ciblé à analyser les faits (plan de cours, travaux, grille de correction, travaux corrigés de l'étudiant, etc.) et à prendre une décision. Afin d'assurer la transparence et l'équité du processus de révision, les personnes impliquées doivent traiter les faits en adoptant une posture éthique tout en contrôlant les biais possibles (effet halo, effet de contamination, etc.) qui peuvent éclore. Les préoccupations éthiques doivent être soulevées et délibérées au sein du comité. Les personnes impliquées dans le comité de révision doivent s'assurer d'une démarche transparente, rigoureuse afin d'en arriver à une décision qui sera prise avec discernement.

Stéphanie doit informer les autres membres du comité de révision des questions formulées par les acteurs externes au comité. La posture à adopter par les membres du comité peut être rappelée afin d'assurer la rigueur et la transparence du processus. Également, les principes et le processus de révision de notes peuvent être rappelés au syndicat et à l'enseignant impliqué de manière à situer les rôles et les responsabilités de chacun des groupes engagés dans ce processus.

PAUL		
MSA	Paul siège à un comité de programme qui a statué que les taux de réussite dans les cours de la discipline de formation générale qu'il représente sont trop faibles.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Paul doit	Tout en sachant que	
129-proposer à son département de créer un comité de travail afin d'identifier les causes derrière ces faibles taux de réussite.	le plus récent rapport d'évaluation de programme révèle que les étudiants dépassent la pondération prévue pour le nombre d'heures de travail en dehors de la classe dans la plupart des cours de la formation spécifique.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut se questionner sur cette affirmation : les taux sont trop faibles par rapport à quoi? À quand? Créer un comité en département ne serait pas efficace : il faut que ce comité de travail, s'il a lieu d'être, soit constitué en comité de programme.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est une bonne idée de chercher les causes derrière ces faibles taux de réussite et on peut commencer par consulter le département. Il faudra peut-être revoir les plans-cadre des cours en question. Si les étudiants travaillent plus que ce qui est prévu, il y a un problème.</i> <i>Il est bien de chercher à trouver les causes de ces taux de réussite, mais si on sait d'ores et déjà qu'il y a un problème de respect des pondérations, il faut exiger du comité de programme qu'il agisse rapidement pour corriger la situation. Les enseignants des disciplines de formation spécifique ont souvent tendance à croire que leur cours est plus important que les cours de formation générale. Or, la pondération des cours et le respect de celle-ci est une nécessité absolue pour la réussite des étudiants.</i> <i>Il peut y avoir plusieurs facteurs qui expliquent le faible taux de réussite. Le comité pourra faire un travail complet de recherche et d'analyse sur la question.</i>
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Malgré le récent rapport d'évaluation de programme, il serait important de se pencher sur la réussite des cours de formation générale. De concert avec les actions qui seront explorées par le comité programme (pour diminuer le nombre d'heures de travail hors classe en formation spécifique), le comité formé des disciplines de la formation générale pourrait aussi explorer des pistes d'action selon les problèmes identifiés à la suite de leur analyse.</i>

PAUL		
MSA	Paul siège à un comité de programme qui a statué que les taux de réussite dans les cours de la discipline de formation générale qu'il représente sont trop faibles.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Paul doit	Tout en sachant que	
130-suggérer au comité de programme et à son département de demander à la direction des études un rapport détaillé sur les taux de réussite par cours, par groupe et par enseignant.	par le passé, un exercice similaire a entraîné des répercussions négatives persistantes sur le climat de travail entre les enseignants.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Il ne faut pas chercher un (ou des) coupables spécifiques, alors que le problème a probablement une cause systémique. De plus, il faut comprendre que les échecs dans un groupe peuvent être dus à des causes externes au cours lui-même : horaire, problème dans la séquence, acquis du secondaire insuffisants, etc.
		Contre-indiquée (14) <ul style="list-style-type: none"> Dans la mesure où il semble que ce sont tous les cours de la discipline qui sont visés, il n'est pas bon de pointer du doigt les professeurs qui enseignent dans ce programme. Il vaut mieux commencer par se pencher sur la question en département. Il ne s'agit pas de cibler un enseignant ou une matière, mais de recueillir des informations plus larges, par exemple, un manque d'intérêt pour la formation générale, etc. Comme cet outil peut avoir des répercussions négatives, j'encouragerais Paul à utiliser ces données en département ou en petit comité de la formation générale avec prudence, pas en comité programme. Ces informations doivent être gérées en département et non en comité programme. Les rapports détaillés sur les taux de réussite par cours, par groupe et par enseignant sont des terrains minés. Il est essentiel de vraiment savoir ce que l'on veut comparer.
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (1)
		Fortement indiquée (0)

PAUL		
MSA	Paul siège à un comité de programme qui a statué que les taux de réussite dans les cours de la discipline de formation générale qu'il représente sont trop faibles.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Paul doit	Tout en sachant que	
131-demander à son département de porter à son tour un jugement sur les taux de réussite des cours de la discipline dans ce programme.	une journée pédagogique consacrée à ce thème a révélé de profondes non-concordances d'opinion en ce qui a trait à la conception de la réussite scolaire.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si cela a déjà été fait sans succès, il est inutile de recommencer. Il faut trouver la bonne approche, celle qui permettra de résoudre le problème de la façon la meilleure pour les étudiants de ce programme. Il faudrait plutôt réfléchir aux causes qui font que les étudiants de ce programme échouent ces cours.</i> • <i>Ces questions doivent être traitées de façon globale en comité de programme.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>La création d'un comité serait plus optimale. Un questionnaire écrit portant sur le taux de réussite et autres questions pertinentes pourrait être à faire par les enseignants afin d'avoir un point de vue de l'enseignant.</i>
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Effectivement, les départements de formation générale pourraient de leur côté porter un jugement sur les taux de réussite de ce programme. Cela permettrait peut-être de nuancer la conception de la réussite scolaire des membres du comité programme.</i>
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'introspection devrait toujours être la première étape lorsqu'un problème est soulevé. Au mieux, on arrive à un consensus de principe et on parvient à faire des modifications. Au pire, on constate qu'il n'y a pas véritablement de problème (ou que la source du problème ne relève pas du département). On peut par la suite rendre des comptes au comité de programme.</i>

PAUL		
MSA	Paul siège à un comité de programme qui a statué que les taux de réussite dans les cours de la discipline de formation générale qu'il représente sont trop faibles.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Paul doit	Tout en sachant que	
132-demander au conseiller pédagogique d'identifier les forces et les éléments à améliorer à partir des évaluations de l'enseignement par les étudiants.	plusieurs enseignants évoquent le fait qu'ils ne consentiraient pas à l'utilisation de données relatives à l'évaluation de leur enseignement.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je préconise une action globale suite à une analyse des causes. Le conseiller pédagogique pourra ensuite identifier un plan d'action.</i>
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ces questions doivent être traitées de façon globale en comité de programme. Cela doit être fait dans une démarche plus large comme une évaluation de programme.</i> • <i>Un sous-comité du comité de programme où toutes les disciplines impliquées dans la problématique seraient interpellées à trouver les solutions serait plus à propos, pour parler le même langage, basé sur des faits.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les évaluations de l'enseignement faites par les étudiants sont riches en informations, il doit y avoir un moyen de les utiliser tout en conservant l'anonymat à tout le moins. Peut-être que le conseiller pédagogique pourrait les lire et en faire une synthèse destinée aux enseignants concernés?</i> • <i>Le fait d'avoir un point de vue extérieur pourrait offrir de nouvelles données et apporter des pistes d'action. L'utilisation des données perceptuelles provenant des étudiants ne fera jamais consensus et entraînera toujours des réticences à utiliser ces données pour certains enseignants, mais ce n'est pas une raison valable pour ne pas obtenir ces données. Documenter un problème, sous différents angles, permet toujours d'explorer de façon plus optimale des pistes de solution.</i>
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si des enseignants refusent qu'on utilise les données relatives à leur enseignement, il faut à mon avis leur demander pourquoi ils s'y opposent. Il y a fort à parier que leurs craintes s'estomperont si on propose de rendre les données non nominatives. De plus, il faut savoir faire confiance aux conseillers pédagogiques et à leur professionnalisme. Pour avoir vécu ce genre de situation, je sais que l'analyse révèle généralement que les éléments à améliorer sont externes à l'enseignant.</i>

SUZANNE		
MSA	Suzanne est responsable de l'intégration d'un nouvel enseignant au sein de l'établissement. Après quelques rencontres, elle constate que cet enseignant présente de sérieuses lacunes concernant les contenus disciplinaires ainsi que les méthodes pédagogiques.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Suzanne doit	Tout en sachant que	
133-présenter à son collègue les différentes options de perfectionnement destinées aux enseignants et soutenues par le comité de perfectionnement du collège.	au fil des rencontres avec Suzanne, le nouvel enseignant n'a pas fait montre d'une réflexion sur la qualité de sa pratique enseignante.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Lorsqu'on débute l'enseignement, tout est nouveau. Il faut y aller progressivement. J'aiderais personnellement le nouveau professeur : l'aider à faire des préparations de cours, lui donner des suggestions de méthodes pédagogiques, des contenus à enseigner en lien avec le plan de cours et le plan-cadre. Il pourrait y avoir un encadrement chaque semaine pour préparer la semaine suivante.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si Suzanne est responsable de l'intégration de cet enseignant, elle doit lui offrir cette information. Peut-être que si le nouvel enseignant persiste à se montrer réticent à s'améliorer, Suzanne devra le signaler à son coordonnateur ou même au directeur adjoint responsable de sa discipline.</i> <i>C'est une bonne idée de lui parler des possibilités qui s'offrent à lui. Cependant, cette action ne portera pas fruit si l'enseignant ne se rend pas compte de ses lacunes.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut dire ce qui doit être dit. On ne doit pas éviter le sujet ou laisser aller les choses. Présenter les outils accessibles me semble la première étape du processus. Si l'enseignant ne saisit pas les opportunités qui s'offrent à lui, il faut passer à autre chose.</i> <i>Malgré le manque de réflexion critique, Suzanne doit lui présenter les différentes options de perfectionnement pour les enseignants en mettant l'accent sur le besoin de formation comme nouvel enseignant et du support qui peut être proposé par les conseillers pédagogiques du collège. Suzanne doit aussi parler de ses observations avec la coordination départementale pour assurer un suivi de ce nouvel employé.</i>

SUZANNE		
MSA	Suzanne est responsable de l'intégration d'un nouvel enseignant au sein de l'établissement. Après quelques rencontres, elle constate que cet enseignant présente de sérieuses lacunes concernant les contenus disciplinaires ainsi que les méthodes pédagogiques.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Suzanne doit	Tout en sachant que	
134-suggérer à l'enseignant de faire une autoévaluation formative afin de jeter les bases d'une discussion sur sa pratique enseignante.	ce nouvel enseignant a été assigné à l'établissement de Suzanne, car il a été mis en disponibilité (MED) après avoir enseigné 20 ans dans un autre collège.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3)
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela me paraît une bonne idée. J'ai connu des enseignants plutôt âgés qui étaient dans cette situation (MED), mais qui étaient ouverts à s'améliorer et à expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques.</i> <i>Ce n'est pas un nouvel enseignant qui arrive dans la profession. Je trouve que c'est une bonne stratégie afin de bien cerner les difficultés de l'enseignant.</i> <i>Toutefois, je doute qu'un prof qui a enseigné 20 ans soit enclin à faire une autoévaluation formative. S'il refuse, je proposerais à Suzanne d'entamer tout simplement une discussion sur sa pratique enseignante et sa pratique professionnelle (puisque'elle constate des lacunes sur le plan disciplinaire aussi). Elle favoriserait l'échange entre collègues avec une certaine expérience. Cela lui permettrait d'échanger sur les pratiques pédagogiques privilégiées dans le département et dans le programme. Elle pourrait ensuite présenter ses observations et proposer des pistes de formation offerte par l'établissement.</i> <i>Peu importe le nombre d'années d'expérience en enseignement, nous devrions toujours être ouverts à nous questionner sur notre pratique.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut dire ce qui doit être dit. On ne doit pas éviter le sujet ou laisser aller les choses. Avoir 20 ans d'expérience n'est absolument pas un gage de compétence. En fait, certains contenus disciplinaires requièrent parfois qu'on fasse une mise à jour. Certains établissements ont davantage de programmes préuniversitaires, alors que d'autres sont plus technique. Un MED n'a pas nécessairement l'habitude de la nouvelle clientèle à laquelle on l'expose.</i>

SUZANNE		
MSA	Suzanne est responsable de l'intégration d'un nouvel enseignant au sein de l'établissement. Après quelques rencontres, elle constate que cet enseignant présente de sérieuses lacunes concernant les contenus disciplinaires ainsi que les méthodes pédagogiques.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Suzanne doit	Tout en sachant que	
135-demander au conseiller pédagogique de rencontrer ce nouvel enseignant afin d'entamer une démarche de développement professionnel.	ce nouvel enseignant a déjà mentionné à Suzanne son malaise à consulter un conseiller pédagogique, de crainte d'être jugé.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> Les conseillers pédagogiques ne sont pas toujours bien perçus par les enseignants. Je pense donc qu'il faudrait faire l'inverse : proposer au professeur de rencontrer le conseiller pédagogique s'il est d'accord. Au besoin, Suzanne pourrait organiser la rencontre et y assister si la relation entre elle et le nouvel enseignant est bonne, ce qui est souhaitable lorsqu'on encadre un nouvel enseignant. La démarche doit venir de l'enseignant. Je ferais en sorte de convaincre l'enseignant d'aller rencontrer le conseiller pédagogique. Ce n'est peut-être pas la meilleure solution. La conseillère ne pourra l'accompagner pédagogiquement que s'il le désire.
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> Je crois que Suzanne a besoin d'appui dans la démarche d'accompagnement de ce nouvel enseignant. Il faudrait qu'elle le rassure sur le soutien qu'il peut recevoir du conseiller pédagogique qu'elle lui recommande. De plus, la démarche de développement professionnel entreprise avec le conseiller pédagogique est confidentielle.
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Il faut dire ce qui doit être dit. On ne doit pas éviter le sujet ou laisser aller les choses. De plus, il faut savoir faire confiance aux conseillers pédagogiques et à leur professionnalisme.

SUZANNE		
MSA	Suzanne est responsable de l'intégration d'un nouvel enseignant au sein de l'établissement. Après quelques rencontres, elle constate que cet enseignant présente de sérieuses lacunes concernant les contenus disciplinaires ainsi que les méthodes pédagogiques.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Suzanne doit	Tout en sachant que	
136-lui proposer d'aller faire de l'observation dans ses cours et de lui offrir de la rétroaction.	les autres fois où Suzanne a fait de l'observation pour d'autres enseignants, cette pratique a engendré un stress manifeste chez ces derniers, ne permettant pas d'obtenir un portrait représentatif de leur pratique enseignante.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si un collègue nous demande d'aller l'observer, c'est une chose qui peut s'avérer très bénéfique. Cependant, comme avec nos étudiants, imposer une mesure d'aide n'est pas aussi utile que si cette mesure est entamée de façon volontaire par la personne qui en a besoin.</i> • <i>C'est vrai que le regard d'un autre enseignant sur nous pendant l'enseignement est une grande cause de stress. Par contre, ça pourrait être le contraire : Suzanne pourrait demander au professeur d'assister à son cours ce qui engendra une discussion.</i> • <i>Avant de proposer ça, je suggérerais à Suzanne d'établir un lien de confiance suffisant. Toutefois, elle pourrait lui suggérer d'assister à ses cours à elle. Ils pourraient ensuite discuter des méthodes pédagogiques qu'elle utilise, ils pourraient ainsi échanger sur les différentes méthodes pédagogiques selon les objets à faire apprendre, etc.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lorsqu'on va observer un collègue, il est bon que ce soit réciproque. Il faut se faire observer dans un premier temps, puis aller observer le collègue. La relation de confiance est ainsi plus facile à établir. Suzanne devrait donc d'abord proposer au nouvel enseignant de venir la voir en classe puis aller le voir à son tour, s'il est d'accord bien entendu.</i> • <i>Si le professeur est d'accord, il s'agit d'une forme tout à fait légitime de soutien par les pairs.</i> • <i>Si le professeur est d'accord, ça pourrait être une bonne solution. Suzanne pourrait aussi le filmer, puis visionner la vidéo et lui offrir une rétroaction.</i>
		Fortement indiquée (0)

FABIENNE		
MSA	Fabienne est préoccupée par la baisse marquée des inscriptions dans le programme dont elle est la coordonnatrice.	
Hypothèses		Réponses et Commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Fabienne doit	Tout en sachant que	
137-prendre le temps de développer avec ses collègues de son programme une compréhension partagée du problème de recrutement.	la direction adjointe de la direction des études l'invite à entamer rapidement une révision en profondeur du programme.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faudra faire cette réflexion de toute façon avant de réviser le programme. Il existe des outils d'évaluation de programme qui permettent de mettre en lumière des problèmes dans les programmes. En ayant fait cette réflexion, Fabienne aura en main des pistes de réflexion pour entamer adéquatement la révision du programme.</i> <i>Une révision de programme ne se fait pas seule et ne se fait pas rapidement. Il faut idéalement avoir en place des processus continus d'évaluation et de mise à jour des programmes. De toute façon, comment réviser en profondeur et d'une façon qui soit pertinente si on ne prend pas de temps de cibler les besoins du marché?</i> <i>Déterminer les causes des problèmes de recrutement va aider pour la révision du programme.</i> <i>La révision du programme s'appuiera nécessairement sur une évaluation du programme. Il est important de prendre le temps de développer avec les collègues une compréhension partagée. Ils pourraient se faire aider de l'organisation scolaire.</i>
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Malgré l'empressement de la direction des études, il est fortement indiqué de prendre le temps d'évaluer la situation, est-ce ponctuel? Est-ce une réalité réseau? Y a-t-il des indicateurs qui mènent à cette baisse? Je suggérerais à Fabienne de consulter l'API, afin d'évaluer les demandes d'admission au cours des dernières années, les dossiers des étudiants qui ont été admis et le conseiller pédagogique attiré au programme afin de faire l'analyse des données en provenance du SRAM (d'un même programme dans les autres collèges). Y a-t-il une conjecture économique qui amène une baisse d'emploi dans le secteur du programme ou de la désinformation sur le programme lors des rencontres avec les conseillers d'orientation dans les écoles de provenance habituelles? Tout cela doit être abordé avant d'entamer une révision de programme en profondeur.</i>

FABIENNE		
MSA	Fabienne est préoccupée par la baisse marquée des inscriptions dans le programme dont elle est la coordonnatrice.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Fabienne doit	Tout en sachant que	
138-proposer aux membres du comité de programme d'entamer une révision du programme.	aux yeux de plusieurs, la baisse des inscriptions n'est pas une raison suffisante pour légitimer des changements dans le programme.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si les membres du comité de programme ne sont pas prêts à réviser le programme, mais ont des idées pour améliorer le nombre d'inscriptions, il faut les écouter et chercher des solutions avant de réviser le programme, car c'est un très gros travail qui à ma connaissance, se fait à l'initiative du ministère et non des collègues.</i> • <i>Trouver les causes du problème et ensuite voir à un plan d'action.</i> • <i>Je proposerais une analyse de la situation afin d'évaluer la récurrence de ce constat sur 2 ou 3 ans avant d'entamer officiellement une révision du programme. La baisse d'inscription ponctuelle doit être évaluée, mais sans s'alarmer.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Effectivement, une baisse d'inscription n'est pas nécessairement due à des lacunes du programme.</i>
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les programmes existent pour répondre aux besoins de formation de la société. S'il y a une baisse, c'est que les besoins ne sont plus remplis comme ils l'étaient avant, soit parce que le programme a changé, soit parce que les besoins ont changé. Il faut déterminer quelle est la situation et ensuite s'adapter.</i>
		Fortement indiquée (3)

FABIENNE		
MSA	Fabienne est préoccupée par la baisse marquée des inscriptions dans le programme dont elle est la coordonnatrice.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Fabienne doit	Tout en sachant que	
139-proposer la création d'un comité de réflexion sur la pertinence des orientations ou des couleurs locales du programme d'études.	les enseignants du programme ont une faible connaissance des particularités locales qui les distinguent des autres établissements offrant le même programme.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Est-ce que les orientations sont encore actuelles? Si oui, il faut diffuser l'information aux enseignants pour que la couleur locale puisse ressortir. Si non, il faut revoir les orientations et créer un comité.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si les enseignants du programme ne connaissent pas ces éléments, c'est sûrement une bonne idée de commencer par les faire circuler largement pour s'assurer que les professeurs puissent les appliquer dans leurs cours. Peut-être que cela aura pour effet de stopper la baisse des inscriptions ou peut-être qu'il s'avérera pertinent de les changer.</i> <i>Ce serait une belle occasion de le découvrir. Une évaluation de programme pourrait les éclairer.</i>
		Fortement indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Les programmes existent pour répondre aux besoins de formation de la société. S'il y a une baisse c'est que les besoins ne sont plus remplis comme ils l'étaient avant, soit parce que le programme a changé, soit parce que les besoins ont changé. Il faut déterminer quelle est la situation et ensuite s'adapter.</i> <i>Cela s'applique particulièrement si les données de baisse d'inscription sont exclusivement rapportées dans le programme du collège et non pas au niveau des autres collèges qui offrent le même programme. Le comité pourra faire ressortir les particularités locales et il faudra ensuite les diffuser lors des portes ouvertes ou lors des rencontres dans les écoles de provenance. Un travail avec l'équipe des communications institutionnelles devra suivre.</i>

FABIENNE		
MSA	Fabienne est préoccupée par la baisse marquée des inscriptions dans le programme dont elle est la coordonnatrice.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Fabienne doit	Tout en sachant que	
140-proposer au comité de programme une nouvelle stratégie de promotion auprès des écoles secondaires.	Fabienne et d'autres collègues coordonnateurs se demandent si la participation aux activités de recrutement fait partie des responsabilités et tâches des enseignants.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Un bon produit se vend mieux qu'un mauvais. Oui, la promotion est nécessaire, mais là où les enseignants ont une responsabilité directe, c'est sur la mise en place de programme de qualité. Si et seulement si cette première exigence est remplie, on peut commencer à faire des efforts du côté de la promotion.</i> <i>Est-ce vraiment la solution? Il faut trouver la cause. Si effectivement, il n'y a pas assez de présence dans les écoles secondaires, le département doit participer aux activités de recrutement.</i>
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est important pour les coordonnateurs de programme de faire connaître leur programme dans les écoles secondaires. Selon moi, cela fait partie de leur tâche. Sinon, il faut aller voir les personnes qui s'occupent du recrutement dans les écoles secondaires afin de leur demander d'élaborer une telle stratégie.</i> <i>Les enseignants peuvent très certainement contribuer à la stratégie de recrutement en collaboration avec le service des communications et le CISEP.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Les enseignants doivent faire partie de la vie du programme, en faire la promotion en fait partie. Particulièrement lorsqu'il y a une baisse d'inscriptions au collège, le groupe d'enseignants à avantage à faire la promotion de son programme pour maintenir les inscriptions et de ce fait, les emplois reliés au programme.</i>

NATHALIE		
MSA	Alors qu'elle est sur le point de commencer un atelier d'aide à la réussite pour le cours de première session de sa discipline, Nathalie reçoit, une fois de plus, des étudiants qui ont, à ce jour, de bons résultats scolaires et qui souhaitent les améliorer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nathalie doit	Tout en sachant que	
141-faire des équipes en jumelant les étudiants plus forts avec les étudiants en difficulté pour la durée de l'atelier.	l'établissement a décidé que les ateliers d'aide à la réussite ne sont offerts qu'aux étudiants ayant eu des échecs aux évaluations précédentes dans le cours.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> La situation est délicate. Si la direction du collègue a décidé que l'aide à la réussite ne devait concerner que les étudiants ayant des problèmes, il est mal avisé d'intégrer les étudiants plus forts même si ces derniers pourraient potentiellement aider les étudiants plus faibles. Aussi, il faut considérer ce qui avait été dit de l'atelier d'aide en question pour inciter les étudiants à y participer. Il ne faut pas mentir aux étudiants ou les mettre dans des situations inconfortables. Étant donné que l'établissement a pris une décision sur la clientèle visée, Nathalie doit se concentrer sur les étudiants avec les besoins plus criants. Le fait d'avoir des étudiants qui sont déjà performants peut avoir une influence négative sur la participation des étudiants ayant eu des échecs dans les évaluations précédentes. À moins que les étudiants forts aient été rencontrés préalablement et qu'ils acceptent d'accompagner, à titre de tuteurs, les étudiants avec des difficultés. Nathalie ne devra pas comptabiliser les étudiants tuteurs comme étudiants visés par l'atelier d'aide à la réussite, elle pourra tout de même souligner leur participation en indiquant leur rôle et la visée de leur action. Le rôle de tuteur permet d'approfondir ses apprentissages.
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Je suis en désaccord avec la décision de l'établissement, et j'éprouverais de la difficulté à poursuivre mon travail pour eux.
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> Dans la situation, il n'y a que de bons étudiants. Je ne vois pas la pertinence de les jumeler, car tous ceux qui viennent consulter sont bons. Considérant le fait que la direction offre l'aide à la réussite seulement pour les étudiants ayant des échecs, je me permettrais de tricher un peu. J'aviserai les étudiants qui ont de bons résultats de s'inscrire par rendez-vous seulement lorsque les plages de disponibilité sont libres afin de laisser la majeure partie du temps de disponibilité à ceux qui ont plus de difficulté, mais je leur offrirais tout de même du support. Il est louable de vouloir que les ateliers d'aide à la réussite soient fréquentés par les étudiants qui éprouvent de réelles difficultés. Toutefois, nous devons convenir du fait que les étudiants qui éprouvent des difficultés sont souvent dans cette situation en raison de difficultés de motivation ou d'organisation et que cela fait en sorte qu'ils ne participent pas à ces ateliers pensés pour eux. Si la présence d'étudiants forts empêche des étudiants faibles de participer, il faut la limiter. Sinon, il faut l'encourager. Cela ne peut que générer des effets positifs par la suite en raison du bouche-à-oreille.
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> L'aide entre pairs peut être extrêmement positive si l'enseignant prend le temps de bien expliquer aux plus forts ce que ce type d'activité leur apportera. En créant un atelier où les étudiants plus forts deviennent les tuteurs des étudiants ayant eu des échecs dans le passé, on pourrait répondre à la demande de l'établissement, car les ateliers seraient conçus pour aider les élèves en difficulté. Le rôle de tuteur permettrait aux étudiants plus forts de partager leurs méthodes de travail et d'étude, en plus de leur permettre de revoir les connaissances et de les enseigner, ce qui permet l'approfondissement des connaissances.

NATHALIE		
MSA	Alors qu'elle est sur le point de commencer un atelier d'aide à la réussite pour le cours de première session de sa discipline, Nathalie reçoit, une fois de plus, des étudiants qui ont, à ce jour, de bons résultats scolaires et qui souhaitent les améliorer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nathalie doit	Tout en sachant que	
142-concevoir à l'avenir des exercices d'approfondissement afin de répondre également aux besoins des étudiants avec de bons résultats scolaires.	les données sur le programme révèlent que l'indicateur de persévérance est plus faible que par le passé, particulièrement chez les étudiants avec de bons résultats scolaires.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (13)
		<ul style="list-style-type: none"> <i>Je pense qu'il faut chercher à répondre aux besoins de tous nos élèves, ce qui inclut les plus forts. Cependant, ces exercices d'approfondissement seraient optionnels et je m'assurerais de ne pas inclure des exercices de ce type dans les évaluations.</i> <i>L'enseignante responsable du cours peut aussi donner du support ou faire faire des exercices supplémentaires d'approfondissement à ceux qui le désirent et obtiennent de bons résultats. Par la suite, si des difficultés persistent, l'enseignante réfère à l'aide à la réussite les étudiants avec des incompréhensions non résolues.</i> <i>Ce n'est pas simplement parce que des étudiants ont des bonnes notes qu'ils sont à leur place ou se posent les bonnes questions.</i> <i>Concevoir des exercices qui représentent un défi pour les étudiants pourrait augmenter leur motivation et leur persévérance, surtout s'il s'agit d'exercices qui mettent en contexte les connaissances et qui se rapprochent le plus de situations réelles. Ceci dit, les exercices devraient être offerts à tous, pas uniquement offerts étudiants avec de bons résultats.</i> <i>Les étudiants qui souhaitent approfondir leur compréhension de la matière doivent pouvoir le faire. Ceci peut être une bonne stratégie de rétention des étudiants.</i>
Fortement indiquée (5)		
		<ul style="list-style-type: none"> <i>C'est une excellente idée. Les exercices d'approfondissement permettent aux étudiants plus forts de trouver une utilité aux ateliers. Cela leur permet aussi de côtoyer plus longtemps les étudiants plus faibles. La camaraderie, l'émulation et l'expertise retrouvées et développées dans ce contexte par les étudiants avec de bons résultats scolaires ne peuvent qu'aider à leur persévérance.</i>

NATHALIE		
MSA	Alors qu'elle est sur le point de commencer un atelier d'aide à la réussite pour le cours de première session de sa discipline, Nathalie reçoit, une fois de plus, des étudiants qui ont, à ce jour, de bons résultats scolaires et qui souhaitent les améliorer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nathalie doit	Tout en sachant que	
143-clarifier ses intentions en précisant que l'atelier ne vise pas à offrir des exercices d'enrichissement, mais à répondre aux difficultés d'apprentissage rencontrées dans le cours.	plusieurs des étudiants avec de bonnes notes dans le cours éprouvent de l'anxiété face à leur capacité à bien réussir.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'anxiété peut être à la source de difficultés d'apprentissage, les étudiants qui en souffrent peuvent bien réussir maintenant, mais il se pourrait que cette anxiété vienne les envahir à un certain moment de la session et affecte leurs résultats. Il faudrait donc reconnaître et englober cette problématique dans l'atelier comme un potentiel frein à la réussite.</i> <i>Il me semble que si un étudiant sent qu'il ne maîtrise pas suffisamment la matière, il doit pouvoir confirmer son sentiment de compétence pour faire diminuer son niveau d'anxiété.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si Nathalie fait cette annonce et clarifie les intentions de l'atelier, elle doit aussi être à l'écoute des étudiants plus forts et les diriger vers les services d'aide qui pourraient les aider (psychologue, API, aide à la réussite généraliste sur la gestion du stress, la préparation aux examens). Il faut aussi encourager ces étudiants à parler à leur enseignant de leurs problèmes.</i> <i>Souvent en revisitant les informations, les étudiants « forts » se rendent compte qu'ils possèdent la compétence. Cela rehausse leur estime de soi.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'anxiété peut devenir un problème d'apprentissage. Les élèves plus forts auraient donc une occasion de plus de valider qu'ils sont en mesure d'effectuer les tâches proposées à l'atelier de façon adéquate. Les élèves plus faibles auraient une occasion de travailler sur leurs difficultés.</i> <i>Le mandat doit être clair pour les étudiants. De plus, l'anxiété de performance peut être évaluée par la psychologue chez les étudiants qui obtiennent de bons résultats.</i>

NATHALIE		
MSA	Alors qu'elle est sur le point de commencer un atelier d'aide à la réussite pour le cours de première session de sa discipline, Nathalie reçoit, une fois de plus, des étudiants qui ont, à ce jour, de bons résultats scolaires et qui souhaitent les améliorer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nathalie doit	Tout en sachant que	
144-diriger ces étudiants vers leurs enseignants afin que ces derniers apportent l'aide appropriée à la problématique de chaque étudiant.	les autres enseignants de la discipline ont une faible connaissance des mandats des services d'aide et des personnes-ressources ainsi que des mécanismes de référence.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il ne faut pas retourner un étudiant qui demande de l'aide.</i> <i>Il est souvent contre-productif de renvoyer à une autre instance un étudiant qui demande de l'aide dans une matière. Il risque de se démotiver en cours de route. S'il s'est présenté pour recevoir de l'aide, ne le renvoyons pas à une autre instance, au risque de lui donner le sentiment qu'il se trouve dans la maison des fous d'Astérix ou pire dans le procès de Kafka.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne suis pas sûre de comprendre cette mise en situation. Est-ce que Nathalie est une enseignante? Si oui, pourquoi devrait-elle référer à d'autres enseignants?</i> <i>L'enseignante pourrait récolter les informations de ces étudiants, elle pourrait aviser les autres enseignants et convenir avec les coordonnateurs du département d'une rencontre. Ensemble, ils pourraient discuter d'interventions possibles pour répondre aux besoins des étudiants. Nathalie pourrait profiter de cette rencontre pour renseigner les autres enseignants sur les outils disponibles, les personnes-ressources et les mécanismes de référence.</i>
		Indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je crois que c'est toujours un bon réflexe que de référer les étudiants à leurs enseignants. Ils sont les intervenants à la réussite les plus aptes à comprendre la situation de l'étudiant, à pouvoir les accommoder et évaluer adéquatement la force de l'étudiant. Il serait peut-être important de planifier une meilleure distribution de l'information relative aux mesures d'aide à la réussite dans le collège.</i> <i>L'enseignante a son rôle à jouer aussi dans la réussite de ses étudiants. Toutefois, le mandat de l'aide à la réussite devra être précisé en assemblée départementale afin de clarifier son rôle auprès des enseignantes.</i>
		Fortement indiquée (2)

La mise en place d'activités de soutien à la réussite devrait viser le développement des façons d'effectuer les tâches requises ou d'aborder des contenus ciblés. On peut rendre obligatoire la participation aux activités ou aux mesures d'aide à la réussite pour certains étudiants faisant face à des lacunes académiques, mais il ne faut pas restreindre ces activités à ces étudiants.

Une mesure d'aide à la réussite ne devrait pas être réservée à des étudiants qui rencontrent des problèmes ou qui ont des difficultés scolaires. Premièrement, de bons résultats scolaires ne signifient pas nécessairement que les étudiants concernés ont des façons de faire qui soient exemptes de lacunes ou de mauvaises habitudes. La participation d'étudiants ayant de bons résultats scolaires permet de démontrer que les résultats ne sont pas exclusivement liés à « l'intelligence », mais également à des façons de faire qu'on peut souvent améliorer. Deuxièmement, restreindre la participation à des étudiants en difficultés risque de cristalliser cette impression d'être « bon » ou non, surtout en laissant supposer que les étudiants plus performants n'en ont pas besoin.

Cependant, une mise en garde doit être faite concernant le partage de méthodes ou de stratégies dans les tâches et sur la façon d'aborder les contenus scolaires. Comme mentionné précédemment, de bons résultats scolaires ne signifient pas pour autant que les méthodes sont tout à fait appropriées. L'approche qui veut que les stratégies d'apprentissage utilisées par des étudiants performants doivent être proposées aux étudiants moins performants n'est pas toujours adéquate. Ce n'est pas nécessairement parce que des étudiants utilisent certaines stratégies qu'ils sont performants, mais c'est parfois parce qu'ils sont déjà performants qu'ils peuvent utiliser de façon adéquate et efficace certaines stratégies.

Pour qu'une mesure soit efficace, il faut qu'elle réponde à un besoin ou à des difficultés spécifiques clairement identifiés et il faut que l'étudiant qui est invité à y participer (ou contraint) y voie un avantage. Celui qui y assiste de sa propre initiative y perçoit des bénéfices potentiels. Il ne faut pas alors décourager cette initiative. Pour l'étudiant qui peut être contraint, il faut aussi considérer qu'il juge probablement que ces méthodes sont adéquates. C'est un aspect assez reconnu que les étudiants au postsecondaire considèrent que leurs méthodes ou leurs stratégies sont adéquates et qu'ils ne voient pas la pertinence de les changer, et ce, même s'ils rencontrent des difficultés (Dembo et Seli, 2004; Yuksel, 2006).

Il faut donc cibler des moyens d'amener les étudiants à prendre conscience que leurs méthodes ne sont peut-être pas efficaces ou qu'ils ne procèdent pas de la bonne façon avant qu'ils acceptent de considérer changer leurs façons de faire. C'est vrai pour les étudiants présentant des faiblesses sur le plan académique, mais c'est aussi vrai pour les étudiants qui veulent changer ou améliorer leur façon de faire (participer à des ateliers, par exemple), même s'ils démontrent un niveau de performance académique satisfaisant.

Références

Dembo, M.H., Seli, H.P. (2004). Students' Resistance to Change in Learning Strategies Courses. *Journal of developmental education*, 27(3), 2-11.

Yuksel, S. (2006). Undergraduate students' resistance to study skills course. *College student journal*, 40(1), 158-164.

NICHOLAS		
MSA	À moins de 48 heures d'avis, Hubert a accepté une lourde tâche d'enseignement au département. Récemment engagé, il n'a pas beaucoup d'expérience en enseignement au collégial. Anxieux, il décide de consulter son enseignant-ressource désigné, Nicholas.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nicholas doit	Tout en sachant que	
145-transmettre à Hubert les plans de cours des dernières sessions afin qu'il dispose d'exemples dont il pourrait s'inspirer.	Hubert a déjà mentionné à Nicholas son malaise avec le contenu à enseigner. Mais il a accepté la tâche afin de s'assurer d'être sur la liste des priorités d'embauche du personnel enseignant.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Hubert peut regarder le plan de cours de la session précédente, mais il a besoin d'un encadrement plus personnalisé considérant qu'il n'a pas beaucoup d'expérience. Cette intervention n'apportera pas le soutien dont Hubert a besoin. Il a été embauché, alors il possède des acquis disciplinaires qu'il peut réinvestir. Il a besoin que Nicolas joue davantage un rôle de mentor afin de l'aider à cerner les compétences à développer, se familiariser avec les contenus essentiels et partager du matériel didactique.
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> Ce devrait être une pratique encouragée dans tous les départements. Cela peut l'aider, mais ce n'est pas très réaliste. Il faut qu'il ait accès à du matériel prêté, pour l'accompagner dans sa tâche d'enseignement et pour le bien des étudiants.
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> Si cet enseignant a été embauché, il devrait en principe être formé pour enseigner ces contenus. Il a déjà eu un bon réflexe de se tourner vers son enseignant-ressource. Il aura sans doute besoin d'un peu plus d'encadrement, notamment d'un point de vue pédagogique afin de savoir organiser sa matière et ses contenus selon le temps qui lui est dévolu. Il va de soi que Nicholas doit aider Hubert à gagner de l'expérience. Ainsi, il serait très avantageux pour ce dernier de bénéficier des plans de cours, mais aussi de tout autre document ou matériel. Les préparations de cours et plans de cours ne sont pas la propriété des professeurs, ils ont été payés pour les développer. Ainsi, ils appartiennent au collège. Ils doivent être partagés entre les profs. Pourquoi laisser Hubert réinventer la roue si la réflexion a déjà été faite par quelqu'un d'autre? Après avoir donné le cours, Hubert pourra participer à l'enrichissement de ce cours la prochaine fois, car il aura eu plus de temps pour s'appropriier les contenus et les méthodes d'enseignement.

NICHOLAS		
MSA	À moins de 48 heures d'avis, Hubert a accepté une lourde tâche d'enseignement au département. Récemment engagé, il n'a pas beaucoup d'expérience en enseignement au collégial. Anxieux, il décide de consulter son enseignant-ressource désigné, Nicholas.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nicholas doit	Tout en sachant que	
146-inviter Hubert à consulter, pendant la session, le conseiller pédagogique pour des aspects plus pédagogiques liés à sa tâche.	le conseiller pédagogique n'est pas un expert du contenu disciplinaire.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (12)
		Fortement indiquée (2)

NICHOLAS		
MSA	À moins de 48 heures d'avis, Hubert a accepté une lourde tâche d'enseignement au département. Récemment engagé, il n'a pas beaucoup d'expérience en enseignement au collégial. Anxieux, il décide de consulter son enseignant-ressource désigné, Nicholas.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nicholas doit	Tout en sachant que	
147-donner l'entièreté de ses notes de cours à Hubert pour qu'il puisse les utiliser.	Hubert ne désire pas demeurer à l'établissement, car il convoite un poste ailleurs.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce prof ne semble pas témoigner d'un grand intérêt à s'intégrer au département, il fait plutôt preuve d'opportunisme. Il est souhaitable de l'encadrer, mais il est responsable de ses contenus de cours (à l'intérieur des balises, bien sûr!)</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est un risque de transférer le contenu vers un autre établissement. En même temps, c'est la pédagogie offerte à l'étudiant qui est importante.</i> <i>Considérant la lourdeur de la tâche, de donner les notes de cours à Hubert serait probablement aidant. Cela dit, ce dernier doit s'appropriier la matière afin de maîtriser le contenu et de bien le transmettre. Il pourrait être tenté de simplement utiliser le matériel de son collègue sans se l'approprier, ce que les étudiants constateraient dès la première question posée.</i>
		Indiquée (13) <ul style="list-style-type: none"> <i>Par équité pour les étudiants des autres groupes, qui ont accès à des notes, des préparations de cours, des cahiers d'exercices, pourquoi ne pas donner accès à ces outils au nouvel enseignant?</i> <i>Oui, j'encouragerais Nicholas à offrir le plan de cours et le matériel didactique disponible (livres de référence, recueil de texte) qui a été utilisé les sessions passées. Toutefois, Hubert devra faire sa propre planification de cours, préparation, exercices, examens, etc. Le but est de favoriser la qualité du contenu enseigné aux étudiants d'Hubert, et pour ce faire, il faut l'accompagner particulièrement dans un délai si court.</i> <i>Je crois qu'il faut s'entraider pour le bénéfice des étudiants.</i> <i>Le partage des notes de cours est primordial, mais si Hubert ne désire pas s'investir, c'est autre chose. Nicholas devrait lui donner tout de même la majorité de ses notes, pour que les étudiants ne souffrent pas du manque d'expérience d'Hubert.</i> <i>L'important, c'est que les étudiants aient un bon cours, pas le risque que des notes de cours circulent dans un autre établissement.</i> <i>Bien qu'incomplète, cette intervention pourrait aider Hubert à mieux cerner les contenus à enseigner. Par ailleurs, Hubert doit comprendre qu'il ne possède pas la propriété intellectuelle de ces notes.</i>
		Fortement indiquée (1)

NICHOLAS		
MSA	À moins de 48 heures d'avis, Hubert a accepté une lourde tâche d'enseignement au département. Récemment engagé, il n'a pas beaucoup d'expérience en enseignement au collégial. Anxieux, il décide de consulter son enseignant-ressource désigné, Nicholas.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Nicholas doit	Tout en sachant que	
148-présenter à Hubert un exemple d'une séance de cours structuré (plan de leçon) où figurent les objectifs et les activités d'apprentissage, incluant les modalités d'évaluation.	Hubert a déjà enseigné dans un programme de deuxième cycle universitaire à titre de chargé de cours.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'enseignement au collégial n'est pas le même que l'enseignement universitaire. Il est souhaitable qu'il soit sensibilisé à cela, surtout s'il souffre d'anxiété, il risque de s'accrocher à ce qu'il connaît et pourra rencontrer différents problèmes de nature pédagogique.</i> <i>L'approche d'enseignement typique au collégial diffère sensiblement de l'approche universitaire, ne serait-ce qu'elle s'adresse à une clientèle en général moins mature et en apprentissage des bonnes stratégies d'étude.</i> <i>La gestion du temps de classe et la façon d'aborder les concepts change beaucoup entre le collégial et le deuxième cycle universitaire.</i> <i>Les pratiques pédagogiques universitaires et collégiales sont différentes. C'est pertinent de lui transmettre une autre façon de faire.</i> <i>La planification structurée d'une leçon, telle que décrite, est une piste prometteuse pour s'assurer de rendre les étudiants actifs et favoriser les apprentissages. À l'université, il y a encore des approches qui visent plutôt la transmission des contenus disciplinaires, alors il ne faut pas prendre pour acquis qu'Hubert connaît ce type de gabarit.</i>
		Fortement indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Même si Hubert a enseigné dans un programme de 2e cycle universitaire, il reste anxieux et il doit être prêt dans 48 heures. Le fait d'avoir un exemple d'un cours structuré pourrait certainement guider Hubert dans sa préparation. Il a consulté Nicholas, il est sûrement prêt à recevoir des pistes d'action, des suggestions.</i> <i>Les programmes collégiaux sont élaborés selon une approche par compétences, qui diffère de ceux à l'université.</i> <i>Même si Hubert a enseigné à l'université, il a une lourde tâche et donc, tout ce que Nicholas peut faire pour l'aider sera bienvenu. S'il a déjà un exemple de plan de leçon, il risque moins de confondre ce qu'il doit faire au collégial avec ce qu'il faisait à l'université.</i> <i>Le type d'enseignement qui se déroule à l'université est fort différent de celui dans un cégep. Les groupes sont plus petits, les objectifs différents, tout comme l'encadrement à offrir aux étudiants.</i>

MARTINE		
MSA	En planifiant un nouveau cours, Martine constate qu'un collègue qui donne souvent ce cours refuse de partager son matériel pédagogique (PowerPoint, ateliers, etc.).	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Martine doit	Tout en sachant que	
149-demander à ce collègue expérimenté s'il accepte de valider les approches pédagogiques qu'elle prévoit utiliser.	ce collègue lui a maintes fois mentionné la nécessité de préparer soi-même son cours pour une meilleure appropriation de celui-ci.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le "collègue" de Martine a été assez clair, il n'est pas enclin à la supporter. Je lui proposerais d'aller valider auprès d'un autre collègue plus collaboratif ou encore, auprès de son coordonnateur de programme.</i> • <i>Considérant que le collègue lui a spécifié que la préparation se fait seul, il n'est pas indiqué qu'elle retourne le voir pour avoir cette information. Je lui recommanderais d'aller rencontrer le conseiller pédagogique qui lui se fera un plaisir de l'aider à trouver l'approche pédagogique qui l'aidera à s'approprier son cours et à le rendre intéressant à ses yeux à elle.</i> • <i>J'ai tendance à questionner la valeur de la rétroaction de ce prof qui risque de ne pas vouloir se mouiller. Martine ferait mieux de se tourner vers quelqu'un qui a de l'intérêt à partager son expertise.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Étant donné le manque d'ouverture du collègue, Martine devrait discuter avec les autres profs qui pourraient manifester plus d'intérêt à l'aider.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>En partant de son propre matériel et en plaçant le prof expérimenté en situation d'autorité, je trouve assez stratégique la façon de faire de Martine qui aura peut-être un retour intéressant de la part de ce prof.</i> • <i>Martine doit certainement ajuster ses préparations et sa stratégie d'enseignement à sa situation personnelle. Toutefois, un prof qui donne le même cours depuis longtemps peut orienter judicieusement les choix de Martine. Il ne s'agit pas de mater Martine en lui mettant tout cuit dans le bec, mais de l'exposer à la voix de l'expérience.</i> • <i>Valider ce qu'elle a préparé va dans le même sens que ce que lui dit son collègue. Il pourra lui partager son expérience, sans pour autant lui transmettre tout son contenu.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ainsi, Martine monte son cours tout en demandant l'avis d'un expert.</i>

MARTINE		
MSA	En planifiant un nouveau cours, Martine constate qu'un collègue qui donne souvent ce cours refuse de partager son matériel pédagogique (PowerPoint, ateliers, etc.).	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Martine doit	Tout en sachant que	
150-assumer la responsabilité d'élaborer tout son matériel par elle-même.	à sa dernière évaluation formative de l'enseignant, Martine a eu ce commentaire : «Elle travaille trop individuellement».	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment justifier que les membres d'une équipe d'enseignants qui enseignent les mêmes cours ne mettent pas en commun le plus de matériel possible? Sans compter l'énorme perte que le département subit à chaque fois qu'un enseignant d'expérience n'a pas l'occasion de transférer son savoir-faire.</i> • <i>Elle pourrait consulter un autre collègue ou encore un conseiller pédagogique.</i> • <i>Martine peut aller voir d'autres collègues qui seraient peut-être plus enclins à travailler en collaboration.</i> • <i>Ce n'est pas parce qu'un collègue ne veut pas collaborer que Martine doit travailler seule, surtout si on le lui a déjà reproché. Elle devrait se tourner vers ses autres collègues pour des idées d'enrichissement, pour échanger avec eux et aussi les aider dans leurs cours. Le travail d'équipe permet une telle richesse.</i> • <i>Ne pas partager le matériel pédagogique ne veut pas nécessairement dire ne pas partager l'expérience. Elle peut toujours demander conseil.</i> • <i>L'acte d'enseigner est un acte collectif. Bien qu'elle ait la responsabilité d'élaborer son matériel par elle-même, cela ne la dispense pas de collaborer avec d'autres professeurs afin que son cours soit en cohésion avec le reste du programme.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3)
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Travailler en équipe ne signifie pas prendre le matériel pédagogique des autres, mais plutôt questionner les pratiques, mettre en jeu des idées, etc. Peut-être peut-elle commencer par partager son propre matériel avec ce prof qui semble plus récalcitrant à le faire?</i> • <i>Elle pourra tout de même partager son matériel avec son collègue par la suite, et lui demandé son avis durant l'élaboration.</i>
		Fortement indiquée (0)

MARTINE		
MSA	En planifiant un nouveau cours, Martine constate qu'un collègue qui donne souvent ce cours refuse de partager son matériel pédagogique (PowerPoint, ateliers, etc.).	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Martine doit	Tout en sachant que	
151-consulter des ressources externes, tel le site Internet du Centre de documentation collégial.	un conseiller pédagogique au collège peut la soutenir quant à sa planification et ses approches pédagogiques, mais pas sur le plan disciplinaire.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je ne vois pas vraiment le lien avec la situation initiale. Bien sûr, cela peut l'aider pour la prise en charge pédagogique, mais cela ne règle rien en ce qui concerne le partage des documents.</i> • <i>Pour un nouvel enseignant, les premières ressources à exploiter sont les collègues de département et les activités pédagogiques d'insertion des nouveaux enseignants du collège.</i> • <i>Le centre de documentation est une ressource utile pour se documenter, mais il ne peut pas offrir un soutien aussi efficace qu'un conseiller pédagogique.</i>
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je lui conseille de consulter aussi le conseiller pédagogique.</i> • <i>Le Centre de documentation collégial est une bonne référence.</i> • <i>Toutes les ressources pouvant l'alimenter sont à considérer.</i>
		Fortement indiquée (3)

MARTINE		
MSA	En planifiant un nouveau cours, Martine constate qu'un collègue qui donne souvent ce cours refuse de partager son matériel pédagogique (PowerPoint, ateliers, etc.).	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Martine doit	Tout en sachant que	
152-demander l'aide d'un confrère de la discipline travaillant dans un autre collège afin d'obtenir du matériel pédagogique pour ce cours.	Martine ne dispose pas du plan-cadre élaboré dans cet autre établissement pour ce cours et ne peut ainsi pas être certaine de la transférabilité du matériel pédagogique.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Elle doit d'abord monter ses propres contenus de cours à partir du plan-cadre élaboré par le comité de programme. Les conseils de son confrère peuvent être aidants dans la mesure où elle situe d'abord les balises du cours. Comme elle n'a pas le plan-cadre, elle ne peut pas s'assurer que ce matériel pédagogique répondra aux exigences dans son collège.
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> Ce n'est tout simplement pas praticable. Cela pourrait demander plus de travail à Martine, sans compter les sources de tension et conflits qui pourraient naître dans son département. Je doute qu'une direction d'un collège accepte une telle situation. Dangereux de s'éloigner des objectifs d'apprentissages prévus pour le cours. Martine doit s'entourer des ressources de son propre collège (autres enseignants, conseillers pédagogiques) afin que son travail corresponde aux orientations institutionnelles et aussi pour créer des liens plus durables avec ses collègues qui seront appelés à échanger avec elle au quotidien dans diverses situations liées à la pédagogie.
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Bien que cela puisse être un point de départ, l'utilisation de matériel d'un autre collège risque de nécessiter, tout de même, plusieurs adaptations. Les plans-cadres diffèrent, d'un établissement à l'autre, et donc les enseignements aussi, même si, au départ, les compétences à atteindre sont les mêmes. C'est la réalité des cégeps, chacun est unique et chacun se fie au profil de sortie attendu et aux particularités du milieu pour élaborer leur programme. Ainsi, il est vrai qu'il est difficile de transférer le matériel pédagogique.
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Elle peut demander de l'aide d'un confrère d'un autre collège pour se guider, mais devra sûrement adapter le contenu à son plan-cadre. Toutefois, elle peut consulter sa coordonnatrice de département/de programme ou encore d'autres enseignants de l'équipe d'enseignants de son département.
		Fortement indiquée (0)

MARTINE		
MSA	En planifiant un nouveau cours, Martine constate qu'un collègue qui donne souvent ce cours refuse de partager son matériel pédagogique (PowerPoint, ateliers, etc.).	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Martine doit	Tout en sachant que	
153-proposer au département d'établir des règles de partage du matériel pédagogique.	certains collègues estiment le partage du matériel à la discrétion de chaque enseignant. Ils font référence aux notions de droits d'auteurs et de propriété intellectuelle prévues par la convention collective.	Absolument contre-indiquée (2)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Prévoir des règles pour ce type d'enjeu est toujours délicat et ce ne sera jamais possible d'obliger des professeurs à partager ainsi leur matériel. Ce type de règle risque de fragiliser l'équilibre départemental.
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Une proposition pourrait être faite, avec des arguments solides et l'assurance de respecter les droits d'auteur et de propriété intellectuelle. Le département déterminerait alors si cette avenue est possible ou non. Il y a d'autres avenues plus efficaces que d'imposer des règles. Un bon échange avec ce collègue pourrait être enrichissant et donner des lignes directrices.
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> Tout enseignant doit respecter le droit d'auteur des collègues. Cela n'empêche pas Martine de se servir des publications de ses collègues. Tout ce qui est une production des enseignants, produite dans l'exercice de sa fonction avec des membres du département (plan d'études, protocoles de laboratoire, cahiers d'exercices communs), devrait être partagé avec les autres enseignants. J'aurais peut-être une réserve en ce qui concerne les évaluations sommatives, par souci d'équité pour ses étudiants. La propriété intellectuelle et les notions de droits d'auteurs peuvent être respectées si le matériel est utilisé adéquatement en citant les personnes et en respectant l'intégrité du matériel pédagogique. Le fait que ce soit une décision personnelle et que l'enseignant accepte de partager, les règles concernant la propriété intellectuelle doivent être respectées. Des règles claires facilitent le travail collaboratif.
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Le développement du matériel fait partie de la tâche des enseignants, ils sont payés pour le faire. Le matériel n'appartient pas au professeur, mais au collège, et même encore, au ministère. Il doit y avoir un partage des documents, le tout permettra le développement optimal des cours. Les étudiants en sortiront gagnants puisque plusieurs professeurs, ayant des conceptions et idées différentes, auront travaillé sur ce matériel. Quelle richesse!

LOUIS		
MSA	Louis est coordonnateur de département. Des collègues se plaignent qu'un enseignant s'absente systématiquement des réunions départementales.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Louis doit	Tout en sachant que	
154-documenter le dossier d'absence de l'enseignant et le rencontrer pour lui rappeler l'obligation d'être présent aux réunions.	selon la convention collective, le coordonnateur n'a pas de pouvoir de sanction sur un enseignant.	Absolument contre-indiquée (3)
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>C'est certain que tenter de procéder de façon plus coercitive place le coordonnateur dans une position délicate. Il va de soi qu'il est possible d'aviser le collègue, mais tous les profs ont cette responsabilité, pas seulement le coordonnateur. Il en va de la bonne entente entre les membres du département et du bon fonctionnement de celui-ci.</i> • <i>Il faudrait voir quelles sont les raisons des absences de l'enseignant : manque d'ouverture et d'accueil des collègues, problèmes personnels, manque de temps pour préparer ses cours, tâche trop lourde, etc.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le coordonnateur devrait rencontrer l'enseignant pour l'informer de ses rôles et responsabilités, mais ce n'est pas de son ressort d'utiliser une relation de pouvoir.</i>
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le coordonnateur n'est pas le patron du prof, mais il doit s'assurer du bon fonctionnement du groupe d'enseignants. Une telle démarche est nécessaire pour rappeler les obligations du prof, lesquelles sont bien spécifiées dans la convention collective.</i> • <i>Il n'a pas de pouvoir de sanction, mais a une certaine responsabilité quant à la gestion du fonctionnement de son équipe.</i> • <i>Il ne s'agit pas ici d'une sanction, mais simplement d'un rappel. Si ce rappel n'est pas efficace, le coordonnateur pourra, par la suite, en faire part à son supérieur immédiat.</i> • <i>Un rappel n'est pas une sanction. Le coordonnateur a la responsabilité de veiller au bon fonctionnement du département. Rappeler aux membres leur rôle fait partie de cette tâche. Documenter ses absences servira si le directeur adjoint aurait à intervenir.</i>
		Fortement indiquée (1)

LOUIS		
MSA	Louis est coordonnateur de département. Des collègues se plaignent qu'un enseignant s'absente systématiquement des réunions départementales.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Louis doit	Tout en sachant que	
155-demander aux plaignants d'informer l'enseignant qui s'absente de l'obligation de participer aux réunions départementales.	les plaignants sont en conflit ouvert avec un groupe dont fait partie cet enseignant.	Absolument contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le coordonnateur doit jouer ici un rôle de médiateur, il ne doit pas encourager la confrontation.</i> • <i>Un rappel amical entre collègue est toujours possible, mais si un conflit ouvert existe déjà, il ne faudrait pas mettre de l'huile sur le feu.</i>
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cette démarche risque d'être interprétée comme une façon d'alimenter le conflit et ne permettra pas de résoudre la question de l'absentéisme de ce collègue. Sans doute vaut-il mieux qu'un collègue neutre prenne cette responsabilité.</i> • <i>Le supérieur du coordonnateur du département doit s'occuper de ce conflit. Il a l'autorité pour le faire, contrairement à Louis. Si les plaignants vont rencontrer Louis, la situation peut dégénérer. Ce n'est pas à eux de lui parler de l'obligation de participer aux réunions, mais à un cadre supérieur.</i> • <i>C'est le travail du coordonnateur de le faire.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Louis doit s'en tenir à parler à l'enseignant, quitte à lui dire qu'un point sera ajouté en ce sens à la prochaine réunion de département.</i> • <i>La première étape de toute plainte devrait être d'encourager les personnes à se parler, même si dans le cas présenté on puisse douter de l'efficacité de cette démarche.</i>
		Indiquée (3)
		Fortement indiquée (0)

LOUIS		
MSA	Louis est coordonnateur de département. Des collègues se plaignent qu'un enseignant s'absente systématiquement des réunions départementales.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Louis doit	Tout en sachant que	
156-informer par courriel l'ensemble des membres du département de l'obligation d'assister aux réunions.	l'enseignant absent a plus de 25 ans d'ancienneté, comparativement aux 3 années d'expérience de Louis à la coordination.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Encore là, c'est faire reposer sur les épaules du coordonnateur. Une responsabilité qui n'est pas la sienne. Cette résolution aurait intérêt à émaner de l'assemblée, comme une résolution commune que transmet le coordonnateur.</i> • <i>Des messages collectifs ne sont pas une façon de régler un problème individuel.</i> • <i>Cette intervention devrait plutôt être faite par un membre de la direction du collège.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le courriel n'est pas un moyen approprié pour discuter de cette situation, l'enseignant doit être approché directement, surtout si les autres enseignants sont présents aux réunions. Toutefois, l'idée de parler de l'obligation d'assister aux réunions départementales est primordiale. Le fait que l'enseignant ait plus de 25 ans d'ancienneté n'a aucune importance, Louis doit lui signifier qu'il devrait participer et que son apport au département est très important, que son expérience peut bénéficier à tout le monde.</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ce pourrait être un premier pas avant que la question soit discutée en département lors d'une prochaine réunion.</i> • <i>Le nombre d'années d'expérience n'a pas de lien ici. Le coordonnateur agit selon la tâche qui lui est confié. Les années d'expérience ne dispensent pas un enseignant de ses responsabilités.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Peu importe le nombre d'années d'ancienneté, la règle demeure et un rappel de la part de la coordination est toujours possible.</i>

LOUIS		
MSA	Louis est coordonnateur de département. Des collègues se plaignent qu'un enseignant s'absente systématiquement des réunions départementales.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Louis doit	Tout en sachant que	
157-s'adresser au cadre responsable si l'enseignant ne change pas son comportement.	l'enseignant absent se plaint fréquemment du manque d'information sur les différents dossiers du département.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je n'encouragerais pas Louis à s'adresser au cadre responsable, le coordonnateur n'est pas une police. Si l'enseignant se plaint du manque d'information, Louis peut lui rappeler son devoir de se présenter aux réunions ou, dans le cas contraire, lui indiquer de consulter les procès-verbaux des réunions pour se tenir au courant des dossiers discutés. Louis doit s'assurer que les absences sont indiquées dans les procès-verbaux afin de mettre en évidence ce comportement.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Louis peut informer le cadre de la situation qui prévaut au département. Cependant, ce problème doit se régler à l'interne, entre profs, avec le prof récalcitrant.</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>La personne responsable et en mesure de sanctionner un comportement est effectivement l'adjoint responsable du programme. Si la situation risque de dégénérer et de créer des conflits au département, alors sans doute vaut-il mieux en informer la direction.</i> <i>C'est l'évidence. Ce n'est pas le rôle du coordonnateur d'insister.</i> <i>Peu importe l'opinion de l'enseignant sur la communication des informations par le coordonnateur, la problématique d'absence a des impacts sur les autres collègues du département. Si les interventions de gestion par les pairs n'ont pas été efficaces, il faut s'en remettre à la direction.</i>
		Fortement indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'enseignant pourra aller parler de ses plaintes avec le cadre responsable en même temps que celui-ci le convoquera pour lui parler de ses absences.</i> <i>Si l'enseignant ne se sent pas suffisamment informé, c'est sans doute parce qu'il n'est pas présent aux réunions. Le cadre responsable est là pour gérer les conflits au sein du département, particulièrement si le climat de travail n'est pas optimal. Avant d'en arriver là, Louis doit avoir discuté avec l'enseignant pour trouver des pistes de solution.</i>

LOUIS		
MSA	Louis est coordonnateur de département. Des collègues se plaignent qu'un enseignant s'absente systématiquement des réunions départementales.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Louis doit	Tout en sachant que	
158-proposer de changer les règles de fonctionnement du département à l'effet que les enseignants qui s'absentent pour des raisons non reliées à leurs tâches d'enseignant devront déclarer leur absence au collège.	Louis juge le manque d'appui de la part des services du collège et de ses supérieurs par rapport à l'utilisation de mesures contraignantes.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il s'engage dans un bras de fer sans disposer d'aucune autorité. Cette façon de faire soulève beaucoup de difficultés techniques (qui va assurer ce suivi? un prof qui a un cours lors d'une journée où il y a assemblée ne peut pas se déclarer absent, certains profs sont dégrevés, d'autres n'ont qu'une tâche à temps partiel, etc.) en plus d'occasionner des conflits au sein du département. Le mode coercitif n'est pas à privilégier dans ce type de situation.</i> • <i>Changer les règles de fonctionnement afin d'obliger les enseignants à déclarer leur absence ne donne rien si les mesures contraignantes ne sont pas appliquées.</i>
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il faut décidément trouver une solution, mais celle-ci, bien que pouvant être légitime, ne semble pas être porteuse de résolution de problème.</i> • <i>Ce n'est pas au coordonnateur du département de déterminer ce type de règle. Les pratiques de département doivent s'inscrire dans les exigences institutionnelles.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Louis risque de s'empêtrer dans des discussions interminables et ne recevra pas l'appui de la direction, à moins qu'il puisse faire la preuve que l'enseignant fait double emploi à son contrat.</i>
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les absences doivent être déclarées, que ce soit pour de la prestation de cours ou pour des présences à des rencontres.</i> • <i>L'intervention proposée est une politique à notre collège</i>
		Fortement indiquée (1)

KARINE		
MSA	Karine, jeune enseignante, est représentante de discipline contributive dans un comité de programme et elle doit proposer une nouvelle version de plan-cadre d'un cours rédigé par un comité formé d'elle et de collègues de son département. La majorité des membres du comité de programme n'est pas d'accord avec plusieurs éléments du plan-cadre proposé.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Karine doit	Tout en sachant que	
159-recevoir les commentaires sans rien dire et les transmettre à ses collègues qui ont travaillé avec elle sur la proposition de plan-cadre.	certains de ses collègues ont déjà fait la même proposition par le passé et cette dernière avait été refusée pour les mêmes raisons.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le consensus est essentiel, il faut mener d'autres discussions au préalable.</i>
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Elle a l'autorité pour exprimer son point de vue, elle a suivi les travaux du comité. Si elle ne s'exprime pas, les discussions vont continuer à tourner en rond.</i> • <i>Karine doit être solidaire des membres du comité de programme et transmettre les désaccords à ses collègues de département afin de trouver une solution ou un compromis qui pourrait dénouer le litige.</i> • <i>Considérant que Karine est une jeune enseignante et que le même plan-cadre a été refusé dans le passé, Karine devrait collecter les arguments du comité de programme et retourner en département ensuite afin de voir quels arguments pourraient convaincre le comité ou encore, si des modifications n'auraient pas déjà été proposées antérieurement.</i> • <i>Le dialogue doit avoir lieu pour comprendre les raisons du refus et elle doit expliquer les raisons pour lesquelles les départements croient en ces changements.</i> • <i>Les comités de programme sont des instances décisionnelles, mais ce sont également des lieux d'échanges pour les professeurs de différentes disciplines. Karine gagnerait à exposer les arguments qui soutiennent cette proposition, tout en cherchant avec les membres du comité programme des alternatives à proposer à son département pour les points qui achoppent.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>La situation tourne en rond. Rien ne va se régler si ce qui a été présenté a déjà été refusé. Il faut trouver une autre intervention plus appropriée.</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pourquoi présenter une proposition qui a déjà été refusée?</i> • <i>Elle devrait s'expliquer au département</i>
		Fortement indiquée (0)

KARINE		
MSA	Karine, jeune enseignante, est représentante de discipline contributive dans un comité de programme et elle doit proposer une nouvelle version de plan-cadre d'un cours rédigé par un comité formé d'elle et de collègues de son département. La majorité des membres du comité de programme n'est pas d'accord avec plusieurs éléments du plan-cadre proposé.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Karine doit	Tout en sachant que	
160-tenter d'expliquer les changements apportés au plan-cadre aux membres du comité de programme afin de les convaincre de la pertinence de la proposition.	le programme a tenté plusieurs fois d'exclure cette discipline contributive.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>On est ici en mode de résolution de problème. Il semble que Karine doit chercher un compromis.</i>
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> <i>Peut-être que cette fois, les orientations proposées/les choix faits sauront convaincre le comité que cette discipline a toujours sa place au sein du programme.</i> <i>Malgré le fait que la discipline contributive aurait pu être exclue, les changements apportés pourraient faire en sorte que le nouveau plan-cadre soit intéressant pour tout le monde.</i> <i>Le dialogue doit avoir lieu.</i> <i>Les explications peuvent aider à comprendre la nouvelle proposition. L'enjeu n'est pas d'exclure ou non la discipline contributive, mais de tenter d'offrir un cours aux étudiants qui rencontre les besoins du programme et les exigences de la compétence.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si des changements ont été apportés, le comité se doit d'écouter et de réfléchir à cette nouvelle proposition.</i>

KARINE		
MSA	Karine, jeune enseignante, est représentante de discipline contributive dans un comité de programme et elle doit proposer une nouvelle version de plan-cadre d'un cours rédigé par un comité formé d'elle et de collègues de son département. La majorité des membres du comité de programme n'est pas d'accord avec plusieurs éléments du plan-cadre proposé.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Karine doit	Tout en sachant que	
161-s'adresser au cadre responsable du programme pour qu'il intervienne auprès des enseignants.	depuis le début, ses collègues soutiennent la responsabilité du département à la rédaction de ce plan-cadre. Ils sont les seuls disposant de l'expertise nécessaire pour défendre la proposition.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Le département porteur du programme a aussi une expertise concomitante à celle de la discipline contributive, sinon, le cours ne ferait pas partie du programme. Les deux disciplines doivent dialoguer ensemble pour développer le plan-cadre pour que la discipline contributive comprenne les besoins du programme et que le département porteur comprenne ce que la discipline contributive peut apporter au programme. C'est une collaboration, pas une opposition.
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Je suggère qu'elle s'adresse à la conseillère pédagogique. Si le comité refuse le plan-cadre pour des convictions liées à des enjeux de contenu, en effet cela signifie que les discussions doivent se poursuivre. Les profs sont responsables des contenus enseignés. Si d'autres motifs bloquent ce plan-cadre, il se peut que l'adjoint puisse jouer un rôle de médiateur entre les deux disciplines. Le cadre devrait être mis au jeu s'il y a une impasse. Un travail de collaboration doit préalablement avoir lieu afin que soit pris en compte à la fois l'expertise disciplinaire et les besoins du programme.
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> Une tierce partie pourrait contribuer à dénouer le litige. Aussi, le service de développement pourrait fournir son expertise, non seulement sur le litige lui-même, mais sur des approches différentes qui pourraient aider Karine et ses collègues à trouver des pistes nouvelles de solution. Considérant la difficulté qui semble s'être installée au sein de ce comité de programme, je crois que le cadre responsable du programme devrait intervenir. Le cadre responsable peut trancher afin que le programme soit avantage par une formation mieux adaptée. Il est là pour s'assurer que la formation est adéquate et que le programme est cohérent.
		Fortement indiquée (1)

KARINE		
MSA	Karine, jeune enseignante, est représentante de discipline contributive dans un comité de programme et elle doit proposer une nouvelle version de plan-cadre d'un cours rédigé par un comité formé d'elle et de collègues de son département. La majorité des membres du comité de programme n'est pas d'accord avec plusieurs éléments du plan-cadre proposé.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Karine doit	Tout en sachant que	
162-essayer de convaincre ses collègues de département de modifier la proposition.	ayant essuyé un premier refus en comité de programme, elle se demande si elle aura toujours la légitimité de poursuivre sa démarche.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Karine n'a pas à porter seule le fardeau du litige. Dans un conflit, il n'y a pas qu'un seul côté qui a tort.</i>
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Les discussions sont toujours à préconiser. Si, avec ses collègues, Karine arrive à une proposition qui pourrait satisfaire le comité, alors elle ne perd rien à tenter d'aller dans cette direction. Tous ont intérêt à s'entendre.</i> <i>Elle doit absolument soumettre les propositions du comité à son département, c'est le rôle important des enseignants qui siègent au sein de comités. Essayer de les convaincre sera peut-être plus difficile, mais si elle considère que le comité a émis des propositions intéressantes, elle se doit d'en faire part à son équipe.</i> <i>Elle devrait essayer de faire valoir son point de vue, mais elle doit tout de même écouter les recommandations des autres membres du comité.</i> <i>Modifier ne dit pas tout changer. Face à un refus, un consensus doit se travailler.</i> <i>La démarche doit être accompagnée d'explications et d'arguments cohérents. Elle pourrait se faire accompagner par un autre membre du comité de programme.</i>
		Fortement indiquée (1)

Dans le cas vécu par Karine, on doit aussi se rappeler l'importance de l'approche programme dans la rédaction d'un plan-cadre. Lorsqu'ils rédigent une proposition de plan-cadre pour un cours contributif, dans un processus idéal, les professeurs d'une discipline prennent d'abord connaissance des buts et des finalités du programme pour lequel ils sont invités à contribuer, informations habituellement rassemblées dans le « profil attendu » du finissant. Ils rencontrent les professeurs de la discipline principale et les questionnent sur le marché du travail ou les programmes universitaires liés, de manière à bien contextualiser les savoirs de leur discipline et à repérer des exemples ou des situations qui leur permettront de rendre concrète et utile leur matière aux yeux des étudiants. Ils s'approprient ensuite la ou les compétences en jeu, en portant attention à la grille de cours prévue : où se situe le cours contributif dans le cheminement, quels sont les cours préalables ou concomitants, quels sont ceux qui suivent et qui s'appuieront sur le cours contributif, etc.? Ils s'informent aussi de toute contrainte ou particularité pouvant guider la détermination des objectifs d'apprentissages et des contenus généraux en découlant. Les professeurs de la discipline principale ont, en effet, souvent des requêtes ou des attentes spécifiques quant à ce que devrait couvrir le cours contributif et quant à l'ordre dans lequel certains savoirs devraient être abordés. Les meilleurs cours contributifs sont ceux qui, en plus de répondre aux besoins du programme, ont des liens étroits avec les autres cours de la même session : ce peut être lors d'activités d'apprentissage interdisciplinaires ou encore lors d'activités d'évaluation conjointes. Ces façons de faire permettent aux étudiants de bien saisir l'apport de la discipline contributive dans le développement de leurs compétences, ce qui a pour effet d'augmenter leur motivation.

Si les membres du comité de programme ont jugé que la proposition de plan-cadre n'était pas appropriée, c'est qu'elle ne répondait pas aux besoins du programme et qu'elle ne s'arrimait pas bien aux autres cours. Des discussions doivent avoir lieu pour en arriver à un compromis ; il s'avèrera probablement nécessaire pour la discipline contributive de retourner à la table à dessin pour mieux s'ajuster à la demande.

ROBERTO		
MSA		Roberto, un coordonnateur de programme, sollicite les enseignants pour participer à un projet. Quelques enseignants se portent volontaires, mais ce sont toujours les mêmes qui se manifestent.
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Roberto doit	Tout en sachant que	
163- planifier une rencontre avec l'ensemble des enseignants du programme afin d'expliquer les enjeux liés à la réalisation de ce projet.	à ce temps-ci de la session, plusieurs projets différents sollicitent la participation des enseignants.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il faut être réaliste quand on est RCP : le temps manque pour les enseignants qui ne sont pas dégrevés. De plus, la motivation des enseignants à participer à des activités est très variable. Pour ma part, je préfère travailler avec des personnes motivées plutôt qu'avec des personnes qui se sentent obligées.</i> • <i>Je pense que cette action est contre-indiquée pour plusieurs raisons. Même si le CP planifie une telle rencontre, il ne peut pas obliger la participation des enseignants à celle-ci. Ce qui risque de se produire, c'est que ceux qui s'étaient manifesté à l'origine seront là et les autres ne le seront pas. Aussi, l'importance des enjeux liés au projet doit être transmise par les canaux traditionnels, c'est-à-dire par les représentants des disciplines sur le comité de programme. Ce n'est pas dans une rencontre commune que cette importance sera bien servie. Finalement, il se peut très bien que des enseignants soient monopolisés par des participations à des projets dans d'autres programmes.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dès l'introduction du projet, le coordonnateur devrait être en mesure d'expliquer à son équipe les tenants et aboutissants d'un projet. Sinon, il n'est pas prêt à le présenter au département. Une fois que l'équipe est saisie de l'importance du projet, c'est à l'équipe de se motiver. Le coordonnateur doit bien connaître son équipe et la réalité que vivent ses enseignants, donc savoir qu'ils sont surchargés. Le projet doit être apporté avec doigté.</i> • <i>Il est important que tous les enseignants participent d'une manière ou d'une autre à un projet, que cette tâche soit partagée entre tous. De plus, si les enseignants volontaires sont déjà engagés dans plusieurs autres projets, le temps qu'ils pourront accorder à ce nouveau projet sera moindre voire insuffisant à la réalisation de celui-ci. Ainsi, de planifier une rencontre pour tenter de recruter d'autres enseignants est une bonne intervention.</i> • <i>La diffusion de l'information est un enjeu crucial pour susciter l'adhésion du plus grand nombre d'individus.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tous les enseignants ont des heures à effectuer pour le département en plus de leur tâche d'enseignement. Cela pourrait être (sans être sur un ton vengeur) une bonne façon d'amorcer la discussion et de solliciter la participation d'un plus grand nombre d'enseignants au projet. Présenter le projet à l'ensemble des enseignants ne privilégie pas certains enseignants face à d'autres et appelle à l'entraide et la collaboration. Tout le monde y trouve son compte si plusieurs projets sont de front. Présenter le projet comme ayant un rayonnement pour le programme en entier.</i>

ROBERTO		
MSA	Roberto, un coordonnateur de programme, sollicite les enseignants pour participer à un projet. Quelques enseignants se portent volontaires, mais ce sont toujours les mêmes qui se manifestent.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Roberto doit	Tout en sachant que	
164-solliciter directement certains collègues en particulier pour les convaincre de participer au projet en évoquant les retombées positives de celui-ci.	Roberto se questionne sur l'impression de favoritisme que pourrait donner cette approche.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela est contre-indiqué si on veut que d'autres personnes s'impliquent sans que ce soit toujours les mêmes. Ce serait une mauvaise de façon de gérer la situation. Tout doit être transparent et les décisions importantes ou présentations de projets doivent passer par le département.</i>
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne pense pas que d'aller chercher des personnes pour des raisons précises (et donc explicables) constitue du favoritisme. C'est même une forme de leadership que d'aller chercher les personnes que l'on pense les plus intéressantes pour travailler sur un projet.</i> <i>Si Roberto croit que la participation de d'autres collègues pourrait être bénéfique, il peut solliciter ces derniers en toute transparence, afin d'éviter l'impression de favoritisme.</i> <i>Il est de mon avis que Roberto peut solliciter directement certains membres, mais doit aussi le présenter à l'équipe. Je suis tout à fait en accord avec le fait que cela peut ressembler à du favoritisme.</i> <i>Les coordonnateurs peuvent avoir une bonne idée des forces et des intérêts des différents enseignants dans le programme. Il pourrait donc en cibler certains (autre ceux qui se portent toujours volontaires) en premier, puis solliciter l'ensemble des enseignants. Il ne s'agit pas de favoritisme, car les enseignants se voient accorder une tâche supplémentaire et que Roberto tente d'équilibrer la participation de tous.</i> <i>Cette approche peut se faire de concert avec une publicisation du projet pour l'ensemble des membres du département (par courriel, par exemple) pour faire disparaître l'impression de favoritisme. L'approche individuelle fonctionne souvent mieux.</i>
Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Les gens apprécient beaucoup normalement d'être approchés individuellement. Il est aussi beaucoup plus facile de transmettre l'importance du projet en rencontre individuelle. Pour que certains enseignants n'y voient pas du favoritisme, il est important que le CP ait procédé par les canaux traditionnels pour commencer (comité de programme, sollicitation de participation large).</i> 		

ROBERTO		
MSA	Roberto, un coordonnateur de programme, sollicite les enseignants pour participer à un projet. Quelques enseignants se portent volontaires, mais ce sont toujours les mêmes qui se manifestent.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Roberto doit	Tout en sachant que	
165-renoncer au projet.	le programme pourrait perdre une allocation à la tâche.	Absolument contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si des volontaires se manifestent, il peut aller de l'avant et surtout remercier les enseignants qui sont particulièrement engagés.</i> • <i>Il y a toujours une possibilité que quelqu'un soit partant pour faire le projet. Le coordonnateur ne sait pas tout.</i> • <i>Si le fait que les volontaires soient toujours les mêmes agace Roberto, il pourrait relancer l'ensemble des enseignants, leur signifier que ce sont toujours les mêmes qui participent et qu'il aimerait recruter un groupe plus diversifié. Il pourrait revenir sur la nature du projet et l'allocation associée et leur signifier les retombées de ce dernier. Sinon, il pourrait tout simplement l'offrir aux volontaires.</i>
		Contre-indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ne jamais renoncer à un projet parce qu'on manque de volontaires ou que ce sont toujours les mêmes.</i> • <i>Il est plus important de procéder au projet avec des enseignants volontaires, mais très souvent sollicités que d'abandonner le projet. Il ne faut jamais oublier que des projets de programme auront habituellement un impact positif sur de nombreux étudiants et il serait triste de les abandonner à cause d'un manque de participation enseignante.</i> • <i>Ce n'est pas une bonne idée de perdre une allocation en renonçant à un projet. Il faut le planifier étape par étape, se préparer adéquatement pour le présenter au département en le rendant accrocheur et parler du bénéfice récolté en bout de ligne.</i> • <i>On ne peut s'attendre à ce que tous les individus aient la même implication dans une équipe. Il faut accepter ce fait d'emblée. Si quelques individus se sont portés volontaires, je ne vois pas pourquoi le coordonnateur de programme renoncerait au projet.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (0)
		Fortement indiquée (0)

ROBERTO		
MSA	Roberto, un coordonnateur de programme, sollicite les enseignants pour participer à un projet. Quelques enseignants se portent volontaires, mais ce sont toujours les mêmes qui se manifestent.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Roberto doit	Tout en sachant que	
166-se contenter de la participation des enseignants qui se sont portés volontaires.	la participation récurrente d'un petit groupe d'enseignants aux projets fait craindre à Roberto une absence de transmission d'expertise au sein du programme.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Roberto pourrait faire part de ses craintes à l'ensemble des enseignants du programme et les inviter à se questionner sur leur participation pour récolter les raisons qui expliquent leur manque d'engagement dans ce type de projet. Ce faisant, il pourrait être en mesure de mieux cibler les mesures à prendre pour diversifier la participation de ces derniers
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (13) <ul style="list-style-type: none"> Je m'assurerais que l'information soit présentée et discutée en réunion de programme (donc un minimum de transmission de l'expertise aux collègues). Cela pourrait éventuellement intéresser de nouvelles personnes à se joindre au projet ou à un nouveau projet. Il est judicieux de commencer avec ce groupe restreint d'enseignants, quitte à en ajouter plus tard, quand le projet sera mieux connu et potentiellement populaire. La crainte de Roberto sur la transmission de l'expertise au sein du programme est légitime, mais ne doit pas compromettre la réalisation de projets. Roberto pourrait par contre avertir la direction des études de la situation. Toutefois, Roberto pourrait exprimer ses craintes à l'ensemble de l'équipe du programme. Si après toutes les démarches entreprises, ce sont encore les seuls mêmes qui se présentent, Roberto devrait poursuivre le projet avec ces personnes pour ne pas perdre l'allocation octroyée. Il serait bien que le comité de programme en soit avisé. C'est la responsabilité de chaque enseignant de s'impliquer. Il devrait, cependant, tenter d'en motiver d'autres en soulignant l'importance du projet et ses inquiétudes. Peut-être que les autres enseignants n'ont pas de sentiment d'appartenance avec le département? Il faut faire confiance au fait que par un effet de percolation, la participation et l'information finiront par être diffusées à l'ensemble du département.
		Fortement indiquée (0)

ANNIE		
MSA	À la suite d'un vote en assemblée départementale sur un changement au programme, une enseignante affirme haut et fort qu'elle ne se rallie pas au groupe et qu'elle continuera à enseigner comme elle l'a toujours fait. Annie, coordonnatrice de département, se demande comment intervenir.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Anne doit	Tout en sachant que	
167-proposer une discussion afin de permettre à l'enseignante de présenter les arguments justifiant son point de vue et aux autres collègues de réagir à ces arguments.	l'enseignante renforce ses arguments en s'appuyant sur des articles récents qui traitent des éléments liés au changement proposé.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Il est important que les participants d'une assemblée s'expriment avant qu'il y ait un vote. Si Annie était au courant des connaissances (articles récents) de l'enseignante, elle aurait pu l'interpeller avant le vote. Lorsqu'une proposition a été votée et adoptée par la majorité, elle devient un fait, une règle à suivre et ne peut être révoquée durant cette assemblée; sans quoi les assemblées seraient invivables et interminables. Annie peut suggérer à l'enseignante de déposer un avis de motion sur la proposition adoptée et que ce dernier sera traité lors de la prochaine assemblée, mais que, d'ici là, il faut accepter le changement. La vie départementale est basée sur la démocratie. Il arrive que dans une démocratie des décisions ne plaisent pas à l'ensemble des membres. Si la discussion a déjà eu lieu lors de l'assemblée, il est inutile de proposer à nouveau une discussion une fois que le vote est passé.
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> Il est peut-être prématuré de proposer une grande discussion sur le sujet, puisque le changement au programme pourrait ne pas passer ultimement en comité de programme. Si je comprends bien, le département réfléchissait à un changement potentiel à un programme. C'est le comité de programme et non l'assemblée départementale qui vote les changements à un programme.
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> Je pense que les échanges de cette nature sont essentiels pour éviter d'isoler un collègue. De plus, ce type d'échange permet à tous les membres de l'équipe d'être au courant, ce qui permet de tracer une ligne entre liberté pédagogique et approche pédagogique commune. Annie devrait laisser l'enseignante s'exprimer, mais à la suite de ses commentaires, elle devrait lui préciser qu'un vote en assemblée départementale a été accepté et qu'elle doit se rallier à la masse pour le bien du programme. Il serait bien aussi que la coordonnatrice du programme lui explique son point de vue sur le sujet et l'invite à venir la rencontrer après la réunion pour en discuter ensemble. La discussion est toujours une bonne voie.
		Fortement indiquée (3)

ANNIE		
MSA	À la suite d'un vote en assemblée départementale sur un changement au programme, une enseignante affirme haut et fort qu'elle ne se rallie pas au groupe et qu'elle continuera à enseigner comme elle l'a toujours fait. Annie, coordonnatrice de département, se demande comment intervenir.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Anne doit	Tout en sachant que	
168-se servir du poids du vote en assemblée départementale et en comité de programme pour faire passer le changement et l'imposer à l'enseignante.	l'enseignante affirme : « chacun n'a pas eu la possibilité d'exprimer son point de vue. Je remets en question la légitimité du fonctionnement des instances ».	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il n'est pas pertinent de se servir du poids des instances pour imposer des changements aux pratiques pédagogiques d'un individu. Cela ne peut que générer des conflits, voire une plainte pour harcèlement psychologique ou un grief pour atteinte à la liberté pédagogique. C'est le type d'action qui peut gâcher un climat de travail de façon durable, tout en ayant isolé un membre de l'équipe enseignante.</i>
		Contre-indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>Comment forcer quelqu'un qui ne veut pas adhérer? L'enseignante en question dit qu'elle n'a pas été entendue. Il me semble qu'il y a eu une faille dans le processus.</i> <i>La première étape à faire ici est de s'assurer que le vote est légitime. S'il l'est, Annie pourra ensuite se servir du poids du vote pour imposer le changement. Si le vote est effectivement non légitime, il ne peut être reconnu et l'enseignante pourra alors faire une nouvelle proposition ou s'exprimer tout simplement.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est toujours très important de respecter les modes de fonctionnement des instances et de s'assurer que la très grande majorité des enseignants a bien compris le processus et a une bonne impression des démarches ayant mené au changement. Il y aura toujours des enseignants qui ne se rallieront pas et auxquels il faudra imposer le changement. L'unanimité et le consensus sont des objectifs louables et souhaités, mais le changement par forte majorité est toujours mieux que l'inaction.</i> <i>Par contre, s'il est vrai que chacun n'a pas eu la possibilité de s'exprimer, proposer à l'enseignante de formuler un avis de motion à la prochaine assemblée pour revenir sur le vote qui a été pris. Cette procédure est prévue exactement pour ces cas précis.</i>
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Un vote est un vote. Ici, le vote est probablement accepté à majorité par l'assemblée départementale, car cette enseignante ne semble pas d'accord avec ce qui a été voté. Je crois que la direction devrait être mise au courant par la coordonnatrice de programme ou de département si l'enseignante ne se rallie pas aux autres lors de l'application de la décision dans l'enseignement avec les étudiants. Ne pas se rallier pourrait affecter directement les cours. Par exemple, donner un tel cours en 2ème session alors que le changement voté en département est de le donner en 3ème session.</i>

ANNIE		
MSA	À la suite d'un vote en assemblée départementale sur un changement au programme, une enseignante affirme haut et fort qu'elle ne se rallie pas au groupe et qu'elle continuera à enseigner comme elle l'a toujours fait. Annie, coordonnatrice de département, se demande comment intervenir.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Anne doit	Tout en sachant que	
169-discuter individuellement avec l'enseignante afin de mieux cerner sa réticence et d'évaluer le soutien nécessaire pour actualiser son cours.	l'enseignante considère que son autonomie professionnelle est remise en doute et envisage de se plaindre à son syndicat.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'approche individuelle rapporte souvent des avantages. L'enseignant en désaccord a beaucoup plus de chances de changer d'idée en individuel qu'en groupe. La menace de se plaindre à son syndicat ne change rien à cette situation.</i> <i>Une discussion individuelle peut porter fruit. Cependant, il ne faut pas que l'enseignante se sente « attaquée ». L'ambiance de la rencontre doit être une de « prise de conscience » de son point de vue. Par contre, cela semble avoir tardé dans leur processus.</i> <i>Je ne comprends pas la menace de se plaindre au syndicat si les instances démocratiques ont été respectées. Par contre, il faut encadrer l'enseignante afin de l'aider à faire face au changement proposé.</i>
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Lorsqu'une personne résiste au changement à ce point, la seule voie possible est celle du dialogue. Si on ne comprend pas la nature des réticences, il est impossible d'agir sur celles-ci.</i> <i>Cela est fortement recommandé, mais avec la coordonnatrice de programme et non de département, car le changement voté en est un de programme. Elle est la personne la mieux outillée pour lui donner des renseignements sur le sujet et pour lui proposer des mesures d'aide. Cela n'empêche pas, toutefois, que les 2 coordonnatrices pourraient aussi rencontrer l'enseignante, mais si la question en est une d'ordre disciplinaire, cela ne relève plus des coordonnatrices de département ou de programme, mais du cadre responsable.</i> <i>Le fait de discuter et de vouloir soutenir l'enseignante dans les démarches d'actualisation est une belle porte d'entrée vers le changement. Annie pourrait aussi lui signifier son point de vue par rapport à l'autonomie professionnelle. En votant, le département a usé de son autonomie professionnelle pour apporter un changement au programme, les choix collectifs prédominant sur les choix individuels et constituent le cadre des pratiques enseignantes. Si, toutefois, l'enseignante se sent encore lésée à la suite de cette discussion, Annie pourra l'encourager à faire sa plainte au syndicat.</i>

ANNIE		
MSA	À la suite d'un vote en assemblée départementale sur un changement au programme, une enseignante affirme haut et fort qu'elle ne se rallie pas au groupe et qu'elle continuera à enseigner comme elle l'a toujours fait. Annie, coordonnatrice de département, se demande comment intervenir.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Anne doit	Tout en sachant que	
170-rencontrer l'enseignante et la sensibiliser à la responsabilité départementale d'assurer la qualité des cours offerts et au fait qu'un cours est porté par un département et non par une enseignante en particulier.	l'enseignante affirme que le même changement au programme a été proposé dans un autre collège et que cela n'a pas été concluant.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce n'est pas dans son mandat de faire ça. Le volet disciplinaire appartient à la direction.</i>
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>À mon avis, cela est compris par tous et fait partie d'un début pour le processus d'évaluation du programme (ou révision ou questionnement du programme). Ces conclusions n'arrivent pas de façon aléatoire. Il y a normalement un processus qui a été mis en branle pour arriver à la conclusion présentée au département.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut maintenir un dialogue avec la personne. Il est vrai que le cours relève du département et non de l'individu, mais le cours est donné par un individu. Je prendrais le temps de discuter à propos de ce qui est arrivé dans l'autre collège afin de bien comprendre l'opinion de ma collègue.</i> <i>Certains enseignants ont besoin de se faire rappeler la responsabilité des cours par moment. La collégialité est primordiale et essentielle. L'argument apporté par l'enseignante devrait être apporté en département pour discussion comme tous les autres arguments liés au changement.</i> <i>Annie pourrait souligner à l'enseignante qu'il serait très intéressant de recueillir l'expérience de l'autre collègue pour éviter de répéter les mêmes erreurs et pour réfléchir aux meilleures décisions à prendre pour s'assurer que le changement amené au programme soit concluant. Elle pourrait l'inviter à participer à l'élaboration, la planification et l'implantation de ce changement.</i> <i>La qualité des cours offerts relève du département. L'enseignante peut ne pas être d'accord, mais elle doit se conformer tout de même.</i>
		Fortement indiquée (6)

ANNIE		
MSA	À la suite d'un vote en assemblée départementale sur un changement au programme, une enseignante affirme haut et fort qu'elle ne se rallie pas au groupe et qu'elle continuera à enseigner comme elle l'a toujours fait. Annie, coordonnatrice de département, se demande comment intervenir.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Anne doit	Tout en sachant que	
171-aviser le cadre responsable de l'attitude récalcitrante de l'enseignante.	l'enseignante affiche des taux de réussite élevés dans ses cours et n'a pas fait l'objet d'une plainte des étudiants.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est le type d'action qui peut rapidement dégénérer : grief, plainte pour harcèlement, etc.</i> <i>Peu importe ses taux de réussite, il faut d'abord discuter avec l'enseignante.</i>
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Plusieurs interventions peuvent être faites avant d'aviser le cadre responsable, il est normal de voir de telles réactions lorsque des changements sont adoptés. En général, il faut du temps et des discussions pour soutenir les enseignants qui se montrent récalcitrants au changement.</i> <i>La persuasion par la menace disciplinaire est rarement gage de succès. Une bonne discussion avec l'enseignante devrait suffire.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si l'enseignante n'a jamais eu de plaintes d'étudiants et de collègues, il est prématuré, selon moi, d'aviser le supérieur de la situation. Il sera probablement impossible de régler la situation par d'autres moyens collaboratifs une fois que le cadre est informé et surtout, une fois qu'il est su par l'enseignante que le cadre a été informé de la situation.</i>
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si, après avoir été rencontré par la coordonnatrice de programme qui lui a expliqué les raisons de ces changements, l'enseignante continue sa propagande et ne se rallie pas au changement, effectivement, elle devrait être rencontrée par le cadre responsable. Même si son rendement habituel est conforme aux attentes.</i>
		Fortement indiquée (1)

Comment Annie peut-elle lire la situation qui se présente à elle? Est-ce un conflit de valeurs opposant l'autonomie professionnelle à la règle démocratiquement établie? Est-ce plutôt une dissidence capricieuse basée sur le confort de la routine qui résiste à un changement opportun? Dans le premier cas, c'est son jugement éthique qui est requis : laquelle des deux valeurs doit avoir la préséance, l'autonomie professionnelle ou la démocratie départementale? Pourquoi? Comment la mettre en œuvre sans évacuer totalement la valeur secondaire?

Dans la deuxième interprétation, celle de l'habitude confortable s'opposant au changement, on a plutôt affaire à un problème « technique » de gestion, problème courant et bien documenté : quelles stratégies utiliser pour vaincre la résistance au changement? Pourvu que ces stratégies soient empreintes du respect dû à chaque personne, l'éthique professionnelle y trouvera son compte, non?

La réflexion sur la possibilité de dissidence légitime d'un individu ou d'un sous-groupe dans une collectivité qui fonctionne démocratiquement demeure un défi éthique qu'il serait intéressant de voir relever dans nos départements.

JOHANNE		
MSA	Johanne est membre du comité institutionnel qui a pour mandat de réviser la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et elle manifeste son désaccord face à l'orientation proposée.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Johanne doit	Tout en sachant que	
172-réitérer aux membres du comité en quoi elle est défavorable à l'orientation proposée.	elle est la seule membre du comité à s'opposer à l'orientation proposée.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les politiques doivent faire l'objet d'un consensus large si on veut qu'elles soient viables.</i> • <i>Quand on fait partie d'un comité, on a deux devoirs :1) participer activement et dans le sens du bien commun (la fameuse expression d'agir en bon père de famille) et 2) d'être solidaire des décisions du comité. Johanne a donc le devoir de faire connaître son désaccord et de l'exprimer le plus clairement possible pour tenter de rallier des membres du comité à son point de vue. Johanne a aussi le devoir de se plier à l'orientation proposée pour ne pas nuire au comité et à l'établissement au complet.</i> • <i>Chacun a droit à ses opinions. Son point de vue peut apporter une nouvelle lumière sur certains éléments imprécis relativement à son expérience.</i> • <i>Comme participante à ce comité, Johanne se doit d'énoncer ses réserves. Si elle est la seule à s'opposer à l'orientation proposée, elle devra se rendre à l'évidence et se rallier.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Après avoir exprimé son opposition en présentant de façon rigoureuse les éléments qui justifient son point de vue, elle devra tout de même se rallier au groupe par la suite.</i> • <i>À mon avis, il ne faut pas simplement suivre la tendance du comité. Si elle a un avis, elle doit l'exprimer.</i> • <i>De réitérer en quoi elle est défavorable peut engendrer des discussions qui peuvent mener à des changements. Ceci étant dit, elle doit rester ouverte aux arguments de ses pairs et tenter de comprendre leurs points de vue.</i>

JOHANNE		
MSA	Johanne est membre du comité institutionnel qui a pour mandat de réviser la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et elle manifeste son désaccord face à l'orientation proposée.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Johanne doit	Tout en sachant que	
173-réfléchir à la pertinence de discuter de la situation lors d'une assemblée syndicale pour connaître la position des enseignants.	l'exécutif syndical est en accord avec l'orientation proposée par le comité.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si les enseignants sont consultés par l'entremise du syndicat, ce sera parce que le comité institutionnel en aura décidé ainsi. Johanne ne peut pas faire les consultations qu'elle veut quand elle le souhaite.</i>
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si l'exécutif syndical est d'accord avec l'orientation proposée, je ne vois pas pourquoi Johanne irait discuter de ça en assemblée syndicale.</i>
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je pense que les politiques doivent faire l'objet d'un large consensus. Une discussion en instance syndicale peut permettre de mesurer le degré d'adhésion des membres aux arguments de Johanne. Si son avis est partagé, cela signifie qu'il y a un point à discuter ou clarifier. Si elle est « seule », Johanne devra revoir son opinion.</i> <i>Elle peut demander d'être entendue via l'assemblée syndicale afin de tâter le pouls des autres membres et d'émettre son point de vue sur la question tout en attendant de voir ce qu'en pense ses collègues.</i> <i>Ce peut être une bonne idée de mener une discussion en grand groupe (assemblée syndicale) s'il s'agit d'un enjeu crucial de la PIEA.</i> <i>Johanne a été élue à son poste sur ce comité. Elle représente l'assemblée des profs. Si elle est en désaccord avec ce qui est proposé, elle doit réfléchir sur l'idée d'en discuter en assemblée pour expliquer aux autres enseignants son point de vue. Elle aura à le faire avec doigté.</i> <i>Dans un premier temps, l'enseignante devrait valider les positions de l'exécutif syndical envers les orientations actuelles du comité afin de s'assurer que l'orientation primaire est effectivement respectée et les aviser si les visées sont changées. Dans un deuxième temps, elle pourrait aussi se renseigner auprès de l'exécutif sur la pertinence de discuter de la situation lors d'une assemblée générale, de la procédure à suivre, sur les débouchés et sur les répercussions possibles d'une telle intervention.</i>
		Fortement indiquée (0)

JOHANNE		
MSA	Johanne est membre du comité institutionnel qui a pour mandat de réviser la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et elle manifeste son désaccord face à l'orientation proposée.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Johanne doit	Tout en sachant que	
174-indiquer aux membres du comité son intention de rédiger un avis de dissidence dans le projet de politique révisée qui sera diffusé aux différentes instances du collègue.	la personne chargée de rapporter le projet de politique révisée ne présentera pas les avis divergents à la commission des études.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Émettre un avis de dissidence signifie qu'il y a un point majeur sur lequel on est en désaccord total. Je ne peux croire qu'une consultation institutionnelle en arriverait à cela. Mais je suis peut-être naïve.</i> • <i>Cela ne lui donne rien de dépenser autant d'énergie si la personne chargée du projet ne présente pas les avis divergents à la commission des études.</i> • <i>Il faudrait plutôt tenter d'arriver à voir si elle est la seule à avoir ce point de vue. Si oui, elle doit laisser passer, sans mention de dissidence. Si d'autres sont d'accord avec elle, le point de vue pourrait être présenté à la CE ou au CA.</i> • <i>Il serait plus juste de tenter d'abord de convaincre les membres du comité avec des arguments bien fondés. En rédigeant un avis de dissidence face à l'orientation proposée, elle expose et fait savoir sa position, cependant elle se met dans un mode qui pourrait être perçu comme « offensif », qui n'aide pas, au final, à trouver un compromis ou à favoriser la prise en considération de points de vue divergents.</i> • <i>Si Johanne est la seule à s'opposer, elle doit se rendre à l'évidence que cette question n'est pas aussi épineuse pour les autres membres du comité et se rallier.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je suis moins familier avec les avis de dissidence, mais j'assume que ce serait la bonne voie pour marquer son désaccord. De cette manière, elle peut se satisfaire d'avoir suivi sa conscience, mais sans avoir nuit au comité, au travail d'équipe que celui-ci nécessite et à la légitimité de la PIEA.</i>
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si Johanne n'arrive pas à se rallier, par acquis de conscience, elle peut rédiger un avis de dissidence, cela ne changera rien dans le processus, mais elle sera en paix avec elle-même.</i>
		Fortement indiquée (0)

JOHANNE		
MSA	Johanne est membre du comité institutionnel qui a pour mandat de réviser la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et elle manifeste son désaccord face à l'orientation proposée.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Johanne doit	Tout en sachant que	
175-ne rien dire et se rallier à l'orientation proposée.	elle craint de se faire reprocher par certains de ses collègues de ne pas avoir suffisamment défendu les intérêts des enseignants.	Absolument contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • Elle doit s'exprimer, mais si elle est toujours la seule dissidente, elle devra se rallier au groupe par la suite, à moins de signer un avis de dissidence. • Chacun a droit à ses opinions. Elle peut expliquer ses non-concordances face à l'orientation proposée et décider si oui ou non elle se ralliera à la décision. • Il est essentiel d'exprimer ses opinions (cela fait partie du mandat des membres du comité), la diversité des opinions enrichit les discussions, favorise une compréhension approfondie du sujet et permet d'explorer plusieurs avenues qui parfois non pas été abordées, mais qui peuvent affecter la pertinence de cette orientation.
		Contre-indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • Si l'opinion de Johanne est partagée, alors il n'y a pas de raison de ne pas la manifester. La recherche du consensus doit être au cœur du processus d'élaboration d'une politique institutionnelle. Si l'opinion de Johanne est partagée, cela signifie qu'il n'y a pas de consensus. • Ne rien dire n'est jamais une bonne chose. Il faut faire valoir nos arguments, mais il faut aussi bien écouter et comprendre ceux des autres. Au final, il faut se rallier à la position majoritaire pour ne pas nuire au comité et à sa mission. Il va toujours y avoir des collègues mécontents. À eux de s'impliquer à l'avenir. À eux de poser des questions au comité. Beaucoup de situations inconfortables et néfastes à l'établissement naissent de discussions partielles tenues par des membres de comité sur les discussions qui se déroulent en comité et qui doivent rester en comité. • Je lui conseille de seulement se rallier une fois qu'elle aura dit son point de vue clairement. • Je pense que Johanne doit se rallier, mais en présentant d'abord son opposition aux membres du comité.
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (2)
		Fortement indiquée (0)

JOHANNE		
MSA	Johanne est membre du comité institutionnel qui a pour mandat de réviser la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et elle manifeste son désaccord face à l'orientation proposée.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Johanne doit	Tout en sachant que	
176-proposer de consulter la commission des études sur les différentes orientations possibles.	le devis de révision de la politique comprend un échéancier court.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Les conclusions du comité travaillant sur la PIEA seront obligatoirement présentées à la COMET, cette instance étant le conseil d'administration pédagogique du cégep. Il n'est donc pas indiqué de la consulter avant. La commission des études aura pour mandat d'adopter l'ensemble de la politique, mais si l'échéancier est court, cela ne me semble pas la meilleure stratégie.
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> Un échéancier peut toujours être revu lorsque les circonstances l'exigent. La révision d'une politique est trop importante pour qu'une révision d'échéancier soit impossible si la situation le requiert. Johanne peut proposer au comité cette piste, toutefois, selon les délais, il faudra voir si c'est réaliste et réalisable. Afin que le comité prenne une décision éclairée, le fait de se faire expliquer les orientations possibles par la commission des études aidera possiblement Johanne à se rallier ou non aux autres membres du comité. De plus, ayant toutes les informations nécessaires, une décision sera plus facile à prendre pour tous les membres du comité. Mais, le droit de vote pourrait aussi être demandé et Johanne devra se soumettre à la décision. Parfois, il vaut mieux ne pas respecter les délais et prendre la bonne décision. De prime abord, le devis de révision de la politique ne devrait pas avoir un échéancier court, il est important de prendre le temps de bien réfléchir aux changements amenés à la PIEA. On peut demander l'avis de la commission des études sur les différentes orientations possibles, elle pourra peut-être amener de précieux conseils et points de vue.
		Fortement indiquée (1)

PETER		
MSA	Lors de l'approbation des plans de cours en département, Peter fait le constat que le plan de cours d'un de ses collègues n'est pas conforme aux règles.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Peter doit	Tout en sachant que	
177-signaler le manquement à son collègue.	le collègue de Peter est un enseignant d'expérience.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Un enseignant d'expérience ne sera pas offusqué, je pense, qu'on lui signale une telle chose. Il y a deux possibilités : soit l'enseignant pourra corriger son plan de cours facilement pour le rendre conforme, soit l'enseignant ne voudra rien modifier à son plan de cours et ce n'est pas à Peter d'en porter la responsabilité. Dans les deux cas, Peter a raison de signaler la chose.</i> • <i>Si son commentaire est bienveillant, il pourrait engendrer une discussion pédagogique intéressante.</i>
		Fortement indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il faut respecter les règles, ou les modifier en département. Il n'y a pas d'autre option valable. Le fait d'avoir de l'expérience ne permet pas de contourner les règles. Une discussion privée entre Peter et son collègue est souhaitable. Le collègue en question a peut-être une bonne raison de vouloir déroger aux règles et si Peter en devient aussi convaincu, une discussion pour modifier les règles est peut-être de mise.</i> • <i>La révision des plans de cours est un travail d'équipe. Même un professeur d'expérience peut faire des erreurs et des oublis.</i> • <i>L'expérience n'est pas garante de la conformité.</i>

PETER		
MSA	Lors de l'approbation des plans de cours en département, Peter fait le constat que le plan de cours d'un de ses collègues n'est pas conforme aux règles.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Peter doit	Tout en sachant que	
178-demander au coordonnateur du département de rappeler les règles de rédaction des plans de cours en assemblée départementale.	un autre collègue lui a déjà confié que même si son plan de cours est corrigé, il n'applique pas les changements dans la réalité.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il vaut mieux s'adresser directement au professeur dont le plan de cours n'est pas conforme. Si Peter va voir le coordonnateur, il pourra être stigmatisé comme un délateur ou un rapporteur. Il n'a rien à y gagner.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Rappeler les règles à l'ensemble du groupe lorsqu'on sait pertinemment que le membre réfractaire en fera fi est inutile. Il est préférable de demander au membre réfractaire d'expliquer son point de vue. Si les arguments sont valides, il y a peut-être lieu de modifier les règles. Si les arguments sont inappropriés, il faut exiger que l'enseignant se plie aux demandes du département, car c'est le département, pas l'enseignant, qui a le dernier mot.</i>
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>Utiliser une grille standardisée pour la vérification des plans de cours aide à faire connaître les règles à suivre. Le coordonnateur peut, en distribuant la grille, expliquer son contenu à tous.</i> <i>Si son commentaire est bienveillant, il pourrait engendrer une discussion pédagogique intéressante.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>La rédaction de plan de cours est habituellement encadrée par l'institution. Normalement, les règles pour la rédaction du plan de cours sont décrites dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Cela est prescriptif. Le coordonnateur doit donc rappeler les règles et dans le cas où les changements ne sont pas apportés, ce dernier doit rencontrer les personnes ne se conformant pas. Les plans de cours devront être soumis au service encadrant leur approbation avec la mention : non conformes. Les profs responsables des plans de cours problématiques devront faire face à leurs actions.</i>

PETER		
MSA	Lors de l'approbation des plans de cours en département, Peter fait le constat que le plan de cours d'un de ses collègues n'est pas conforme aux règles.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Peter doit	Tout en sachant que	
179-proposer la mise en place d'un comité de rédaction des plans de cours.	son collègue a utilisé le plan de cours d'un autre collègue dans sa version intégrale.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dans un premier temps, Peter pourrait consulter le service de développement pédagogique pour voir si le collègue propose un gabarit de plan de cours ou encore une grille d'autoévaluation de son plan de cours, 2 outils qui favorisent la conformité aux exigences attendues de l'institution. Si non, le comité de rédaction des plans de cours pourrait élaborer ce type d'outils. Il faut toutefois que ce soit les enseignants qui rédigent leur plan de cours et non pas un comité. Cela fait partie intégrante de la préparation d'un cours.</i>
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le plan de cours est un élément si important de la structure de l'enseignement qu'il me semble nécessaire que l'ensemble des plans de cours soient révisés par l'ensemble des membres d'un département et pas seulement par un sous-comité de celui-ci.</i> • <i>Un comité de révision de plan de cours serait préférable.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lorsque les plans de cours sont écrits à plusieurs, cela les rend beaucoup plus forts. Le collègue n'est pas directement visé et pourra choisir de participer ou non au comité de rédaction.</i> • <i>Si son commentaire est bienveillant, il pourrait engendrer une discussion pédagogique intéressante.</i>
		Fortement indiquée (4)

PETER		
MSA	Lors de l'approbation des plans de cours en département, Peter fait le constat que le plan de cours d'un de ses collègues n'est pas conforme aux règles.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Peter doit	Tout en sachant que	
180-aviser le cadre responsable des enseignants.	le plan de cours du collègue est non conforme, et ce, pour une quatrième fois depuis la dernière évaluation formative de l'enseignant en question.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne pense vraiment pas que ce soit une bonne idée d'aller dénoncer un collègue au cadre responsable des enseignants. Cela ne peut que semer la zizanie dans le département et ce n'est vraiment pas une bonne chose.</i>
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce n'est pas à Peter d'aviser le cadre responsable. Le collègue doit se doter d'une procédure d'approbation des plans de cours. Normalement, c'est l'assemblée départementale qui s'assure de leur conformité. Peter doit donc aviser son coordonnateur de département. L'assemblée départementale doit exiger que les plans de cours soient conformes avant de les soumettre à l'administration ou les soumettre avec une mention de non-conformité pour les cours problématiques.</i> <i>Proposer la mise en place d'un comité de rédaction des plans de cours serait plus constructif.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ça dépend quels types d'interventions il y a eu avant avec le collègue.</i>
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si la situation a été rapportée et que l'enseignant continue d'en faire à sa tête, alors, oui, le cadre responsable doit intervenir. Il faut cependant tenter toutes les approches diplomatiques possibles pour régler cette différence d'opinion à l'interne avant.</i>
		Fortement indiquée (3)

LAURENCE		
MSA	Laurence a éclaté en pleurs dans sa classe sous la pression des étudiants. Elle questionne Aline, sa mentor au département, pour savoir comment reprendre le contrôle de sa classe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Aline doit	Tout en sachant que	
181-suggérer à Laurence d'appeler le programme d'aide aux employés si elle ressent le besoin d'être plus épaulée sur le plan psychologique.	Laurence est une enseignante nouvellement engagée avec trois nouvelles préparations de cours.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Donner du support technique (méthodes pédagogiques, plan de leçons, trucs de gestion de classe) et moral à l'enseignante pourrait l'aider à diminuer le stress.</i> • <i>Avant d'avoir recours au programme d'aide aux employés, Aline peut, à titre de mentor, épauler Laurence avec sa gestion de classe. Peut-être qu'elle peut aussi diriger Laurence vers un conseiller pédagogique qui peut l'aider dans sa planification de cours afin de lui faciliter un peu la tâche et de lui donner des suggestions pour bien gérer la pression des étudiants. À moins que Laurence nécessite un soutien psychologique pour des problèmes d'ordre plus personnel. Pour l'instant, à la lumière de l'information soumise, c'est principalement du soutien de sa mentor, son équipe d'enseignants et de son institution dont Laurence a besoin.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3)
		Indiquée (2)
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le programme d'aide aux employés est une excellente ressource. Les nouveaux enseignants ne la connaissent pas toujours. Laurence pourra les contacter, ou pas. C'est à elle de le faire lorsqu'elle en sentira le besoin. Mais il faut pour cela avoir la bonne information et en cela, Aline a tout à fait raison de parler de ce service à Laurence.</i> • <i>Pleurer en classe n'est pas normal. C'est un signe de surmenage et de stress excessif qu'il faut prendre au sérieux rapidement. Les mesures d'aide aux employés sont là pour ça. Aline doit s'assurer que Laurence ira chercher l'aide dont elle a besoin immédiatement.</i> • <i>Il est possible que Laurence puisse profiter très positivement d'une aide psychologique pour la soutenir dans son entrée dans la profession. Elle doit également s'entourer de collègues pour du soutien pédagogique.</i>

LAURENCE		
MSA	Laurence a éclaté en pleurs dans sa classe sous la pression des étudiants. Elle questionne Aline, sa mentor au département, pour savoir comment reprendre le contrôle de sa classe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Aline doit	Tout en sachant que	
182-suggérer à Laurence de faire preuve d'honnêteté auprès des étudiants à son retour en classe et de leur communiquer ce qu'elle compte faire pour éviter que la situation se reproduise.	certains étudiants se sont moqués d'elle ouvertement.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>Même si quelques étudiants moqueurs peuvent faire preuve de cruauté, la grande majorité va se montrer empathique et risque même d'agir comme régulateur du comportement mesquin des autres. Il ne faut pas sous-estimer la capacité des étudiants à se montrer solidaires de l'enseignant.</i> <i>Laurence ne peut pas retourner en classe comme si rien ne s'était passé. Il faut qu'elle parle de la situation à ses étudiants. Elle doit bien préparer ce qu'elle va leur dire afin de ne pas à nouveau laisser ses émotions prendre le dessus.</i> <i>Un bref retour en classe sur la situation donnera de la crédibilité à l'enseignante. En plus d'avoir un bon plan de match afin que le cours se déroule très bien.</i> <i>L'authenticité en enseignement, c'est généralement une bonne option.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Effectivement, faire preuve d'honnêteté auprès de ses étudiants démontre une grande maturité d'esprit et une bonne autocritique. De plus, j'encouragerais Laurence à rencontrer individuellement les étudiants qui se sont moqués d'elle. Elle doit établir un climat de respect mutuel dans la classe. Pour gérer la pression des étudiants, il faut être en mesure d'établir un contrat avec eux. En faisant preuve d'ouverture, Laurence favorise l'établissement d'un climat plus sain.</i>

LAURENCE		
MSA	Laurence a éclaté en pleurs dans sa classe sous la pression des étudiants. Elle questionne Aline, sa mentor au département, pour savoir comment reprendre le contrôle de sa classe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Aline doit	Tout en sachant que	
183-suggérer à Laurence de prendre un congé pour un certain temps.	Laurence agit à titre de remplaçante et est arrivée en cours de session.	Absolument contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> À moins que Laurence ne se sente plus du tout capable de retourner en classe, c'est une très mauvaise idée. On nous dit que Laurence demande de l'aide à Aline pour reprendre le contrôle de la classe, elle ne veut pas abandonner. Pleurer en classe n'est pas normal. C'est un signe de surmenage et de stress excessif qu'il faut prendre au sérieux rapidement. Les mesures d'aide aux employés sont là pour ça. Aline doit s'assurer que Laurence ira chercher l'aide dont elle a besoin immédiatement. Laurence ne peut pas retourner en classe comme si rien ne s'était passé. Il faut qu'elle parle de la situation à ses étudiants. Elle doit bien préparer ce qu'elle va leur dire afin de ne pas à nouveau laisser ses émotions prendre le dessus. Laurence peut prendre du recul, mais pas nécessairement un congé. Ce n'est pas facile d'agir à titre de remplaçante en cours de session, les étudiants sont souvent déstabilisés et le climat peut être difficile à ajuster. Laurence doit apprendre à gérer la pression des étudiants et mettre en œuvre ses techniques de gestion de classe. Aline, sa mentor, peut lui offrir du support et des encouragements face à la situation. Elle peut aussi référer Laurence à un conseiller pédagogique.
		Contre-indiquée (7)
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Ça dépend de la raison de la crise de l'enseignante. Est-ce vraiment la charge trop lourde de travail ou des motifs personnels? Elle a peut-être besoin d'appui plus que d'être retirée.
		Indiquée (3)
		Fortement indiquée (0)

LAURENCE		
MSA	Laurence a éclaté en pleurs dans sa classe sous la pression des étudiants. Elle questionne Aline, sa mentor au département, pour savoir comment reprendre le contrôle de sa classe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Aline doit	Tout en sachant que	
184- suggérer à Laurence de poursuivre son travail sans faire état de l'évènement passé.	Laurence présente une humeur variable ces derniers temps.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il ne faut pas faire comme si de rien n'était. Laurence doit en parler à ses étudiants. Elle vit peut-être une situation personnelle difficile qui rend son humeur variable. Elle peut peut-être en parler un tout petit peu aux étudiants si elle se sent prête. Les étudiants sont très compréhensifs lorsqu'on leur montre que nous sommes humains.</i> <i>Faire semblant que rien ne s'est passé n'est vraiment pas indiqué. La relation entre Laurence et les étudiants est fragilisée, elle doit reprendre le contrôle de sa classe et apprendre à gérer la pression des étudiants. Laurence doit faire face à la situation et identifier les facteurs qui ont entraîné cette perte de contrôle. Si Laurence présente une humeur variable depuis un certain temps, peut-être aurait-elle besoin d'un support plus soutenu offert par le service d'aide aux employés.</i>
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si l'enseignante ne fait rien pour régler le problème, il y aura d'autres événements dans le futur.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Laurence a besoin de soutien, d'appui et d'écoute. Occulter l'évènement ne serait pas constructif (y revenir constamment non plus, cela dit).</i>
		Indiquée (4)
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Non. Il ne faut pas balayer l'évènement sous le tapis. La situation ne se résorbera pas d'elle-même et un prof malheureux enseignera généralement très mal de toute façon. Les mesures d'aide aux employés sont là pour ça. Aline doit s'assurer que Laurence ira chercher l'aide dont elle a besoin immédiatement.</i>

LAURENCE		
MSA	Laurence a éclaté en pleurs dans sa classe sous la pression des étudiants. Elle questionne Aline, sa mentor au département, pour savoir comment reprendre le contrôle de sa classe.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Aline doit	Tout en sachant que	
185- fournir à Laurence ses coordonnées personnelles pour qu'elle puisse faire un suivi de la situation.	le service de développement pédagogique est en charge d'offrir du soutien aux enseignants pour la gestion de classe.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il ne faut pas prendre sur soi le soutien psychologique d'un collègue. Nous ne sommes pas psychologues. Si Laurence a de la difficulté à gérer sa classe, Aline peut l'aider, de concert avec l'équipe des conseillers pédagogiques, mais si la santé psychologique et l'estime de soi de Laurence sont en jeu, il faut rapidement diriger Laurence vers les ressources de soutien appropriées.</i>
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Aline doit protéger son intégrité physique. Si elle veut continuer à supporter Laurence, elle doit être en mesure de mettre des limites professionnelles.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si la relation entre Laurence et Aline est bonne, cela peut être une excellente idée. Les personnes de notre département connaissent très bien notre réalité professionnelle. Et puis l'un n'empêche pas l'autre, Laurence peut aussi obtenir du soutien du service de développement pédagogique.</i> <i>Aline est sa mentor, c'est normal de faire un suivi. Il peut aussi y avoir un suivi avec le service de développement pédagogique.</i> <i>Laurence a besoin de se sentir soutenue dans ces circonstances, sa mentor peut lui offrir un support à court terme pour assurer un suivi. Toutefois, Laurence doit faire appel au service de développement pédagogique pour le soutien en lien avec la gestion de classe.</i>
		Fortement indiquée (0)

MICHELINE		
MSA	Un collègue de Micheline termine certains de ses cours hâtivement, en raison de problèmes de transport et de contraintes familiales.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Micheline doit	Tout en sachant que	
186-éviter de discuter avec le collègue des effets de ce comportement, considérant que cela ne relève pas de ses fonctions.	Micheline enseigne aux mêmes étudiants. Elle doit maintes fois récupérer les notions non couvertes par son collègue et modifier par conséquent ses outils d'évaluation.	Absolument contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Micheline détient des informations importantes qu'elle doit transmettre, les étudiants sont pénalisés.</i> • <i>Micheline n'a pas à subir le fait que son collègue ne termine pas ses cours, elle n'a pas à enseigner à sa place. Aussi, si c'est Micheline qui termine les cours, comment se passera l'évaluation qui ne sera sans doute pas préparée par Micheline? Les étudiants risquent d'être lésés.</i>
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les heures de cours ne peuvent être modifiées selon les aléas de la vie personnelle du professeur. En plus, ici, Micheline doit compenser pour le temps perdu dans le cours de son collègue. Peut-être n'a-t-il pas réalisé l'impact de son geste, alors un petit mot pourra aider. Souvent, on hésite à faire part d'un commentaire, car on craint le pire, mais il se peut que le collègue soit de bonne foi.</i> • <i>Au contraire, il faut discuter avec lui des conséquences de cette situation pour ses élèves et sa collègue et explorer avec lui les possibilités d'améliorer sa situation personnelle, car cela ne peut pas durer. On peut s'attendre à des plaintes des étudiants.</i> • <i>Considérant que ce sont des collègues et que le manque de rigueur d'un collègue a des conséquences négatives sur l'autre collègue, il semble important de s'en parler et de tenter d'arriver à une solution.</i> • <i>Il doit y avoir un travail d'équipe et de cohésion entre les enseignants d'un programme. Un échange devrait avoir lieu avec un souci de résolution de problème et non dans une perspective de contrôle.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (2)
		Fortement indiquée (1)

MICHELINE		
MSA	Un collègue de Micheline termine certains de ses cours hâtivement, en raison de problèmes de transport et de contraintes familiales.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Micheline doit	Tout en sachant que	
187-demander au coordonnateur de département de rencontrer le collègue afin de lui rappeler le nombre d'heures associées à ce cours	le taux d'absentéisme des étudiants est élevé dans les autres cours du programme. Ceux-ci quittent l'établissement en raison de pauses beaucoup trop longues entre les cours.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je crois que de lui en parler au préalable est souhaitable, pour une meilleure entente entre collègues.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le coordonnateur, qui peut faire figure d'autorité étant donné son statut, doit plutôt rencontrer le prof pour bien lui faire voir les conséquences de ses gestes et lui faire valoir que cette situation appelle à des mesures palliatives immédiates.</i> • <i>Ce qui se passe dans les autres cours ne devrait pas conditionner le comportement à adopter dans cette situation. Un échange ouvert avec le coordonnateur pourrait être efficace pour tenter de trouver des solutions, mais pas une rencontre stérile qui rappelle des règles déjà connues de l'enseignant.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Parfois, le message passe mieux quand cela vient du coordonnateur, mais en même temps ce dernier ne dispose d'aucune autorité. Il peut toutefois agir ici comme médiateur, car d'autres profs semblent présenter aussi un problème de gestion de temps. Tous les profs du programme sont concernés, pas seulement le prof ciblé.</i> • <i>Si la discussion entre les deux collègues ne règle pas le problème et que la situation demeure inchangée, le coordonnateur de département peut faire un rappel. Par contre, si la situation demeure inchangée, c'est au supérieur immédiat que sera relégué le problème.</i> • <i>Les deux problèmes sont différents et ils ne dispensent pas le collègue de donner ses heures de cours.</i>
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bien que certains étudiants quittent l'établissement avant la fin de la journée, le collègue de Micheline n'a pas le droit d'en faire autant. Il est rémunéré pour faire son travail. Les étudiants ont le choix de quitter, la présence n'est habituellement pas obligatoire (elle est fortement suggérée), ils sont libres de quitter, et doivent assumer les conséquences s'ils le font.</i>

MICHELINE		
MSA	Un collègue de Micheline termine certains de ses cours hâtivement, en raison de problèmes de transport et de contraintes familiales.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Micheline doit	Tout en sachant que	
188-demander au coordonnateur de département de diffuser les règles de gestion des congés et des absences.	l'attribution des heures dans le cours de ce collègue fait partie des enjeux relatifs à la révision du programme.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5)
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne crois pas que le prof fautif se sentira concerné par la publication de ces règles. Visiblement, il s'arrange lui-même pour donner le nombre d'heures qui lui semble correspondre au cours. Il est donc pertinent de lui indiquer que pour l'instant, le nombre d'heures n'a pas été révisé et qu'il est tenu d'enseigner les heures dévolues au cours.</i> <i>La solution proposée semble s'éloigner du problème, la solution risque de rater la cible.</i> <i>Les enjeux de la révision du programme ne devraient pas influencer la gestion de cette situation qui n'a rien à voir avec ces enjeux. Par ailleurs, le rappel des règles ne permettra pas de solutionner le problème.</i>
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Micheline doit informer le prof des conséquences pour elle de son comportement et aviser le coordonnateur pour que celui-ci accompagne le prof dans une démarche corrective.</i> <i>Un rappel est toujours le bienvenu. Les heures indiquées pour les cours sont déterminées après une étude sérieuse de la situation et doivent être respectées.</i>
		Fortement indiquée (5)

MICHELINE		
MSA	Un collègue de Micheline termine certains de ses cours hâtivement, en raison de problèmes de transport et de contraintes familiales.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Micheline doit	Tout en sachant que	
189-proposer à son collègue de faire des échanges gré à gré de cours pour répondre à ses contraintes, sous réserve d'approbation par le cadre.	ces échanges pourraient susciter de l'envie chez d'autres collègues désireux de bénéficier également d'un réaménagement d'horaire pour faciliter la conciliation travail-famille.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si on ouvre à ce type d'échange, il me semble qu'il faut que cela soit accessible à tous. Aussi, je ne comprends pas bien comment cela serait possible : les étudiants auraient des profs différents pour un même cours? Cela ne me semble pas être bien pédagogique.</i>
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>C'est surtout que la direction et dans une certaine mesure les élèves sont en droit de s'attendre à l'entièreté des heures de cours et de disponibilité du prof. Il appartient au prof de s'ajuster aux exigences de l'emploi.</i> • <i>À première vue, la solution peut sembler créative et intéressante, mais elle deviendrait vite difficile à gérer à l'échelle du collègue.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Seulement si elle en a envie et que cela ne la contraint pas elle-même.</i> • <i>Si les échanges sont possibles et que personne ne se sent lésé dans cette situation, ce serait une bonne solution.</i> • <i>Est-ce que le cadre doit être mis au courant?</i> • <i>Intervention indiquée dans certaines situations, mais il faut que tous y trouvent leur compte.</i> • <i>Oui, ça peut créer de l'envie, mais il faut parfois s'entraider au lieu de s'envier. L'entraide pourrait leur être utile plus tard!</i>
		Fortement indiquée (0)

Que faire lorsque nous sommes témoins de comportements discutables ou répréhensibles de certains collègues? Intervenir ou non? Au nom de quelle valeur? Par exemple, la solidarité entre pairs, la bienveillance envers les étudiants, l'idéal professionnel, la bonne entente au département, le respect des règles et des personnes. Les étudiants passent, mais les collègues restent...

Déterminer la valeur qui devrait tenir le premier rang, envisager l'orientation que ce choix donne à notre conduite et planifier avec soin la façon de la mettre en œuvre, tout en tenant compte des valeurs secondaires et des normes en vigueur dans notre milieu, voilà ce qui peut éclairer ce genre de dilemme éthique, non?

DÉPARTEMENT		
MSA	Au moment de sa rédaction, les esprits s'échauffent concernant les règles à prescrire dans la nouvelle politique de répartition de la tâche départementale.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des experts
Si vous pensez que le département doit	Tout en sachant que	
190-établir un mode de rotation quant au choix de la tâche enseignante sur un cycle déterminé.	des enseignants se sont perfectionnés spécifiquement dans certains contenus disciplinaires et ont une expertise liée à ceux-ci.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Chacun a une expertise différente sur laquelle il faut miser pour le bien des étudiants. Je serais capable de donner un cours de qualité si je suis à l'aise avec la matière que j'enseigne et je pourrais développer des outils à la fine pointe de la pédagogie pour les élèves. Je sais qu'au niveau syndical, nous devrions être capables d'aller dans tous les contenus disciplinaires, mais je ne suis pas d'accord avec cela pour les raisons évoquées dans ce paragraphe.
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Il y a plusieurs façons de faire la répartition de la tâche et lorsque mon département a essayé le système de rotation, cela n'a engendré que pleurs et grincements de dents, voire des conflits entre collègues. Les enseignants qui développent une expertise ou qui développent du matériel pédagogique spécifique devraient avoir une assurance de « premier choix » sur ces cours. Et il est essentiel que toute l'équipe discute ouvertement des règles de répartition.
		Ni plus ni moins indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> La gestion départementale est du cas par cas. Elle dépend de sa taille (nombre d'enseignants), de l'âge de ses membres et de ses traditions de fonctionnement. Les plus gros départements ont tendance à avoir besoin de plus de règles de fonctionnement. Les départements avec des écarts d'âge importants ont tendance à fonctionner sans problème par ancienneté. Certains départements sont collaboratifs, compréhensifs et souples alors que d'autres sont procéduraux et rigides. Ne connaissant rien du département de la situation, je dirais que l'intervention est indiquée si le département est gros et si les enseignants ont de grands écarts d'âge. Par contre, l'intervention est contre-indiquée si le département est petit et que les enseignants ont presque tous le même âge. Il est alors préférable d'en arriver à une entente. Cette généralisation ne peut pas s'appliquer à tous les départements. Même si je suis d'avis que tous les enseignants devraient être en mesure d'enseigner une grande majorité des cours, il est utopique de croire que tous les enseignants veulent le faire. Pourquoi l'obliger systématiquement et rendre tout le monde malheureux?
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> L'expertise de certains enseignants peut être partagée et devrait l'être. Le fait d'établir un mode de rotation pourrait permettre aux enseignants de se sensibiliser aux réalités professionnelles reliées aux autres cours donnés dans le programme. Ce mode de rotation doit toutefois assurer que tous les enseignants soient prêts à collaborer, car il est clair qu'ils devront s'entraider et que cela leur demandera davantage de préparation. Il est certain que chaque enseignant développe un intérêt ou une expertise particulière dans certains cours. Toutefois, pour le renouvellement des enseignants, pour le bien des étudiants et pour éviter des chasses gardées dans le département, le mode de rotation me semble une bonne option.
		Fortement indiquée (0)

DÉPARTEMENT		
MSA	Au moment de sa rédaction, les esprits s'échauffent concernant les règles à prescrire dans la nouvelle politique de répartition de la tâche départementale.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des experts
Si vous pensez que le département doit	Tout en sachant que	
191-permettre aux enseignants d'établir leurs première, deuxième et troisième options quant à leur choix de la tâche d'enseignement.	les enseignants précaires se voient souvent attribuer les cours pivots exigeant une vue d'ensemble du programme.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Question d'égalité, cela devrait se faire par ancienneté, si durement gagnée.</i>
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il serait plus adéquat que les cours pivots soient donnés par des enseignants d'expérience ayant déjà une vue d'ensemble du programme. Il faudrait peut-être se questionner sur les raisons qui font en sorte que ces cours ne soient pas choisis par les enseignants expérimentés dans leur 1er, 2e ou 3e choix. Par contre, la solution d'établir trois options de tâche permet tout de même de tenter de satisfaire la majorité des enseignants.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'équipe est responsable des cours, de tous les cours. C'est donc à l'équipe départementale de faire en sorte que les enseignants précaires aient la vue d'ensemble du programme en question. Cela peut se faire par du mentorat, notamment.</i> • <i>La gestion départementale est du cas par cas. Elle dépend de sa taille (nombre d'enseignants), de l'âge de ses membres et de ses traditions de fonctionnement. Les plus gros départements ont tendance à avoir besoin de plus de règles de fonctionnement. Les départements avec des écarts d'âge importants ont tendance à fonctionner sans problème par ancienneté. Certains départements sont collaboratifs, compréhensifs et souples alors que d'autres sont procéduraux et rigides. Cette idée est intéressante puisqu'elle permet, objectivement, de distribuer les cours à ceux qui les désirent le plus. Par contre, elle ne règle pas ce qu'on fait quand deux (ou plusieurs) désirent également les mêmes cours.</i> • <i>C'est tout de même une bonne idée. En pratique, cependant, les enseignants font trois choix qui sont un peu bidon, pour ne pas trop déranger les enseignants avec moins d'ancienneté.</i> • <i>Si les enseignants peuvent faire des choix, il faut que les enseignants précaires se prévalent du même droit. S'ils ne se sentent pas habilités à donner les cours pivots, ils n'auront qu'à choisir d'autres cours.</i>
		Fortement indiquée (1)

DÉPARTEMENT		
MSA	Au moment de sa rédaction, les esprits s'échauffent concernant les règles à prescrire dans la nouvelle politique de répartition de la tâche départementale.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des experts
Si vous pensez que le département doit	Tout en sachant que	
192-respecter la liste d'ancienneté.	certains enseignants se sont beaucoup investis dans des projets, mais n'ont pas suffisamment d'ancienneté pour s'assurer d'un choix de tâche liée à ces projets.	Absolument contre-indiquée (4)
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> La répartition de la tâche doit faire l'objet d'un consensus. Sans cela, les enseignants qui se sont investis dans des projets vont se démotiver et c'est toute l'équipe qui va en pâtir. Un mode de répartition de la tâche qui génère des tensions n'est pas un bon mode de répartition. La gestion départementale est du cas par cas. Elle dépend de sa taille (nombre d'enseignants), de l'âge de ses membres et de ses traditions de fonctionnement. Les plus gros départements ont tendance à avoir besoin de plus de règles de fonctionnement. Les départements avec des écarts d'âge importants ont tendance à fonctionner sans problème par ancienneté. Certains départements sont collaboratifs, compréhensifs et souples alors que d'autres sont procéduraux et rigides. Respecter bêtement la liste d'ancienneté me semble toujours une mauvaise idée. Les enseignants ayant le moins d'ancienneté vont graduellement se démobiliser voyant qu'ils ne pourront jamais obtenir les cours qu'ils préfèrent. D'autant plus si les écarts d'âge sont faibles et les anciennetés assez regroupées. Imaginons une situation où deux enseignants aiment un même cours. Le premier a 41 ans et 11 ans d'ancienneté. Le second à 40 ans et 9 ans d'ancienneté. Selon le principe de l'ancienneté, le second enseignant ne pourra jamais enseigner le cours qu'il préfère dans une carrière de 30 ans parce qu'il est arrivé au cégep une vingtaine de mois après le premier. La liste d'ancienneté ne favorise pas l'ouverture des enseignants, particulièrement les plus anciens, face aux réalités des autres cours donnés dans le programme et à la considération qu'il faut porter aux efforts (projets) qui ont été mis de l'avant par les plus jeunes voire les précaires. Il est dommage de voir que des projets tombent à l'eau suite à un changement de tâche. Les coordonnateurs pourraient tout de même tenter de sensibiliser leur personnel à ce type de répercussions. Le métier d'enseignant est un métier qui, à l'inverse de la plupart des autres, est beaucoup plus difficile en commençant. Tout est à faire, de la préparation de cours à la construction des grilles d'évaluation. Avec le temps, certaines choses se peaufinent, d'autres sont modifiées, mais il y a une part de la préparation qui n'est pas nécessairement à refaire. Si la nouvelle politique de répartition de la tâche se base sur l'ancienneté, cela se fera au détriment des jeunes collègues et des impératifs pédagogiques comme ceux liés aux projets.
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> C'est une façon de procéder qui est tout de même équitable. La distribution des tâches et le choix des tâches est très difficile et un moment stressant. Il est difficile d'éliminer les préjugés.
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> Seule règle égale pour tous.

DÉPARTEMENT		
MSA	Au moment de sa rédaction, les esprits s'échauffent concernant les règles à prescrire dans la nouvelle politique de répartition de la tâche départementale.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des experts
Si vous pensez que le département doit	Tout en sachant que	
193- consulter en groupe la convention collective pour clarifier la distribution équitable de la tâche en département.	certains cours génèrent une CI désavantageuse en raison du nombre d'étudiants par rapport au temps consacré à la préparation. Plusieurs membres du département ne désirent pas favoriser les enseignants qui donnent ces cours.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> La gestion départementale est du cas par cas. Elle dépend de sa taille (nombre d'enseignants), de l'âge de ses membres et de ses traditions de fonctionnement. Les plus gros départements ont tendance à avoir besoin de plus de règles de fonctionnement. Les départements avec des écarts d'âge importants ont tendance à fonctionner sans problème par ancienneté. Certains départements sont collaboratifs, compréhensifs et souples alors que d'autres sont procéduraux et rigides. Je ne crois pas que les conventions collectives soient d'une grande aide dans ce contexte. Elles ne précisent pas comment les tâches devraient être élaborées et ne tiennent pas compte des particularités des départements.
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Il est certain que la CI n'est pas une unité de mesure qui tient compte parfaitement de tous les paramètres. Toutefois, la consultation de la convention collective ne sera pas éclairante dans ce dossier. Tout ce que la convention dira est que le département est responsable de s'assurer d'une distribution équitable de la tâche.
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> Une consultation commune permet d'avoir une lecture commune du texte. Cela permet d'échanger et de clarifier les positions. À la limite, ce type de lecture peut contribuer à l'obtention d'un consensus quant au mode de répartition de la tâche. Un consensus, c'est un accord où tous ont l'impression que les concessions faites par toutes les personnes en présence sont équivalentes : tout le monde doit faire des concessions. Il est important que les tâches offertes soient le plus équitable possible pour tempérer les frustrations possibles liées à une tâche. S'il y a des éléments de la convention qui méritent d'être pris en considération, il faudrait que les coordonnateurs les exposent aux départements et il pourrait s'en suivre un vote. Par contre, je ne crois pas que la démarche devrait se faire en groupe, mais plutôt qu'il en revient aux coordonnateurs d'aller consulter la convention collective.
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Bien d'accord avec la distribution équitable, car, par exemple, certains cours ne valent pas chers pour la CI, comme des stages en 1ère année, mais sont combien exigeants VS des stages avec des étudiants finissants qui valent très chers en ce qui a trait à la CI. Chaque enseignante travaille fort dans sa session respective et un stage de 1ère session est aussi difficile (les enjeux ne sont pas du tout les mêmes) qu'un stage avec les finissants.

DÉPARTEMENT		
MSA	Au moment de sa rédaction, les esprits s'échauffent concernant les règles à prescrire dans la nouvelle politique de répartition de la tâche départementale.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des experts
Si vous pensez que le département doit	Tout en sachant que	
194- assurer la stabilité des enseignants pendant quelques trimestres dans une même tâche liée à des contenus particuliers.	à la suite de nombreux congés de maladie, la rotation du personnel enseignant est particulièrement élevée dans ce département.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>La gestion départementale est du cas par cas. Elle dépend de sa taille (nombre d'enseignants), de l'âge de ses membres et de ses traditions de fonctionnement. Les plus gros départements ont tendance à avoir besoin de plus de règles de fonctionnement. Les départements avec des écarts d'âge importants ont tendance à fonctionner sans problème par ancienneté. Certains départements sont collaboratifs, compréhensifs et souples alors que d'autres sont procéduraux et rigides. Ça dépend fortement du département. L'idée de stabilité est bonne, mais peut-être pas faisable à cause des nombreux congés de maladie.</i>
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il faut permettre aux enseignants de développer leur expertise. Cependant, s'il y a une problématique de congés de maladie, je pense qu'il faut en comprendre la cause, et trouver des solutions concrètes dans la mesure du possible.</i> • <i>Tenter d'assurer une certaine stabilité est de mise. Encore plus dans un département où il y a beaucoup de mouvement de personnel.</i> • <i>Le fait de pouvoir s'investir complètement dans une tâche et d'avoir une certaine stabilité pour élaborer des projets et des mises à jour permet un développement professionnel d'un point de vue pédagogique et didactique plus intéressant que si l'on est bousculé d'une tâche à l'autre. Il s'avère toutefois assez compliqué de pouvoir assurer une telle stabilité, car cela dépend aussi du nombre d'étudiants à chaque session.</i> • <i>Assurer une certaine forme de stabilité permet aux enseignants de peaufiner leurs cours plutôt que d'être contraints à toujours les remonter. Cela assure que les étudiants auront accès à de meilleurs cours.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si les profs ne sont pas bien au travail, le taux d'absentéisme s'en ressentira. Donc, si les personnes sont placées où elles désirent enseigner, cela réglera une partie du problème. De plus, l'enseignement sera de bien meilleure qualité s'il n'y a pas toujours de la rotation dans la tâche enseignante.</i>

La répartition de la tâche et la confection de l'horaire d'enseignement déterminent en grande partie l'emploi du temps de chacun à chaque session. Pas surprenant que tout ce qui touche ces deux variables devienne un sujet hautement sensible, que des conflits d'intérêts s'y manifestent, que des enjeux éthiques s'y rencontrent et que des esprits s'échauffent.

Il est bon de se rappeler que pour qu'un groupe de professionnels puisse arriver à s'entendre sur des règles « justes et/ou équitables », le climat doit être positif et les participants doivent pouvoir exprimer leur point de vue librement, sans se sentir menacés ou dénigrés. Dans le respect des personnes et de la convention collective de travail, le département pourra-t-il trouver une avenue raisonnable qui tienne compte de tout le contexte? L'intelligence éthique et l'intelligence politique sont ici requises.

OUSMANE		
MSA	Ousmane est un enseignant précaire. Il donne un cours pour la première fois et il constate que son plan de cours est vraiment différent, en ce qui a trait à l'épreuve finale, de celui d'une collègue permanente qui donne ce cours depuis des années.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Ousmane doit	Tout en sachant que	
195-demander conseil au coordonnateur concernant son choix d'épreuve finale et sa conformité avec le plan-cadre.	les plans de cours n'ont pas encore fait l'objet d'une approbation départementale.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> Je poserais plutôt la question à la collègue qui a donné le cours, et je demanderais au coordonnateur de mettre à l'ordre du jour de la prochaine assemblée départementale l'adoption des plans de cours (ou des plans-cadre?)
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> Ousmane peut demander conseil à qui il veut, cependant il serait peut-être souhaitable de discuter avec l'autre enseignant concerné. Tant mieux que les plans de cours n'ont pas été adoptés, cela laisse du temps pour modifier et arrimer les épreuves finales.
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> Demander conseil au coordonnateur de programme et lui demander d'où vient cette variation importante entre la collègue permanente et lui. Le coordonnateur lui présente le plan-cadre pour l'aider à le pister sur ce qui devrait être normalement vu dans son cours et comment s'orchestre l'épreuve finale. Le conseiller pédagogique pourrait aussi être une personne-ressource intéressante pour gérer ce problème. Même si les plans de cours n'ont pas encore été adoptés en département, s'il a des doutes, Ousmane fait bien de s'assurer de la conformité de son épreuve finale avec le plan-cadre.
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Le coordonnateur de département est la personne tout indiquée pour aider le nouvel enseignant dans le développement de ses cours et de ses évaluations. Il aurait aussi été approprié d'aller voir la collègue permanente en question pour avoir de l'aide. Si Ousmane a des doutes concernant son choix d'épreuve finale et sa conformité avec le plan-cadre, il peut tout à fait demander conseil au coordonnateur. Ce dernier devrait d'ailleurs se pencher sur les possibles répercussions en ce qui a trait à l'équité dans les évaluations si plusieurs enseignants ont une évaluation finale différente pour un même cours et qui plus est, n'est pas conforme aux directions du plan-cadre.

OUSMANE		
MSA	Ousmane est un enseignant précaire. Il donne un cours pour la première fois et il constate que son plan de cours est vraiment différent, en ce qui a trait à l'épreuve finale, de celui d'une collègue permanente qui donne ce cours depuis des années.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Ousmane doit	Tout en sachant que	
196-discuter avec la collègue concernée pour comprendre ce qui justifie le choix de son épreuve finale.	sa collègue est habituellement peu ouverte à discuter de ses pratiques.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Même si on est peu ouvert à ce type d'échange, une demande de ce type est difficile à refuser et elle fait partie de la tâche d'un enseignant.</i> <i>C'est tout de même la première personne à aller voir.</i> <i>Ousmane peut entamer une discussion avec sa collègue, cela lui permettra de comprendre les choix qu'elle a faits. Si celle-ci est peu encline à discuter de ses pratiques, il pourra se tourner vers d'autres collègues. Ça vaut au moins la peine d'essayer.</i>
		Fortement indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>On doit pouvoir discuter entre collègues. Si la collègue ne veut pas discuter de ses pratiques, c'est à elle d'avoir l'odieux de le dire. On ne doit pas s'empêcher de discuter avec des enseignants sur la base de leur réputation.</i> <i>Ce serait la première chose que je ferais, avant d'aller voir le coordonnateur. Peut-être y a-t-il des éléments non ajoutés au plan de cours qui auraient dû l'être et dont la permanente est au courant. À la suite des discussions, des ajustements peuvent être faits entre eux et il faudrait les ajouter au plan de cours et au plan-cadre.</i> <i>Une discussion ouverte peut effectivement éclairer Ousmane sur le choix de sa collègue et peut mener à des changements positifs à l'intérieur des deux évaluations finales. Ce type de discussion permet un partage d'expertise qui peut faire évoluer les pratiques des deux parties.</i>

OUSMANE		
MSA	Ousmane est un enseignant précaire. Il donne un cours pour la première fois et il constate que son plan de cours est vraiment différent, en ce qui a trait à l'épreuve finale, de celui d'une collègue permanente qui donne ce cours depuis des années.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Ousmane doit	Tout en sachant que	
197-débattre en département de l'opportunité de réviser le plan-cadre de ce cours.	récemment, un plan-cadre pour un autre cours a fait l'objet d'une révision, car il ne reflétait plus les pratiques du département.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ousmane n'a pas assez d'expérience pour débattre de cela en département selon moi. D'où l'importance d'en parler avec le coordonnateur après avoir discuté avec l'enseignante permanente (si celle-ci lui donne cette opportunité) et/ou le conseiller pédagogique.</i> <i>Ousmane donne ce cours pour la première fois. Avant de se lancer dans la révision du plan-cadre, il devrait tenter de comprendre les exigences du plan-cadre et aller au bout de son expérience pédagogique. Si, à la suite de sa session, le besoin se fait sentir de remanier le plan-cadre, il sera toujours temps de s'y pencher.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faudrait d'abord qu'Ousmane se questionne avec les autres enseignants qui donnent le même cours sur la pertinence du plan-cadre en lien avec les pratiques actuelles pour juger s'il doit être révisé ou non. Si, effectivement, le plan-cadre comporte des lacunes et n'est plus à jour, Ousmane pourrait en faire part au département, ce qui pourrait mener à la révision de son plan-cadre, mais peut-être aussi d'autres plans-cadre du même programme.</i>
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Si Ousmane croit vraiment dans son style d'évaluation finale, il est indiqué qu'il en parle au comité de département. Il ne doit pas viser à imposer ses idées, mais bien à les présenter et de voir si le département y trouve de la valeur. Il doit aussi être prêt à essuyer un refus, puisqu'il donne le cours pour la première fois. Possède-t-il toute l'information sur ce cours pour aller jusqu'au bout avec son idée d'évaluation finale?</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce type de discussion est à reprendre continuellement, car les pratiques changent et c'est une responsabilité du département de voir à ce qu'il y ait cohérence entre les documents officiels et les pratiques.</i> <i>Surtout si les choix d'Ousmane sont fondés.</i>

OUSMANE		
MSA	Ousmane est un enseignant précaire. Il donne un cours pour la première fois et il constate que son plan de cours est vraiment différent, en ce qui a trait à l'épreuve finale, de celui d'une collègue permanente qui donne ce cours depuis des années.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez qu'Ousmane doit	Tout en sachant que	
198-consulter le conseiller pédagogique pour obtenir un avis au sujet de la conformité de son épreuve finale.	Ousmane craint de perdre son lien d'emploi, car à la session précédente, dans un autre cours qu'il a donné, plusieurs étudiants avaient fait une demande de révision de notes.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>La consultation d'un conseiller pédagogique ne devrait jamais mener à ce type de questionnement de la part d'un enseignant, quel que soit son statut.</i> <i>Étant précaire, il est normal qu'il se questionne sur son épreuve finale, en lien avec les compétences ciblées du cours. Le conseiller pédagogique pourra lui donner des conseils sur la structure de son épreuve finale, lui suggérer différentes modalités en ce qui concerne l'évaluation et pourra le questionner sur ses intentions face au choix de questions. Ceci dit, il devrait aussi rencontrer ses collègues qui donnent le même cours pour s'assurer qu'il y ait une certaine conformité en ce qui a trait aux contenus abordés et en ce qui a trait au niveau taxonomique.</i> <i>Le fait de consulter un conseiller pédagogique ne devrait pas avoir d'incidence sur le lien d'emploi d'Ousmane avec le collège. C'est au contraire un signe qu'il cherche à parfaire son cours et ce serait donc un élément positif à son dossier.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je pense qu'on doit encourager la consultation auprès du conseiller pédagogique. Ce dernier pourra l'aider avec son évaluation et lui donner un avis externe intéressant. Le fait de se poser des questions sur son évaluation finale est positif. Ça ne peut qu'avoir un effet bénéfique sur son dossier personnel auprès de la direction. Ça témoigne d'un niveau de professionnalisme intéressant.</i> <i>Le conseiller pédagogique peut en effet lui donner des orientations intéressantes concernant ce qui doit être respecté au niveau de l'épreuve finale, évaluer avec lui la conformité des écrits du plan de cours et du plan-cadre et ce qui doit être respecté afin d'évaluer convenablement et avec équité les étudiants pour l'épreuve finale. Ainsi, avec une bonne base suite à la recherche des meilleures pratiques en ayant été voir le conseiller pédagogique, Ousmane n'aurait pas à avoir peur de perdre son lien d'emploi, car il a fait tout ce qu'il fallait faire pour respecter ce qui est exigé pour l'épreuve finale, dans une approche par compétences.</i> <i>Les demandes de révision de note n'ont rien à faire avec la pertinence des choix d'un enseignant pour son épreuve finale. À moins que le nombre soit très élevé.</i>

Ousmane est un nouvel enseignant ayant un statut précaire. Par son statut dans le programme, il est préférable qu'il discute de ses questionnements avec l'enseignante qui donnait le cours, la coordinatrice du programme et éventuellement avec une conseillère pédagogique. L'épreuve terminale ou finale de cours a fait l'objet de nombreuses décisions dans un programme (PIEA, PDEA, plan-cadre, etc.). Afin de s'assurer de proposer une évaluation qui soit juste et équitable, il est préférable de valider les informations auprès des personnes qui connaissent le cours et le programme. Lorsque l'enseignant aura donné le cours une première fois, il pourra formuler des suggestions en connaissant un peu plus le contexte. Le conseiller pédagogique peut également accompagner l'enseignant dans sa démarche.

Dans plusieurs collèges, les nouveaux enseignants sont réunis dans un programme de formation qui favorise l'insertion professionnelle. Ousmane pourrait se joindre au groupe afin de partager ses questionnements avec des enseignants qui sont également en insertion professionnelle et qui peuvent partager des préoccupations communes et des pistes de solutions tout en bénéficiant d'un accompagnement par un conseiller pédagogique.

CATHERINE		
MSA	Dans une discussion entre enseignants offrant le même cours à une session donnée, Catherine et certains de ses collègues proposent une évaluation finale sous forme de projets intégrateurs, alors que d'autres affirment vouloir conserver un examen à réponse courtes.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Catherine doit	Tout en sachant que	
199-inscrire le point à l'ordre du jour d'une assemblée départementale afin de statuer sur le type d'épreuve finale.	un des enseignants continuera à utiliser son mode d'évaluation à réponses courtes, peu importe la décision du groupe.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'enseignant reste maître de son choix d'évaluation. On ne peut pas lui imposer une méthode d'évaluation. Cependant, les méthodes d'évaluation doivent être équivalentes d'une classe à une autre. D'apporter ça en département ne réglerait pas le problème et créerait une situation qui n'est pas souhaitable.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (13) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est toujours préférable de passer par le mécanisme de l'assemblée pour obtenir une prise de position commune. À l'usage, il y a fort à parier que le prof récalcitrant modifiera son approche, sinon le département pourra demander à l'adjoint d'intervenir puisque la décision émanera de l'assemblée.</i> <i>La discussion s'avère nécessaire quelle que soit l'objection du collègue. De plus, il pourrait s'établir un compromis qui ouvre la porte à une révision plus substantielle de l'évaluation finale.</i> <i>Réfléchir sur cette question en équipe départementale ne peut que clarifier ce qui est attendu dans ce cours. L'enseignant qui souhaite continuer à utiliser son mode d'évaluation à réponses courtes saura pourquoi les autres pensent différemment de lui, il pourra au moins comprendre le pourquoi de la démarche. Les autres enseignants seront aussi à même de comprendre pourquoi il croit que son mode d'évaluation est adéquat et avantageux.</i> <i>La discussion doit avoir lieu, le dialogue est important pour le travail collaboratif.</i> <i>Dans un programme élaboré par compétences, les examens à réponses courtes sont limités pour porter un regard complet sur la compétence de l'étudiant, notamment dans le contexte d'une épreuve finale.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Tous les enseignants doivent s'accorder sur l'épreuve finale étant donné qu'ils forment tous les étudiants dans l'optique de réussir cette dernière.</i>

CATHERINE		
MSA	Dans une discussion entre enseignants offrant le même cours à une session donnée, Catherine et certains de ses collègues proposent une évaluation finale sous forme de projets intégrateurs, alors que d'autres affirment vouloir conserver un examen à réponse courtes.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Catherine doit	Tout en sachant que	
200-demander l'avis du conseiller pédagogique sur les types d'épreuves finales conformes à l'approche par compétences.	plusieurs enseignants du département n'aiment pas les interventions du conseiller pédagogique, perçues comme étant de l'ingérence dans leur travail.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> La discussion doit d'abord passer par l'assemblée départementale et consulter la conseillère pourrait être une décision issue de cette discussion.
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> Rien n'empêche Catherine d'aller chercher un complément d'information. Si les profs ne souhaitent pas y adhérer tant pis, mais cela pourra peut-être nourrir la discussion. Il s'agirait d'ingérence si la démarche était imposée ou n'était pas précédée d'une demande des services du conseiller. Il suffirait de demander que le conseiller puise dans son expérience et fasse les recherches pour offrir des options aux enseignants qui demeurent les maîtres d'œuvre du projet. Je crois que le conseiller pédagogique est là pour ça. Il peut éclairer les pratiques sans les dicter. Le consulter n'engage en rien les enseignants. Malgré le fait que certains enseignants soient réfractaires à l'idée, les conseillers sont là pour aider à voir les choses différemment. Sans doute que Catherine aurait avantage à encourager ses collègues à faire preuve d'ouverture d'esprit et à abaisser le niveau de méfiance. D'ailleurs, les conseillers pédagogiques ne sont pas leurs supérieurs, ils n'ont pas de rôle disciplinaire ou autre. Ils doivent arrêter de voir une telle rencontre comme une menace.
Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> Le conseiller pédagogique est là pour conseiller et trouver des réponses aux questions des enseignants, pas du tout pour gérer le travail des enseignants. Le conseiller pédagogique peut répondre aux questions de Catherine, mais il peut également lui fournir des lectures pertinentes afin de l'aider à articuler son propos. 		

CATHERINE		
MSA	Dans une discussion entre enseignants offrant le même cours à une session donnée, Catherine et certains de ses collègues proposent une évaluation finale sous forme de projets intégrateurs, alors que d'autres affirment vouloir conserver un examen à réponse courtes.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Catherine doit	Tout en sachant que	
201-proposer de diffuser la PIEA à l'ensemble des enseignants concernés et de former un comité sur l'évaluation finale dans le cours en question.	le taux de réussite à ce cours est élevé, ce qui crée des doutes quant à la pertinence de changer l'épreuve finale.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Dans la PIEA, on stipule que l'étudiant doit avoir une épreuve équivalente qu'il soit assis dans une classe ou dans une autre. Il n'est donc pas contre-indiqué d'avoir des formes d'évaluations différentes.</i>
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>La PIEA ne discute pas des éléments de compétence associés aux cours, je ne vois pas trop ce qu'elle vient faire ici, si ce n'est que revoir les principes d'équité, de transparence, etc., mais qui peuvent être respectés tant pour une évaluation sous la forme d'un projet intégrateur que pour une évaluation de type examen. Il s'agit surtout d'entamer une discussion sur les possibilités de réussite que permettent aussi un projet intégrateur, de discuter des compétences des étudiants, afin de dissiper les craintes.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (13) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est justement parce que le cours donne de bons résultats qu'on peut examiner des améliorations à l'épreuve finale qui, d'ordinaire, présente un défi supplémentaire pour les étudiants.</i> <i>À mon avis, seulement la portion « former un comité sur l'évaluation finale dans le cours en question » est indiquée.</i> <i>Le taux de réussite est élevé, mais la véritable question à se poser est si l'évaluation finale évalue bien l'atteinte de compétence. Est-ce qu'elle reflète la réalité de ce qui doit être maîtrisé dans le cours?</i> <i>Ça permettrait de documenter la problématique et de s'assurer de prendre la meilleure décision basée sur des faits et non des guerres de position.</i> <i>Il est normal que les pratiques évoluent. Sans être un procès de qui a raison ou qui a tort, il serait intéressant que chacun des partis soit présent sur le comité afin de définir une modalité d'évaluation qui soit signifiante pour les étudiants et qui pourrait avoir plus d'une composante.</i>
		Fortement indiquée (1)

CATHERINE		
MSA	Dans une discussion entre enseignants offrant le même cours à une session donnée, Catherine et certains de ses collègues proposent une évaluation finale sous forme de projets intégrateurs, alors que d'autres affirment vouloir conserver un examen à réponse courtes.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Catherine doit	Tout en sachant que	
202-imposer un projet intégrateur à l'évaluation finale du cours sans tenir compte des avis partagés à ce sujet.	le temps de correction nécessaire sera plus long, ce qui risque de laisser moins de temps pour les autres tâches des enseignants.	Absolument contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ceci créerait un conflit. Il s'agit de travailler en équipe pour tenter d'arriver à un consensus. L'imposition n'apporte rien et plusieurs ne s'y conformeraient pas, puisqu'ils n'y adhèrent pas.</i> <i>Ne favorise pas la collaboration</i>
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>On ne gagne rien à imposer un projet. Les profs n'auront pas envie de s'y engager, il n'y aura pas de réelle compréhension du bien-fondé de cette décision et les profs risquent de s'y désintéresser, entre autres pour pallier au manque de temps.</i> <i>Dans ce contexte, l'imposition ne sera possible que par un vote à cet effet. Il faut craindre le climat acrimonieux qui en résulterait. « Plus on utilise la force du nombre pour imposer ses volontés, moins on a de pouvoir pour soutenir ses intérêts » (auteur inconnu).</i> <i>Le choix d'une épreuve finale est une composante d'un plan-cadre. Dans un esprit de collégialité, ces décisions doivent se prendre en assemblée départementale.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le fait d'imposer le projet intégrateur risque de diviser l'équipe. Les membres du comité ont tout avantage à préserver l'ambiance de travail. D'autre part, bien qu'il soit prévisible que la correction demande plus de temps, il peut être prévu d'avoir une grille qui facilite le travail et raccourcit le temps nécessaire pour corriger.</i>
		Indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>En autant que l'épreuve finale respecte le plan-cadre</i>
		Fortement indiquée (1)

COMITÉ DE PROGRAMME		
MSA	À la suite de l'actualisation ministérielle d'un programme d'études, le comité de programme se questionne sur le choix d'une discipline pour le développement d'une compétence.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que le comité doit	Tout en sachant que	
203-maintenir le statu quo dans le ratio des heures-contact par discipline afin de conserver l'allocation habituelle des ressources enseignantes pour chacune des disciplines.	ce programme connaît une baisse d'inscriptions depuis les trois dernières années, entraînant possiblement une mise en disponibilité (MED) dans une des disciplines.	Absolument contre-indiquée (3)
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si on veut vraiment avoir une approche programme et une approche par compétences, il faut faire abstraction des considérations liées aux MED et ne rien changer aux heures-contact. C'est extrêmement difficile à faire, mais il faut le faire.</i> • <i>Le comité de programme doit avoir comme priorités le respect du devis et des orientations du programme ainsi que les étudiants. Il est clair que les cours et les disciplines d'un programme doivent changer avec le temps. Il est important de porter un soin important à procéder à ces changements dans le respect des disciplines, dans la transparence et la collégialité. Le maintien du statu quo ne fait que retarder des réformes importantes qui vont faire en sorte que les baisses d'inscriptions vont se prolonger et possiblement avoir encore plus d'impact sur les disciplines que les changements envisagés au départ.</i> • <i>Malheureusement, il est nécessaire de revoir l'entièreté du programme incluant les heures-contact, car il y a une baisse d'inscriptions dans ce programme. Il faut aussi trouver des solutions pour augmenter le nombre d'étudiants dans ce programme. Peut-être y a-t-il une discipline plus à la mode que d'autres dont les heures-contact doivent être augmentées, car beaucoup plus d'étudiants s'y inscrivent.</i> • <i>Sachant qu'il y aura possiblement une MED dans une des disciplines, le statu quo ne pourra pas satisfaire tous les enseignants. Le comité de programme devrait saisir cette opportunité pour s'assurer que les compétences soient développées à l'intérieur des disciplines et apporter les changements nécessaires s'il y a lieu pour le bien des étudiants tout en essayant d'épargner le plus possible ses enseignants.</i> • <i>Les statistiques d'inscriptions, les potentielles mises en disponibilité et le nombre d'enseignants par discipline sont des données fluctuantes d'une année à l'autre. Se baser sur ces données pour l'attribution d'un cours à une discipline est une mauvaise idée, puisque la décision serait basée sur un facteur ponctuel. Il importe de déterminer quelle est la discipline la plus à même de donner un cours pertinent pour le cheminement des étudiants.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3)
		Indiquée (3)
		Fortement indiquée (0)
Absence de réponse (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pas de réponse. Cette situation est TRÈS épineuse. Il va de soi que si une discipline n'est pas la meilleure placée pour enseigner une compétence, il faudrait apporter des changements. Cependant, de diminuer une allocation à un autre département est très mal vu et pas solidaire.</i> 		

COMITÉ DE PROGRAMME		
MSA	À la suite de l'actualisation ministérielle d'un programme d'études, le comité de programme se questionne sur le choix d'une discipline pour le développement d'une compétence.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que le comité doit	Tout en sachant que	
204-analyser la compétence afin de choisir la discipline pertinente parmi les disciplines déjà associées au programme.	le questionnaire de perception des étudiants révèle que les cours offerts par une des disciplines de ce programme sont peu appréciés.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment mettre en place les modifications si jamais c'est ce département qui maintient l'enseignement de la compétence sera alors difficile. Une réflexion sera de mise.</i> • <i>En premier lieu, il faudrait comprendre pourquoi le développement de cette compétence était associé à cette discipline et pourquoi cette dernière ne semble plus adéquate. Le fait d'analyser la compétence et de se questionner sur où et comment elle pourrait être le mieux développée est une étape pertinente, mais qui vient en second lieu. Il manque trop d'informations à l'élément de contexte pour en tirer des conclusions. Si les cours sont peu appréciés, est-ce relié aux enseignants, au contenu abordé, à la manière qu'ils sont abordés ou au niveau de difficulté?</i> • <i>Choisir la discipline pertinente en regard de l'analyse des compétences est la bonne chose à faire. Il faut toutefois se méfier des questionnaires de perception des étudiants, qui associent une discipline à un enseignant. C'est une donnée ponctuelle qui ne doit pas être prise en compte dans l'attribution des cours aux disciplines.</i>
Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si un cours est peu apprécié, ce n'est pas nécessairement parce que la discipline associée n'est pas pertinente. Il peut s'agir du choix des méthodes pédagogiques ou d'une méconnaissance du secteur d'activité de la part de la discipline (ce qui peut rendre le cours moins intéressant, car peu mis en lien avec la pratique professionnelle).</i> • <i>Les disciplines pouvant contribuer à la formation spécifique d'un programme sont déterminées par le devis ministériel et par la présence ou non de la discipline dans l'établissement. Il est clair que la compétence doit être donnée par une discipline du programme. Le fait qu'une discipline n'est pas appréciée est une variable à évaluer parmi l'ensemble des variables possibles (réussite, corps professoral, progression des études, débouchés universitaires, etc.).</i> • <i>Une étude approfondie des demandes doit être faite avec le directeur des études afin de bien connaître les besoins et de mieux dispenser les ressources.</i> 		

COMITÉ DE PROGRAMME		
MSA	À la suite de l'actualisation ministérielle d'un programme d'études, le comité de programme se questionne sur le choix d'une discipline pour le développement d'une compétence.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que le comité doit	Tout en sachant que	
205-procéder à un appel d'offres de cours parmi toutes les disciplines du collège afin d'élargir la vision pluraliste dans ce programme.	certaines disciplines ont déjà participé à un processus d'appel d'offres, expérience qui pourrait avantager ces disciplines par rapport à d'autres.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>La mise en compétition des disciplines entre elles est, à mon avis, un très mauvais choix.</i> • <i>Les disciplines pouvant contribuer à la formation spécifique d'un programme sont déterminées par le devis ministériel. On ne peut pas permettre à toutes les disciplines d'appliquer dans un appel d'offres. Perte de temps et frustration à l'horizon.</i>
		Contre-indiquée (5)
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si faire un appel d'offres élargie la vision du programme et empêche la perte d'emploi, je n'y vois pas de problème, mais pas au détriment des autres disciplines qui pourraient avoir des MED.</i> • <i>L'idée d'élargir la vision pluraliste dans ce programme est bonne. Toutefois, selon la compétence à faire développer, il faudrait d'abord élaborer les besoins et revoir avec la discipline en question si elle répond effectivement à ces besoins. De plus, si un appel d'offres devait être fait, il faudrait peut-être cibler davantage certaines disciplines que d'autres.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si le comité arrive à la conclusion qu'il faut changer le département qui enseigne la compétence, alors, il faudra être équitable envers tous les départements pour offrir cette allocation.</i> • <i>En théorie, c'est une bonne idée. En pratique, il est rare que des disciplines étrangères décident de postuler pour un cours. Par ailleurs, je ne crois pas que le fait d'avoir déjà participé à un processus d'appel d'offres soit un avantage par rapport à d'autres disciplines.</i>
		Fortement indiquée (0)

GABRIELLE		
MSA	L'un de ses étudiants confie à Gabrielle qu'il voudrait porter plainte contre l'un de ses collègues enseignants au sujet de la qualité de son enseignement.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Gabrielle doit	Tout en sachant que	
206-suggérer à l'étudiant d'aller voir le coordonnateur du programme ou du département pour exposer son problème.	l'étudiant hésite à le faire par peur de représailles.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il doit d'abord discuter avec l'enseignant en question. Après, il pourrait en discuter avec le coordonnateur.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'étudiant devrait d'abord être dirigé vers son enseignant afin de lui faire part du problème et tenter de voir s'il y a des pistes de solution.</i>
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>Effectivement, ce n'est pas à elle à entendre les doléances de cet étudiant. Des éléments peuvent manquer à sa compréhension de la situation. Il s'agit d'assurer à l'étudiant que sa démarche est légitime et qu'il sera entendu de façon respectueuse.</i> <i>Il faut cependant craindre ici que la perception de l'étudiant ne soit pas celle des autres étudiants de son groupe. Gabrielle doit tenir compte du fait qu'elle n'est pas dans une position pour évaluer le travail d'un collègue.</i> <i>Le coordonnateur pourra écouter de façon plus neutre l'étudiant en question et pourra lui indiquer la marche à suivre pour porter plainte, s'il désire toujours le faire à la suite de la conversation qu'ils auront eue.</i> <i>L'étudiant doit apprendre à avoir le courage de ses opinions. C'est à lui à faire les démarches puisque c'est lui qui a cette opinion face à son enseignant.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ce serait mieux que ce ne soit pas Gabrielle qui recueille cette plainte.</i> <i>C'est la procédure à suivre, si après avoir pris la peine de discuter directement avec l'enseignant concerné par le litige, la situation n'a pas changé. Il faut rassurer l'étudiant afin qu'il fasse les choses correctement. Il doit passer par-dessus ses craintes.</i> <i>La rencontre avec le coordonnateur permettra à l'étudiant de mieux connaître ses recours et les enjeux pour lesquels sa plainte ne pourrait pas être reçue.</i>

GABRIELLE		
MSA	L'un de ses étudiants confie à Gabrielle qu'il voudrait porter plainte contre l'un de ses collègues enseignants au sujet de la qualité de son enseignement.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Gabrielle doit	Tout en sachant que	
207-informer l'étudiant de ses droits concernant le processus de plainte.	l'étudiant aura encore cet enseignant au cours de son parcours de formation.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il existe effectivement des recours pour les étudiants. Si sa situation est jugée recevable, alors il se pourrait que cet élève soit retiré des groupes de ce professeur. Mais il faut d'abord exposer la situation afin de pouvoir entreprendre des démarches si nécessaire.</i> <i>Gabrielle doit informer l'étudiant des procédures du collègue et s'abstenir de s'impliquer plus loin dans la démarche.</i> <i>Normalement, le processus de plaintes est clairement décrit dans les documents officiels du collègue. Il est logique d'y référer l'étudiant.</i> <i>Les premières étapes d'un processus de plainte permettent souvent de dégager des solutions.</i>
		Fortement indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le processus de plainte demeure un processus confidentiel. L'enseignant, s'il est rencontré, ne saura pas qui a porté plainte et donc, l'étudiant ne devrait pas hésiter à porter plainte.</i> <i>Ça fait partie de l'apprentissage de la vie de faire valoir ses droits. Parfois, ça peut prendre beaucoup de courage pour y arriver. Les étudiants sont souvent réticents à porter plainte, ce qui fait que certains professeurs sont encore en poste malgré un enseignement inadéquat ou une attitude inadaptée.</i>

GABRIELLE		
MSA	L'un de ses étudiants confie à Gabrielle qu'il voudrait porter plainte contre l'un de ses collègues enseignants au sujet de la qualité de son enseignement.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Gabrielle doit	Tout en sachant que	
208-inviter l'étudiant à lui verbaliser ce qu'il vit.	Gabrielle a un lien d'amitié avec l'enseignant.	Absolument contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • Elle se place ici dans une situation des plus délicates et ce n'est pas son rôle d'entendre la plainte de l'étudiant. En plus, son lien d'amitié avec le prof concerné la place dans une sorte de conflit d'intérêt malsain. • Conflit d'intérêt. • Ceci pourrait mettre l'enseignante dans une situation de conflit d'intérêt. • Il y a des personnes désignées pour intervenir lorsqu'un étudiant se sent lésé. En l'écoutant, Gabrielle n'aide pas vraiment l'étudiant, car il pourrait être tenté de croire qu'elle interviendra. Or, elle n'a pas vraiment de légitimité pour le faire.
		Contre-indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> • Gabrielle ne devrait pas être proactive et chercher à s'impliquer. Elle est dans une situation ambiguë qui pourrait ultérieurement lui amener des reproches de conflit d'intérêt. • Ce n'est pas à Gabrielle de recevoir la plainte de l'étudiant. • Gabrielle doit éviter de se placer entre l'étudiant et son collègue. Il y a une nuance entre écouter et orienter, et inviter l'étudiant à en dire plus.
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • En faisant ainsi, Gabrielle permet à l'étudiant de se sentir écouté, elle garde le lien de confiance déjà installé entre elle et lui. Ainsi, elle pourra sans doute lui donner des pistes pour y voir plus clair et l'aider dans sa démarche pour avoir un enseignement de qualité. Ce qui sera difficile à faire pour Gabrielle est de rester neutre, car elle a un attachement envers son collègue.
		Fortement indiquée (2)

GABRIELLE		
MSA	L'un de ses étudiants confie à Gabrielle qu'il voudrait porter plainte contre l'un de ses collègues enseignants au sujet de la qualité de son enseignement.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Gabrielle doit	Tout en sachant que	
209-demander à l'étudiant s'il a déjà discuté de ses perceptions avec son enseignant.	l'enseignant vit présentement des difficultés personnelles.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il est toujours pertinent d'inviter l'étudiant à discuter avec son prof dans la mesure où ce qui est reproché peut être discuté. Peut-être que dans ce cas-ci, avec un prof perturbé, il serait bon d'aviser le coordonnateur afin de s'assurer qu'un suivi est fait auprès du prof.</i> • <i>C'est normalement la première étape à franchir même si l'étudiant a des appréhensions. Gabrielle doit dire à l'étudiant d'adopter une disposition calme et courtoise avec le prof, même s'il s'attend à être mal reçu. Souvent, la perception des étudiants pour un prof mal aimé est quelque peu faussée par le contexte habituel de l'enseignant en classe. Il faut toujours vérifier ses perceptions.</i> • <i>Bien que ce soit une mauvaise période pour l'enseignant, le processus de plainte doit d'abord et avant tout passer par une rencontre avec le professeur concerné. L'étudiant devra toutefois être clair dans ses propos et ne pas attaquer le professeur de façon trop personnelle ou incisive. Cela peut être mentionné par Gabrielle, avant cette rencontre. De toute façon, l'étudiant a plus de chances d'arriver à ses fins s'il s'adresse au professeur avec tact et diplomatie.</i> • <i>Ça devrait être la première étape.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il est obligatoire de toujours valider la perception.</i> • <i>La première personne à qui l'étudiant devrait confier ses insatisfactions est l'enseignant. Il peut commencer par de petites insatisfactions et constater de la réceptivité de l'enseignant en question.</i> • <i>La personne concernée devrait toujours être mise au courant dès le départ.</i>

GABRIELLE		
MSA	L'un de ses étudiants confie à Gabrielle qu'il voudrait porter plainte contre l'un de ses collègues enseignants au sujet de la qualité de son enseignement.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Gabrielle doit	Tout en sachant que	
210-servir d'intermédiaire auprès de son enseignant.	cet étudiant souhaite également porter plainte contre d'autres enseignants du programme.	Absolument contre-indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il n'est pas recommandé de servir d'intermédiaire ici. L'enseignant n'a pas à prendre part dans cette démarche.</i> • <i>Gabrielle doit éviter de se placer entre l'étudiant et son collègue. Il y a une nuance entre écouter et orienter, et inviter l'étudiant à en dire plus.</i> • <i>Cela risque de nuire à la relation de travail que Gabrielle a avec son collègue. Au collégial, les professeurs doivent travailler dans la collaboration. Il est important de préserver cette relation et de s'en remettre au processus de plainte en place.</i>
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ce n'est jamais un rôle souhaitable que celui d'être intermédiaire. Notre démarche risque de se retourner contre nous, surtout si l'étudiant est venu se confier à nous. Gabrielle n'a certainement pas en main tous les éléments liés à la situation, elle ne connaît que la version de l'étudiant.</i> • <i>Le rôle de Gabrielle ne peut être celui de l'ombudsman pour les étudiants mécontents. Une telle tâche doit être effectuée par d'autres personnes dans le collège.</i> • <i>Gabrielle n'a pas à jouer ce rôle. L'étudiant doit aller voir directement le professeur concerné, puis le coordonnateur du programme, si rien n'est réglé. Gabrielle n'a aucun lien d'autorité sur les autres professeurs. De plus, si l'étudiant est mécontent de l'enseignement de plusieurs professeurs, on peut s'interroger sur ses attentes et son attitude générale.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (0)
		Fortement indiquée (0)

CHARLOTTE		
MSA	Charlotte termine un cours avec un certain vertige, car deux de ses étudiants lui ont posé plusieurs questions dépassant largement le contenu du cours et la confrontant aux limites de ses connaissances.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Charlotte doit	Tout en sachant que	
211-inviter individuellement ces étudiants à son bureau afin d'en savoir plus sur les motifs pouvant expliquer leur comportement.	les deux étudiants ont obtenu des résultats légèrement inférieurs à la moyenne du groupe.	Absolument contre-indiquée (2)
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Mieux vaut se recentrer et réfléchir à sa façon de réagir s'ils refont le même manège au prochain cours.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le comportement des étudiants n'est pas malsain en soi. Il suffit de baliser la curiosité et l'implication des étudiants dans leur cours. Ulric Aylwin établissait tôt en session une aire délimitée sur le mur avant de la classe. Il expliquait aux élèves qu'il invitait tous les élèves à le questionner. Ceci dit, il demandait aux élèves de se concentrer sur les questions portant directement sur les objets d'apprentissage. Quand il jugeait les questions trop éloignées du sujet, il se déplaçait en pointant vers l'aire délimitée sur le mur. Au bout d'un certain temps, les étudiants apprenaient à discerner eux-mêmes la pertinence des questions. À la fin du cours, bien que les questions non pertinentes étaient plus rares, Ulric n'avait qu'à tendre le bras, pointer vers "la zone de pertinence" et tous savaient ce que cela signifiait.</i>
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Oui, cela peut être intéressant pour elle de comprendre d'où leur viennent ces connaissances que visiblement ils n'ont pas fait valoir lors des évaluations. Elle pourra aussi clarifier leurs intentions et s'entendre avec eux sur leurs attentes par rapport à ce cours.</i> <i>L'échange pourrait permettre de clarifier les attentes, de part et d'autre, et de les recadrer. La curiosité intellectuelle peut être très positive pour les apprentissages, en autant qu'elle ne serve pas de vendetta. Par ailleurs, il est sans doute normal que Charlotte ait certaines limites sur le plan des connaissances. Il n'en demeure pas moins qu'elle peut apporter beaucoup à ses étudiants. Un échange à son bureau pourrait permettre de clarifier tout cela.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est important de comprendre les raisons qui poussent ces étudiants à poser ces questions.</i> <i>Si les 2 étudiants ont un comportement visant à discréditer Charlotte, elle doit remettre les pendules à l'heure, de façon diplomate, mais ferme. Elle n'a pas à subir cela. Aussi, elle peut leur dire, durant le cours, que les questions qu'ils posent n'ont pas de lien avec le contenu prévu du cours. Le message devrait passer.</i>

CHARLOTTE		
MSA	Charlotte termine un cours avec un certain vertige, car deux de ses étudiants lui ont posé plusieurs questions dépassant largement le contenu du cours et la confrontant aux limites de ses connaissances.	
Hypothèses		Réponses et Commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Charlotte doit	Tout en sachant que	
212-admettre sa méconnaissance de la réponse à ces questions et mentionner qu'il importe non pas de tout connaître, mais bien de savoir comment chercher.	Charlotte manque d'assurance en ce qui a trait à sa façon d'enseigner et d'interagir avec les étudiants.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela peut être bon de reconnaître ses limites devant les étudiants, mais ici Charlotte me semble fragile et cette reconnaissance risque de la fragiliser encore plus dans son lien d'autorité par rapport à ses étudiants. Sa perception d'elle-même me semble être mise en cause ici.</i> <i>Charlotte ne doit pas laisser l'impression qu'elle n'est pas à la hauteur de sa tâche. Et elle a raison de dire qu'on n'a pas à manifester une connaissance encyclopédique de sa matière. Humblement, elle peut dire qu'elle ne connaît pas la réponse à une question donnée, mais qu'elle pourra donner un supplément de réponse au prochain cours.</i> <i>Parce qu'elle manque d'assurance, je ne crois pas que ce soit la bonne façon de réagir à la situation, elle risque de perdre de la crédibilité. Si elle avait été en pleine possession de ses moyens, cependant, cette intervention aurait été tout à fait à propos. Un professeur à l'aise peut réagir de cette façon sans aucune crainte et rappeler aux étudiants, par le fait même, qu'ils ne sauront pas tout quand ils auront terminé leurs études. Ils devront surtout savoir où chercher les réponses quand ils feront face à des problèmes. C'est la vie.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cette posture défensive risque de ne pas améliorer les choses. Bien qu'il soit vrai qu'un professeur ne soit pas tenu de tout connaître, Charlotte devrait trouver une façon plus constructive d'exprimer cette limite, en accueillant les questions complexes comme des occasions de défis pour toute la classe.</i>
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Un enseignant n'est pas nécessairement un expert de contenu, il est resté humain.</i> <i>Il est important que l'enseignant soit intègre et admette qu'il ne « sait pas tout ». La seconde étape consiste à savoir s'il reviendra en classe avec les réponses aux questions, si celles-ci étaient pertinentes, bien sûr. Il gagnera la confiance de ses étudiants en prenant au sérieux leurs questions et en prenant le temps d'aller faire des recherches pour revenir avec les réponses.</i> <i>Être honnête est la meilleure option. On peut perdre bien plus la face en se trompant sur une réponse qu'en admettant ne pas la connaître.</i>
		Fortement indiquée (3)

CHARLOTTE		
MSA	Charlotte termine un cours avec un certain vertige, car deux de ses étudiants lui ont posé plusieurs questions dépassant largement le contenu du cours et la confrontant aux limites de ses connaissances.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Charlotte doit	Tout en sachant que	
213-proposer des références aux étudiants afin qu'ils puissent trouver des réponses à leurs questions.	Charlotte n'aurait pas assez de temps pour accompagner ces étudiants si ces derniers avaient des questions supplémentaires sur le sujet.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Charlotte peut prendre en note toutes les questions pertinentes soulevées par les étudiants et les utiliser lors de cours subséquents (les années suivantes). Elle pourrait préparer ses cours en se servant des questions de ses anciens étudiants. En classe, elle amorcerait le début du cours en avisant que « le cours d'aujourd'hui répondra aux questions suivantes ». J'ajouterais que ces questions dépassent le cadre du cours et que si le sujet les intéresse, qu'ils sont libres de faire plus de recherche avec les références fournies.
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> C'est intéressant de montrer aux étudiants que s'ils ont envie de creuser davantage un sujet, ils peuvent le faire, mais en précisant que le prof ne pourra pas les accompagner dans cette réflexion compte tenu du temps dont elle dispose. Rien n'empêche les discussions informelles. Chacun peut faire ses recherches de son côté et arriver en classe afin de comparer les résultats des recherches de chacun. Charlotte devra établir des limites sur ce qui est attendu dans ce cours. L'idée de proposer des références est intéressante. Si l'enseignante ne souhaite pas accompagner les étudiants plus loin, elle devrait cependant leur signifier.
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Les étudiants peuvent aussi trouver les réponses à leurs questionnements. C'est une excellente idée de proposer aux étudiants de chercher des réponses eux-mêmes. Ça leur permettra de développer leur autonomie et leur jugement, ainsi que leur esprit critique.

CHARLOTTE		
MSA	Charlotte termine un cours avec un certain vertige, car deux de ses étudiants lui ont posé plusieurs questions dépassant largement le contenu du cours et la confrontant aux limites de ses connaissances.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Charlotte doit	Tout en sachant que	
214-resituer les acquis d'apprentissage attendus dans le cours.	le niveau d'anxiété est particulièrement élevé chez les autres étudiants de ce groupe.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il n'y a pas lieu de changer quoi que ce soit d'un cours dans lequel les étudiants posent beaucoup de questions. C'est une preuve de l'engagement des étudiants pour le cours. Le problème ici, c'est le peu de questions provenant des autres étudiants. Il importe d'instaurer un climat de classe qui invite aux questions pertinentes en évitant de blesser l'amour-propre des personnes qui questionnent.</i> <i>Cela ne concerne pas les questions qui dépassent le cadre du cours.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Effectivement, si ces questions induisent aux autres étudiants qu'ils devraient aussi être à ce niveau, il est nécessaire de resituer les acquis. Il est possible de préciser que ces discussions enrichissent le cours.</i>
		Fortement indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>En effet, il importe de ne pas augmenter le niveau d'exigence parce que certains étudiants veulent en savoir plus.</i> <i>Effectivement, des questions très poussées peuvent être intéressantes, mais peuvent créer un sentiment d'anxiété chez d'autres étudiants. L'enseignante peut se prêter au jeu, si elle juge cela pertinent, mais doit rassurer les autres étudiants que ces apprentissages ne font pas partie des objectifs du cours.</i> <i>Le fait de recadrer les objectifs du cours, les acquis, et de discuter des attentes et compétences à développer peut contribuer à abaisser le niveau d'anxiété des étudiants. Par ailleurs, il se peut que les étudiants qui posent les questions hors contexte soient à l'origine de ce niveau d'anxiété, en leur faisant croire qu'ils manquent de connaissances ou ne sont pas à la hauteur des attentes.</i>

CÉLINE		
MSA	Céline se sent dépassée par rapport au nombre de plus en plus élevé d'étudiants en situation de handicap dans ses groupes depuis quelques années.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Céline doit	Tout en sachant que	
215-rencontrer le conseiller en services adaptés de son collègue afin d'en apprendre davantage sur les caractéristiques particulières des étudiants en situation de handicap.	son emploi du temps chargé ne lui permet pas d'entamer une démarche de perfectionnement soutenue en suivant des formations sur le sujet.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (10)
		<ul style="list-style-type: none"> <i>C'est une réalité que nous devons accepter en tant qu'enseignants : nous avons de plus en plus d'étudiants en situation de handicap dans nos groupes et, selon moi, c'est une bonne chose. Nous devons certes nous adapter, mais nous ne pouvons pas tout savoir sur les différents handicaps et comment les prendre en charge. Les services de nos collègues sont d'excellentes ressources pour nous accompagner et surtout pour accompagner les étudiants qui vivent ces réalités. En général, les étudiants savent très bien de quoi ils ont besoin et comment on peut les aider comme professeur.</i>
		<p>Fortement indiquée (8)</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Même sans avoir le temps d'entamer une démarche de perfectionnement soutenue sur le sujet, les conseillers en services adaptés peuvent être une grande source de conseils quant à la façon de gérer les étudiants en situation de handicap. Une conversation avec ces conseillers peut même être une source de réconfort pour Céline, car celle-ci verra qu'elle n'a pas à prendre en charge ces étudiants directement et seule.</i> <i>L'information recueillie lui fera probablement changer sa façon de percevoir ce type de clientèle.</i> <i>Il est tout à fait indiqué d'aller chercher du support ou du moins des précisions sur sa clientèle. La rencontre avec le conseiller en services adaptés pourra aider Céline à en apprendre davantage et permettra peut-être d'obtenir des pistes d'action ou encore d'établir un plan d'intervention pour l'aider dans le support de ses étudiants en situation de handicap.</i> <i>Même si elle ne s'engage pas dans une démarche de perfectionnement soutenue, le conseiller peut l'aider à se trouver des repères.</i>

CÉLINE		
MSA	Céline se sent dépassée par rapport au nombre de plus en plus élevé d'étudiants en situation de handicap dans ses groupes depuis quelques années.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Céline doit	Tout en sachant que	
216-documenter les situations où elle s'est sentie dépassée, en précisant le problème rencontré, les sentiments ressentis en plus des actions qu'elle a ou n'a pas posées.	elle n'est pas accompagnée par un professionnel ou un enseignant-ressource dans cette démarche introspective.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je pense que la meilleure façon de prendre en charge le nombre grandissant d'élèves en situation de handicap est de les rencontrer brièvement en début de session afin qu'ils expliquent à Céline la nature de leur handicap ainsi que le soutien dont ils veulent bénéficier. En général, ils sont les mieux placés pour le faire et les accommodements qu'ils demandent ne sont pas bien compliqués à mettre en place. En plus, ce sont souvent les mêmes types de situation de handicap qui reviennent session après session. Ainsi, on devient meilleur avec le temps.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est un début, mais il faut avoir accès à un spécialiste pour discuter des situations documentées. Les conseillers en services adaptés ont la responsabilité d'accompagner les enseignants autant que les élèves.</i>
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cette démarche permet de mieux cibler la problématique vécue par Céline. Pas besoin d'être compliquée, juste faire un tableau avec les éléments essentiels. Elle pourra ensuite aller voir une personne-ressource pour en discuter.</i> <i>Il est effectivement pertinent de documenter les situations, mais Céline doit soumettre rapidement ses observations à quelqu'un qui peut la soutenir pour les interventions avec les étudiants en situation de handicap. Normalement, un conseiller en services adaptés peut offrir ce support.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Ses notes pourront lui être utiles à court terme pour sa pratique réflexive. Elle pourra éventuellement demander à être accompagnée.</i>

CÉLINE		
MSA	Céline se sent dépassée par rapport au nombre de plus en plus élevé d'étudiants en situation de handicap dans ses groupes depuis quelques années.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Céline doit	Tout en sachant que	
217-discuter avec des collègues enseignants désireux d'échanger sur leurs pratiques relatives aux étudiants en situation de handicap.	Céline est quelque peu réticente à afficher ses difficultés devant ses collègues.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est toujours bon de partager ses préoccupations avec nos collègues en qui on a confiance. Tous les professeurs éprouvent des difficultés à un moment ou à un autre de leur carrière.</i> <i>Elle doit se faire confiance.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Face à la tendance lourde qu'est l'apparition de plus d'étudiants en situation de handicap, tous les enseignants sont dans la même situation. Chercher conseil auprès des collègues est naturel. C'est là le sens même du mot « collégialité ».</i> <i>Les autres enseignants vivent probablement la même chose. En parler fera ressortir les difficultés et les solutions possibles. De savoir qu'on n'est pas seul à vivre la problématique aide déjà à vouloir trouver des façons de mieux réagir face à cette clientèle.</i> <i>Céline doit passer outre ses réticences, ses collègues de travail sont des partenaires précieux dans ce type de situation. Il est important de développer un esprit de collaboration avec ses collègues et encourager les échanges. Actuellement, c'est Céline qui a des difficultés, demain ce sera un autre qui demandera conseils. Faire preuve d'ouverture et de transparence est un élément essentiel pour le développement de l'esprit de collaboration dans une équipe.</i>

CÉLINE		
MSA	Céline se sent dépassée par rapport au nombre de plus en plus élevé d'étudiants en situation de handicap dans ses groupes depuis quelques années.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Céline doit	Tout en sachant que	
218-s'inscrire dans une démarche de perfectionnement.	elle prévoit prendre sa retraite dans quelques années.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne pense pas que ce soit utile ici, sauf si Céline en a vraiment très envie. Je pense que les étudiants en situation de handicap doivent être interrogés individuellement sur la façon dont ils souhaitent que Céline gère leur situation particulière. Au cas par cas, Céline doit voir comment elle peut adapter son enseignement.</i> <i>C'est une décision très personnelle. Céline sera mieux équipée pour répondre aux besoins de ces étudiants et il lui faut en fait évaluer ici si le bénéfice vaudra l'effort requis.</i> <i>C'est une bonne idée si, après avoir fait les autres démarches, l'enseignante désire en savoir plus et se perfectionner. La notion de retraite n'entre pas dans la réflexion.</i>
		Indiquée (7)
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Même s'il elle prévoit prendre sa retraite dans quelques années, la démarche de perfectionnement peut avoir des effets positifs à court terme. De plus, qui sait si les stratégies d'intervention ne lui serviront pas en dehors d'un cadre scolaire.</i> <i>Il n'est jamais trop tard pour apprendre. Ce perfectionnement pourrait lui donner les outils susceptibles de faire la différence entre une fin de carrière difficile et une fin de carrière heureuse.</i>

Commentaire réflexif de M Luc Desautels sur la situation de Céline

Bienveillance et faisabilité sont aux prises ici. Impossible de remplir son mandat d'éducation sans « vouloir le bien » de tous ceux et celles qui nous sont confiés. Par contre, le temps nous est compté, la taille des groupes ainsi que leur composition nous contraignent. Comment faire de notre mieux pour composer avec cette situation?

À cette question, pas de réponse simple. Mais une invitation à approfondir sa conception de l'éducation, de son identité professionnelle et de son appartenance à un syndicat : comment puis-je au mieux favoriser le développement de chacune des personnes qui sont dans ma classe, tout en demeurant à l'intérieur du registre de mes compétences et des responsabilités qui me sont attribuées dans la convention collective de travail?

Commentaire réflexif de Mme Stéphanie Carle sur la situation de Céline

Céline fait face ici à une problématique qui ne disparaîtra pas : les étudiants en situation de handicap seront de plus en plus nombreux dans les classes du collégial. Les accommodements individuels deviendront une solution graduellement irréaliste. D'autres moyens sont donc à explorer pour répondre autrement aux besoins diversifiés des étudiants qui composent nos classes. La **conception universelle de l'apprentissage (CUA)** offre à mon avis des pistes fort intéressantes pour justement imaginer des solutions collectives à des besoins individuels. Un professeur peut mettre en place quelques pratiques pédagogiques bien précises de manière à éliminer, d'un coup et dès le départ, les obstacles à l'apprentissage que pourraient rencontrer plusieurs étudiants, notamment en leur offrant des moyens variés d'accéder aux contenus, de participer aux activités en classe et de faire la démonstration de leurs apprentissages.

Céline n'aurait donc pas à se former spécifiquement sur chacun des handicaps de ses étudiants, quoiqu'il pourrait être pertinent d'en connaître un minimum sur les symptômes des troubles les plus courants tels la dyslexie, la dyscalculie, la dysorthographe et le déficit d'attention. Pour enseigner dans un contexte de diversité étudiante, Céline n'a pas à entreprendre une longue démarche de développement professionnel. Il lui suffirait de faire quelques lectures ou de faire partie d'une communauté de pratique pour échanger avec des collègues qui vivent aussi la même problématique ou qui sont intéressés par le même sujet. Rien ne l'empêcherait aussi de discuter avec les autres professeurs de son département qui ont les mêmes étudiants dans leurs classes : les échanges informels avec des pairs contribuent aussi au développement professionnel des professeurs! La gêne de Céline quant à discuter de ses préoccupations avec ses collègues m'apparaît non justifiée, tous vivent probablement les mêmes difficultés qu'elle. Il faut mettre à profit la collégialité et la collaboration.

Le manque de temps ne devrait pas constituer à mon avis un argument pour ne pas réfléchir à ses pratiques. Prendre le temps de s'arrêter sur un problème, d'imaginer des solutions et d'expérimenter de nouvelles façons de faire permettront au professeur de devenir un meilleur

pédagogue avec le temps et, surtout, contribuera à augmenter son sentiment d'efficacité personnelle. Le temps d'arrêt réflexif deviendra payant à la longue. Le développement professionnel peut prendre différentes formes : créditée, non créditée, informelle, sur les réseaux sociaux, par des lectures, par des échanges, etc. J'encourage Céline à noter ses réflexions et ses émotions dans un journal de bord. Celui-ci constituera une zone personnelle pour ventiler en cours de route et deviendra un outil précieux en fin de session pour réfléchir sur sa pratique, pour cibler des éléments à améliorer et pour aller chercher de l'aide sur des aspects bien précis si nécessaire. Et le fait que Céline soit près de sa retraite ne devrait pas non plus représenter un frein à se former pour devenir une meilleure professeure. De savoir comment mieux répondre aux besoins de ses étudiants lui permettra de se sentir plus compétente et la placera dans un état de satisfaction agréable. De plus, Céline pourra partager le fruit de ses expériences et son expertise ainsi développée en la matière avec les professeurs plus jeunes de son collège avant son départ.

JAMES		
MSA	James remarque qu'un collègue a pris en grippe Michael, un nouvel enseignant, et fait constamment des remarques négatives à ce dernier devant les autres membres du département.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que James doit	Tout en sachant que	
219-porter la situation à l'attention du cadre responsable des enseignants.	Aucune tentative de dialogue n'a eu lieu entre les deux enseignants.	Absolument contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Avant d'inclure le cadre responsable dans la situation, les deux professeurs devraient se parler ouvertement. D'ailleurs, sans doute que ce sera la première chose que le cadre responsable leur suggérera de faire.</i>
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>C'est rapide comme démarche. Il me semble qu'en premier, il faudrait inviter les deux enseignants à dialoguer pour comprendre d'où vient la mésentente. Si les commentaires sont faits devant d'autres collègues, alors il y a des façons d'intervenir en mobilisant différents profs du département.</i> • <i>James doit d'abord vérifier auprès du nouvel enseignant comment il vit le problème et lui demander s'il peut l'aider.</i> • <i>La première étape serait que les deux professeurs se parlent.</i> • <i>Un dialogue doit d'abord avoir lieu entre les deux collègues.</i> • <i>Les personnes concernées doivent tout d'abord se parler afin de tenter de trouver des solutions.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (4)
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ce comportement doit être dénoncé à qui de droit afin qu'un dialogue soit amorcé entre les parties prenantes.</i>

JAMES		
MSA	James remarque qu'un collègue a pris en grippe Michael, un nouvel enseignant, et fait constamment des remarques négatives à ce dernier devant les autres membres du département.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que James doit	Tout en sachant que	
220-intervenir en privé auprès de l'enseignant qui critique Michael.	James sait que les taux de réussite dans les cours de Michael sont nettement plus faibles que ceux des autres collègues du département.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne crois pas que ce soit à James de régler les conflits d'autres enseignants du département.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Comment savoir si l'autre enseignant en a contre Michael à cause de ses insuccès en classe ou pour des raisons personnelles non reliées à la profession. Dans ce dernier cas, c'est tout le groupe d'enseignants qui devraient discuter entre eux des règles de courtoisie à adopter.</i>
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le taux de réussite dans les cours de Michael n'est pas une raison pour accepter le fait de passer des remarques désagréables. Si ce facteur dérange, alors il faut aborder cette question de front. Mais il y a là deux enjeux distincts.</i> <i>Bien que les moyennes des groupes de Michael soient plus faibles, il n'en demeure pas moins que le respect doit être présent. Les remarques devant les pairs peuvent contribuer à miner l'esprit de groupe du département. Ce collègue doit changer sa façon d'agir et James doit lui en parler en privé, sans passer de remarques devant le reste du département.</i> <i>À moins qu'il ne soit coordonnateur, James devrait s'exprimer en son nom en abordant son malaise face à cette situation dont il est témoin.</i> <i>Malgré les difficultés que semble rencontrer Michael, James et son collègue devrait se concerter afin d'aider Michael à s'améliorer.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Le collègue en question a peut-être de bonnes raisons de se plaindre de Michael, cela dit, il ne devrait pas le faire devant les membres du département. Il serait important que ces critiques soient regardées de près pour ensuite déterminer la marche à suivre en lien avec ces plaintes ou ce taux de réussite plus faible.</i>

JAMES		
MSA	James remarque qu'un collègue a pris en grippe Michael, un nouvel enseignant, et fait constamment des remarques négatives à ce dernier devant les autres membres du département.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que James doit	Tout en sachant que	
221-agir à titre de médiateur.	il n'existe aucune balise institutionnelle ni ressource d'aide pour instaurer une médiation entre collègues enseignants.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est important de ne pas improviser dans ce genre de situation, car ça peut dérapier assez rapidement.</i>
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>James se place dans une situation délicate. Le processus de médiation doit être encadré, sinon cela peut mener à rien d'officiel. Aussi, pour agir comme médiateur, il y a des règles à connaître, souvent une formation s'impose, on ne s'improvise pas comme ça, même si cela vient d'une bonne intention.</i> <i>Il risque de se placer dans une situation très inconfortable. Il sort de son rôle à mon avis.</i> <i>Cela risque de créer un climat de tension dans le département qui ne m'apparaît pas souhaitable, d'autant plus que ce n'est pas le rôle de James.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>James devrait tout au plus prendre l'initiative de soulever avec tact cette question dans une réunion de département.</i>
		Indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>James doit s'assurer que Michael se sente bien, mais le rôle de médiateur, au sens propre du terme, est dans doute trop fort. C'est au coordonnateur ou au supérieur immédiat de s'assurer que tout se passe bien.</i> <i>En l'absence de structure pouvant le faire, s'il s'en sent capable, ça peut porter fruit. La médiation est souvent importante pour la qualité du travail d'équipe.</i>
		Fortement indiquée (0)

JAMES		
MSA	James remarque qu'un collègue a pris en grippe Michael, un nouvel enseignant, et fait constamment des remarques négatives à ce dernier devant les autres membres du département.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que James doit	Tout en sachant que	
222-dénoncer immédiatement le comportement inacceptable lorsqu'il survient pendant une réunion départementale.	les collègues de James ont tendance à garder le silence dans de telles circonstances.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela risque d'augmenter le malaise. Ce n'est pas à James de mettre cette limite. Elle devrait venir de Michael lui-même.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Oui, si personne ne semble capable de réagir, cela peut être intéressant de manifester son inconfort au moment où survient la situation. Ainsi, personne ne peut prétendre ne pas avoir été témoin de l'événement et cela aura le mérite de clarifier les intentions du prof qui énonce les commentaires désobligeants. Peut-être aussi est-ce dû à un jugement hâtif de Michael, ce qui pourra aussi être clarifié.</i> <i>S'il s'agit d'un cas de « bullying », généralement il suffit que le groupe d'enseignants confrontent l'agresseur à propos de son comportement.</i> <i>Si cette situation n'est pas acceptable, il est de la responsabilité de ceux qui en sont témoin de la dénoncer à mon avis.</i> <i>Le respect fait partie des règles à suivre lors de rencontres. Le président de l'assemblée devrait aviser les participants que de telles déclarations ne devraient pas être émises devant tous, en ciblant une personne en particulier. Si le président de l'assemblée ne le fait pas, James pourrait le faire pour éviter des dérapages et rappeler les principes à suivre lors de rencontres départementales.</i> <i>C'est le genre de comportement qui ne devrait pas avoir lieu. Se taire, c'est lui permettre de prendre de l'ampleur.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Malgré le fait que l'approche en privé serait meilleure, il serait à propos de dénoncer l'attitude du collègue durant une réunion, surtout si les autres membres du département ont aussi à cœur, sans l'exprimer ouvertement, le bien-être de Michael. Ce faisant, le département enverrait un message clair comme quoi tous doivent faire preuve de respect envers les collègues.</i>

JAMES		
MSA	James remarque qu'un collègue a pris en grippe Michael, un nouvel enseignant, et fait constamment des remarques négatives à ce dernier devant les autres membres du département.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que James doit	Tout en sachant que	
223-demander au coordonnateur du département de diffuser la politique institutionnelle relative à la prévention du harcèlement au travail.	l'enseignant qui critique Michael prétend tenir des propos sarcastiques et humoristiques.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Publier cette politique ne permettra pas nécessairement au prof concerné de s'identifier. Il est intéressant de rappeler ces règles, mais sans doute faudra-t-il agir de façon plus personnalisée pour expliquer le malaise et la perception différente des propos que tient ce prof. Je crois que dans des cas de comportements agressifs, il convient de laver son linge sale en famille. Il faut que l'ensemble du groupe reconnaisse le problème et ensuite qu'ils s'entendent sur des règles simples à établir pour vivre ensemble. Je crois qu'il serait davantage efficace qu'il y ait une bonne discussion pendant laquelle Michael pourrait exprimer ce qu'il ressent quand le collègue fait des remarques. Peut-être que ce dernier ne se rend pas compte du tort qu'il crée.
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> Un petit rappel, sans viser personne, peut être bénéfique en effet. Le harcèlement psychologique est souvent mal connu. La ligne est parfois mince entre le harcèlement et l'incivilité. Il n'est pas mauvais d'utiliser ces politiques pour mieux le comprendre et l'identifier.
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Encore une fois, un rappel est toujours profitable. Si Michael ne comprend pas que ces propos sont déplacés, il devrait être rencontré avant ou à la suite de ce rappel.

JACINTHE		
MSA	Avant le premier cours de la session, un étudiant annonce à Jacinthe, son enseignante, qu'il n'a pas assez d'argent pour se procurer le manuel obligatoire.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Jacinthe doit	Tout en sachant que	
224-expliquer à l'étudiant que l'achat de ce manuel, choisi d'un commun accord par tous les enseignants du département, est obligatoire pour des raisons de nature pédagogique.	Jacinthe ignore le coût total défrayé par les étudiants du programme pour l'achat de leurs ouvrages obligatoires.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Certains étudiants sont grandement affectés par le coût des manuels scolaires, en début de session, et les enseignants devraient être sensibles à cette réalité. Jacinthe pourrait demander à l'étudiant s'il pense pouvoir l'acheter éventuellement, entre temps, il pourrait suivre avec un collègue ou tenter de se le procurer à la bibliothèque. Elle pourrait aussi lui rappeler qu'il peut aussi acheter une version usagée venant d'anciens étudiants à coût moindre, mais qu'il doit s'assurer qu'il s'agit de la bonne date d'édition.</i>
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Jacinthe doit se montrer compréhensive envers l'étudiant à qui il fallait beaucoup d'humilité pour reconnaître la situation. Elle doit insister sur l'importance de se procurer le manuel tout en proposant des solutions à l'étudiant (photocopies des premiers chapitres, librairies d'occasion, service de presse de l'éditeur, etc.)</i>
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> <i>Elle pourrait lui expliquer que ce livre est nécessaire pour son cours, mais en lui offrant des options telles que se le procurer dans les livres usagés en s'assurant qu'il a la bonne édition (ce que je fais couramment) ou se le procurer en ligne, neuf ou usagé, à moindre coût. Je ne lui suggère pas de faire des photocopies du livre que ce serait procuré un autre étudiant de la classe, pour des raisons de droits d'auteur. Si l'étudiant a plusieurs livres à acheter, je lui suggère d'acheter petit à petit ses volumes, en commençant par le plus important pour suivre le cours. Il peut toujours étudier en utilisant les livres empruntés à la bibliothèque.</i> <i>Cela ne change en rien le coût du manuel.</i>
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>On peut aussi suggérer à l'étudiant d'emprunter le manuel à la bibliothèque ou l'acheter usagé. Cependant, je pense que les enseignants doivent être attentifs aux coûts des manuels.</i> <i>Si l'achat du livre est obligatoire, Jacinthe se doit de le mentionner à l'étudiant. Elle peut par contre aussi lui mentionner qu'il existe probablement des copies usagées du manuel au cégep ou en ligne. Elle peut aussi tenter de voir si l'étudiant ne pourrait pas se jumeler à un autre étudiant d'un autre groupe. Pourquoi ne pas aussi recommander à l'étudiant d'aller voir le service à la vie étudiante ou la fondation du cégep pour voir si une aide financière serait possible?</i>
		Fortement indiquée (0)

JACINTHE		
MSA	Avant le premier cours de la session, un étudiant annonce à Jacinthe, son enseignante, qu'il n'a pas assez d'argent pour se procurer le manuel obligatoire.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Jacinthe doit	Tout en sachant que	
225-permettre à l'étudiant d'utiliser une version usagée, moins dispendieuse, de l'édition précédente du manuel.	Jacinthe enseigne ce cours pour la première fois et dispose de peu de temps pour élaborer son matériel pédagogique en tenant compte des différences entre les deux éditions du manuel.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si les deux versions sont significativement différentes, il est contre-indiqué que Jacinthe utilise les deux avec ses étudiants. Cela va alourdir son travail avec une tâche non productive pour son cours. Il existe sûrement d'autres solutions (version usagée du livre de la même édition, partage du manuel, etc.). Pourquoi ne pas aussi recommander à l'étudiant d'aller voir le service à la vie étudiante ou la fondation du cégep pour voir si une aide financière serait possible?</i> • <i>L'étudiant aura de la difficulté à s'y retrouver au moment de son étude, car les pages ne correspondront pas à ce qui est enseigné. Par exemple, la prof demande de lire la page 32 de la nouvelle édition. Certains passages auront changé dans l'ancienne édition et ce qui est enseigné est à la page 32 et noté à la 28 de l'ancienne édition. Si l'étudiant a beaucoup d'éléments à étudier, il va se perdre et n'utilisera plus le volume qu'il a acheté, donc il perdra de l'argent. J'ai déjà testé cette méthode et elle a été non concluante.</i> • <i>Jacinthe doit expliquer à l'étudiant qu'elle connaît uniquement la version la plus récente et ne peut lui garantir que le contenu est exactement le même d'une année d'édition à l'autre. Il serait plus prudent qu'il tente de se procurer la nouvelle édition quitte à suivre avec un autre étudiant entre-temps. Des anciennes versions de la même date d'édition se vendent à moindre coût par d'anciens étudiants ou sur le Web.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je prendrais le temps d'informer l'étudiant des possibilités d'écart entre deux éditions et je lui demanderais d'être responsable à cet égard (soit de s'assurer qu'il fait les corrections ou modifications requises pour avoir une version similaire à celle utilisée en classe).</i> • <i>Elle devrait par contre lui expliquer qu'elle n'aura probablement pas le temps pour l'aider à retrouver les pages qui ne sont pas les mêmes.</i> • <i>Il serait très étonnant que la différence soit majeure entre les deux éditions du manuel. Si Jacinthe n'a pas le temps de comparer les deux éditions du manuel, elle peut prévenir l'étudiant qu'il pourrait y avoir de petites différences entre les deux versions et qu'ils trouveront une solution, le cas échéant. Il importe de rassurer l'étudiant et de lui permettre de suivre le cours le mieux possible.</i>
		Fortement indiquée (2)

JACINTHE		
MSA	Avant le premier cours de la session, un étudiant annonce à Jacinthe, son enseignante, qu'il n'a pas assez d'argent pour se procurer le manuel obligatoire.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Jacinthe doit	Tout en sachant que	
226-faire acheter un exemplaire supplémentaire du manuel par la bibliothèque du cégep et suggérer à l'étudiant de le consulter à la réserve des enseignants.	certains travaux pratiques en classe nécessitent l'utilisation du manuel.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il pourrait peut-être utiliser le manuel appartenant à un collègue de classe en classe?</i>
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est possible d'utiliser le manuel en équipe ou, à la limite, de reproduire les sections requises pour le travail en classe.</i> <i>C'est une très bonne idée. Dans le cas des quelques travaux pratiques en classe nécessitant le manuel, il est peut-être possible de faire quelques copies des pages nécessaires pour l'étudiant en question et d'autres qui auraient pu oublier leur manuel ces journées-là.</i> <i>Les livres onéreux pourraient être consultés à la bibliothèque et les livres de travaux pratiques (généralement moins volumineux) ou les documents-maison moins onéreux devraient être achetés par l'étudiant.</i> <i>Le fait d'avoir un manuel à la réserve de la bibliothèque permettra à l'étudiant de pouvoir consulter le manuel sur place et sera donc utile pour toutes les lectures et travaux qui doivent être faits à l'extérieur des heures de cours. En classe, l'enseignante pourrait accepter que les étudiants se mettent en équipe de deux pour les travaux pratiques nécessitant l'utilisation du manuel et ainsi remédier à cette situation.</i> <i>C'est une solution de compromis, mais peut-être pas la meilleure solution dans les circonstances</i>
		Fortement indiquée (2)

JACINTHE		
MSA	Avant le premier cours de la session, un étudiant annonce à Jacinthe, son enseignante, qu'il n'a pas assez d'argent pour se procurer le manuel obligatoire.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Jacinthe doit	Tout en sachant que	
227-faire une demande auprès du service institutionnel désigné afin de solliciter une forme d'appui financier pour cet étudiant.	plusieurs ouvrages, disponibles en ligne et libres de droits d'auteurs, sont équivalents au manuel obligatoire.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>S'il y a une équivalence disponible et libre de droit, cela devrait suffire.</i>
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Diriger plutôt l'étudiant vers les ressources appropriées au collège pour faire une demande de prêts et bourses.</i> <i>Jacinthe peut cependant conseiller l'étudiant de consulter lui-même les services institutionnels</i> <i>Dans un premier temps, Jacinthe pourrait proposer à l'étudiant qu'il aille se renseigner au service institutionnel qui peut offrir une forme d'appui financier afin qu'il fasse cette démarche de manière autonome. Deuxièmement, si Jacinthe est certaine que les ouvrages en ligne sont libres de droits d'auteurs, elle pourrait lui faire une liste pour lui permettre d'évoluer au même rythme que les autres étudiants durant la session.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3)
		Indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est probablement une bonne option de faire une demande d'appui financier. Si cela ne fonctionne pas, l'étudiant pourra se tourner vers les ouvrages libres de droits disponibles en ligne.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est sûrement possible pour le service à la vie étudiante (emplois ici et là au cégep) ou à la fondation du cégep (bourse ponctuelle) d'aider l'étudiant. Les directions des cégeps reçoivent habituellement des listes de noms d'étudiants nécessitant une aide financière.</i>

SIMON		
MSA	Simon constate qu'un de ses étudiants de la dernière session formule des critiques mensongères à son égard dans les médias sociaux.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Simon doit	Tout en sachant que	
228-convier l'étudiant à son bureau afin de comprendre ses motivations et l'inviter à retirer ses propos mensongers des médias sociaux.	Simon décide de tenir cette rencontre avec l'étudiant en l'absence de témoin.	Absolument contre-indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Bien sûr, cela dépend de la gravité des critiques qui ont été publiées sur les médias sociaux. Mais je pense que ce serait préférable qu'un témoin soit présent à la rencontre. Je pense aussi que d'autres interventions sont nécessaires. Il faut rectifier la situation et faire retirer les mensonges, car sinon d'autres étudiants pourraient tomber dessus et cela entacherait la réputation de Simon durant plusieurs années.</i> <i>Dans tout cas sensible, la documentation des interventions (par écrit si possible ou avec témoin) est cruciale. D'autant plus que le cœur du problème relèvera d'un débat ou la parole de l'un s'opposera à la parole de l'autre. De plus, il incombera à Simon de faire la démonstration du caractère mensonger des critiques en se référant à des faits mesurables. Malheureusement, lorsqu'on parle de médisance et d'atteinte à la réputation, le fardeau de la preuve revient d'une certaine façon à la victime puisque le mal est déjà fait.</i> <i>Il doit le faire devant témoin.</i>
		Contre-indiquée (6)
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Une première rencontre plus informelle pourrait rendre l'étudiant plus à l'aise de discuter de la situation. Simon peut aussi lui faire signer une entente qui stipule que l'étudiant doit retirer les propos dans les médias sociaux.</i> <i>Dans un premier temps, la rencontre peut être faite sans témoin afin de comprendre la situation et d'évaluer ses motivations. Simon pourra ensuite lui demander de retirer ses propos. Toutefois, j'encouragerais Simon à s'assurer que son coordonnateur ou un collègue soit dans les parages au cas où les échanges s'envenimeraient.</i>
		Fortement indiquée (0)

SIMON		
MSA	Simon constate qu'un de ses étudiants de la dernière session formule des critiques mensongères à son égard dans les médias sociaux.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Simon doit	Tout en sachant que	
229-signaler la situation au gestionnaire des sites Internet en question et demander que les commentaires mensongers soient retirés.	cet étudiant tient également des propos comparables envers d'autres enseignants du collège dans les médias sociaux.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Difficile de contrôler tous les sites Internet. Il ira écrire ailleurs ses propos.</i> • <i>Je crois que, d'abord et avant tout, Simon doit convoquer l'étudiant. Dans le cas d'un refus de l'étudiant de se présenter à la rencontre, les démarches pourront être entreprises pour faire retirer les commentaires mensongers. Étant donné que l'étudiant tient des propos comparables envers plusieurs autres enseignants, Simon peut signaler les faits à la personne désignée pour la défense des droits des individus dans l'établissement, tel que l'ombudsman, ce dernier pourra le conseiller sur les avenues à explorer pour gérer cette situation.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il est préférable de travailler à la source, c'est-à-dire auprès de l'étudiant, plutôt que de tenter de couper les voies de communication qu'il utilise. Si on le bloque sur une plateforme, il en trouvera une autre.</i>
		Indiquée (4)
		Fortement indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il n'est pas acceptable de se laisser diffamer sans réagir.</i> • <i>Selon la nature des propos, cela peut être une bonne idée.</i>

SIMON		
MSA	Simon constate qu'un de ses étudiants de la dernière session formule des critiques mensongères à son égard dans les médias sociaux.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Simon doit	Tout en sachant que	
230-rencontrer le cadre responsable des enseignants afin de présenter sa version des faits et ainsi protéger sa réputation.	l'étudiant reproche à Simon de tenir des propos racistes en classe.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>D'abord, si j'étais Simon, je ferais une introspection afin d'évaluer si les reproches de l'étudiant sont fondés. Si ce n'est pas le cas, oui aller voir le responsable du programme peut aider à gérer la situation.</i>
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> <i>Dans tout cas sensible, la documentation des interventions (par écrit si possible ou avec témoin) est cruciale. D'autant plus que le cœur du problème relèvera d'un débat ou la parole de l'un s'opposera à la parole de l'autre. De plus, il incombera à Simon de faire la démonstration du caractère mensonger des critiques en se référant à des faits mesurables. Malheureusement, lorsqu'on parle de médisance et d'atteinte à la réputation, le fardeau de la preuve revient d'une certaine façon à la victime puisque le mal est déjà fait.</i> <i>Simon doit faire appel au processus de gestion de conflit. De plus, il peut signaler les faits à la personne désignée pour la défense des droits des individus dans l'établissement, tel que l'ombudsman. Ce dernier pourra le conseiller sur les avenues à explorer pour gérer cette situation.</i>
		Fortement indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>La situation me semble ici très préoccupante et doit absolument être réglée. Les accusations de racisme, si elles sont mensongères, doivent être retirées.</i> <i>Il est important pour Simon d'être proactif.</i>

SIMON		
MSA	Simon constate qu'un de ses étudiants de la dernière session formule des critiques mensongères à son égard dans les médias sociaux.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Simon doit	Tout en sachant que	
231-demander au syndicat des enseignants d'intervenir auprès de la direction du collège afin qu'elle prenne des mesures pour protéger sa réputation.	ce n'est pas la première fois que Simon lit des commentaires désobligeants à son égard dans les médias sociaux.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>J'encouragerais Simon à consulter le syndicat des enseignants, mais je ne crois pas que le syndicat peut exiger l'intervention de la direction du collège. Le syndicat peut toutefois accompagner Simon dans ses démarches de règlement de conflit avec l'étudiant.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne pense pas que le syndicat devrait être mêlé à cela, sauf si l'enseignant souffre terriblement de la situation. Les sites comme Rate My Teacher ou Spotted existent, on y lit beaucoup de choses qui sont à prendre parfois avec un peu de recul.</i> <i>Simon pourrait demander l'aide du syndicat. La direction pourrait mettre de la pression sur l'auteur des commentaires mensongers. Mais, ultimement, si ce genre de commentaires subsiste et réapparaît de façon récurrente, Simon doit peut-être en chercher la cause réelle. Sa relation avec les étudiants est-elle adéquate? Pourquoi certains étudiants en viennent-ils à de telles attaques? Simon adopte-t-il des comportements qui font de lui une cible facile? C'est à Simon de se poser ces questions.</i> <i>Faire une réflexion sur ses méthodes pédagogiques et ensuite, si c'est à propos, demander l'intervention du syndicat.</i> <i>Cette intervention peut être indiquée si elle concorde avec le contenu d'une politique ou d'un règlement du collège, surtout que les propos sont mensongers.</i>
		Indiquée (7)
		Fortement indiquée (2)

MANON		
MSA	Manon se fait reprendre par des étudiants en ce qui a trait à ses fautes de français au tableau.	
Hypothèses		Réponses et Commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Manon doit	Tout en sachant que	
232-remercier les étudiants de l'aider à s'améliorer, sans essayer de camoufler ses faiblesses.	Manon perçoit que les étudiants vivent d'autres insatisfactions à l'égard de son enseignement et utilisent comme prétexte les fautes de français pour véhiculer une partie de leurs griefs.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est toujours mieux de ne pas essayer de camoufler et d'être transparente. Elle pourrait trouver des techniques afin que cette faiblesse soit moins remarquée par les étudiants.</i>
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>C'est une bonne idée de reconnaître nos faiblesses en tant qu'enseignant. Peut-être que Manon pourrait expliquer à ses étudiants d'où lui viennent ces lacunes. Cependant, il est vraiment impératif que Manon améliore sa maîtrise du français. En ce qui concerne les autres insatisfactions des étudiants, c'est à eux d'en faire part à leur professeure.</i> <i>J'encouragerais Manon à se questionner par rapport aux insatisfactions qu'elle perçoit. Elle pourrait consulter les étudiants qui la reprennent le plus souvent en les invitant à une rencontre de groupe en dehors du cours.</i> <i>L'authenticité et la transparence sont importantes en enseignement. Cela dit, elle doit trouver le moyen de s'améliorer en français. De plus, si elle sent de l'insatisfaction à l'égard de son enseignement, elle devrait être proactive et demander une évaluation du cours par ses élèves.</i>
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il ne faut pas se vexer lorsqu'on fait la démonstration de notre imperfection. L'étudiant pourrait en fait en tirer une leçon personnelle et peut-être même être moins gêné de montrer ses propres faiblesses.</i>

MANON		
MSA	Manon se fait reprendre par des étudiants en ce qui a trait à ses fautes de français au tableau.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Manon doit	Tout en sachant que	
233-préparer tout son matériel pédagogique à l'avance en faisant davantage usage d'outils informatiques pour limiter le recours au tableau.	Manon fournit aussi une rétroaction écrite sur les exemplaires papiers des examens de ses étudiants.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (4)
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Manon doit régler son problème de qualité du français. En se préparant très soigneusement à l'avance, elle minimise les chances d'erreurs. Aussi, il faut absolument qu'elle fasse très attention aux fautes de français qui pourraient se glisser sur les copies des étudiants. Il existe des outils très performants, comme Antidote par exemple.</i> • <i>Plus facile d'utiliser et de maîtriser bien le français quand il y a moins d'éléments à écrire au tableau. Préférer le tableau pour faire des séquences, des dessins et bien se préparer à l'avance. Pour les rétroactions sur les examens, Manon peut s'assurer d'éviter les erreurs en utilisant le dictionnaire et la grammaire.</i> • <i>Manon doit s'assurer de corriger ses fautes de français dans tous ses écrits, utiliser des outils d'autocorrection lorsque possible et effectivement utiliser davantage les outils informatiques pour limiter les fautes de français. Elle doit porter une attention particulière puisqu'elle corrige le français de ses étudiants, c'est une question de crédibilité. De plus, j'encouragerais Manon à assister à des formations visant l'amélioration de l'usage du français, plusieurs d'entre elles sont offertes en ligne.</i> • <i>Elle doit aussi trouver du perfectionnement pour s'améliorer.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tout effort d'amélioration de la langue est apprécié. Plus on montre un désir de respecter notre langue, plus les étudiants y verront, eux aussi, un enjeu important. J'utilise moi-même le Larousse et le Bescherelle sur une base régulière, lors de la correction à la main des travaux, et en cas de doute, je consulte mes collègues du département de français.</i>

MANON		
MSA	Manon se fait reprendre par des étudiants en ce qui a trait à ses fautes de français au tableau.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Manon doit	Tout en sachant que	
234-entreprendre une démarche de perfectionnement individuel par le biais de modules de formation en ligne.	Manon cherche à éviter d'ébruiter ses lacunes en français, car elle craint que sa crédibilité professionnelle soit remise en question par certains de ses collègues.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> À mon avis, ces modules ont peu de chances d'être concluants, c'est pour cette raison que cela me semble contre-indiqué et non parce que ses lacunes en français risqueraient de s'ébruiter.
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> Dans le monde de l'éducation, on juge moins sévèrement quelqu'un d'incompétent qui cherche ouvertement à s'améliorer que quelqu'un qui, par orgueil, cherche à cacher son incompétence. C'est une question d'honnêteté, de transparence et d'intégrité.
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> La maîtrise du français lui permettra d'augmenter son niveau de confiance en classe.
		Fortement indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> Tous les professeurs ont leurs forces et leurs faiblesses. Les collègues de Manon qui pourraient la remettre en question ont certainement eux aussi des faiblesses. Personne n'est parfait. Je pense que Manon a tout à gagner à se perfectionner afin de combler ses lacunes. La démarche de perfectionnement individuel est fortement indiquée, mais Manon n'a pas à cacher ses lacunes en français, c'est un problème rencontré par plusieurs enseignants. Sa démarche de perfectionnement est à valoriser. Elle doit se faire confiance. Elle n'est pas obligée de le crier sur les toits. Mais si elle fait des fautes, ses collègues doivent bien s'en rendre compte.

MANON		
MSA	Manon se fait reprendre par des étudiants en ce qui a trait à ses fautes de français au tableau.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Manon doit	Tout en sachant que	
235-demander à son collègue de bureau, réputé excellent en français, de l'aider à réviser ses notes de cours.	la politique de valorisation de la langue française de l'établissement prévoit que l'employeur accompagne ses employés en leur fournissant les moyens de s'améliorer durablement.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (4)
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le collègue est probablement surchargé de sa tâche.</i>
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si Manon a une bonne relation avec son collègue de bureau, et si celui-ci accepte de faire ce travail, cela me semble approprié. Cependant, si les notes de cours de Manon sont numérisées, il est préférable de commencer par les corriger via Antidote ou un autre correcteur de la langue.</i> • <i>Si son collègue le veut bien, pourquoi pas.</i> • <i>Si son collègue de bureau accepte, c'est très bien. Toutefois, pour éviter de surcharger son collègue, j'encouragerais Manon à se faire accompagner par une personne désignée par l'établissement pour lui fournir du support et des moyens afin de s'améliorer de façon plus durable.</i>
		Fortement indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> • <i>La rétroaction par un collègue compétent ou par un spécialiste désigné par l'établissement peut avoir le même effet formateur, pour peu que Manon soit réellement motivée à améliorer la qualité de sa langue. Si tout ce qu'elle cherche c'est de faire disparaître les fautes du document sans réellement améliorer ses compétences linguistiques, rien ne sera réellement efficace pour régler le problème de façon permanente.</i>

JONATHAN		
MSA	Jonathan souhaite intégrer dans ses cours des activités interactives basées sur l'utilisation des nouvelles technologies (TIC), mais il ignore par où commencer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Jonathan doit	Tout en sachant que	
236-interroger ses collègues quant aux outils technologiques utilisés dans leurs cours, de manière à assurer une intégration cohérente des TIC au sein du programme.	les objectifs et standards du programme prévoient peu de place pour les TIC. De ce fait, plusieurs de ses collègues pensent qu'ils ne sont pas des éléments incontournables de la formation.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1)
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Bien que Jonathan souhaite intégrer des TIC, les cours qu'il dispense doivent permettre l'atteinte des compétences. Les moyens utilisés en classe pour y arriver doivent être efficaces et en lien avec les sujets abordés. L'enseignement des TIC ne doit pas se faire au profit des éléments essentiels de la formation.</i> <i>C'est un début.</i>
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est toujours intéressant de savoir ce que font nos collègues dans leurs cours et comment ils intègrent différentes notions pédagogiques. Même si ses collègues n'accordent pas une grande place aux TIC, le peu qu'ils font pourra être un point de départ pour la réflexion de Jonathan.</i> <i>Il faut voir l'intérêt de Jonathan comme un avantage pour le développement du département. Même s'il est vrai que les TIC comme telles ne sont pas des outils fondamentaux dans la profession, elles pourraient devenir des outils pédagogiques utiles pour faciliter les apprentissages en classe.</i> <i>Il serait bien de consulter ses collègues, mais sans se laisser influencer par contre.</i> <i>Les TIC font partie intégrante de notre société. De les intégrer dans les cours, même s'il ne s'agit pas d'un objectif à atteindre, est intéressant pour les étudiants.</i> <i>Même si les objectifs et standards de ce programme font peu de place aux TIC, les technologies sont désormais partout. Par ailleurs, il y a un profil TIC pour le collégial, alors la démarche de Jonathan est tout à fait légitime.</i>
		Fortement indiquée (2)

JONATHAN		
MSA	Jonathan souhaite intégrer dans ses cours des activités interactives basées sur l'utilisation des nouvelles technologies (TIC), mais il ignore par où commencer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Jonathan doit	Tout en sachant que	
237-utiliser une plateforme d'apprentissage en ligne pour ajouter des activités formatives intégrant de l'autocorrection ou de l'autoévaluation tout au long du cours.	les étudiants se plaignent fréquemment du manque de temps pour assimiler et intégrer tout le contenu théorique du cours	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (11) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il me semble que justement cet ajout pourrait pallier le manque de temps des étudiants, puisque les activités proposées par Jonathan ne s'ajoutent pas, mais peuvent permettre d'assimiler les contenus théoriques.</i> <i>Il y a là une belle façon de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages et dans l'évaluation des progrès accomplis dans leur formation.</i> <i>La plate-forme d'apprentissage peut être un outil pour permettre aux étudiants d'assimiler les contenus théoriques, par le biais d'exercices supplémentaires.</i> <i>Les technologies peuvent faciliter les apprentissages, d'autant plus que l'étudiant qui éprouve des difficultés peut refaire certaines activités plus d'une fois afin de mieux les intégrer.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Cela permettra à l'enseignant de réduire la quantité de contenu vu en classe, et de mettre d'autres contenus complémentaires sur le site.</i> <i>Justement, avec ce système d'autocorrection et d'autoévaluation, les étudiants prendront immédiatement connaissance de leurs difficultés et pourront mieux comprendre la matière.</i>

JONATHAN		
MSA	Jonathan souhaite intégrer dans ses cours des activités interactives basées sur l'utilisation des nouvelles technologies (TIC), mais il ignore par où commencer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Jonathan doit	Tout en sachant que	
238-utiliser une application Web permettant le vote interactif pour interroger les étudiants sur des contenus de cours en classe.	Jonathan ignore si tous ses étudiants possèdent un téléphone intelligent.	Absolument contre-indiquée (1)
		<ul style="list-style-type: none"> <i>Il faut s'assurer avant que tous pourront y participer</i>
		Contre-indiquée (3)
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (11)
		<ul style="list-style-type: none"> <i>Il peut réfléchir à cette idée et il verra après si, dans les faits, elle peut être praticable. Les détails techniques peuvent se régler, mais il faut d'abord penser au projet, bien sûr en tenant compte des contingences matérielles, mais ici cela ne semble pas être un enjeu de taille.</i> <i>Il existe des instruments électroniques (cf. Vox Pop.) qui font ce travail sans le recours aux téléphones cellulaires des étudiants.</i> <i>La plupart des étudiants possèdent un cellulaire. S'ils n'en possèdent pas, ils peuvent probablement utiliser un PC afin de pouvoir répondre aux questions. C'est un outil intéressant que les étudiants aiment utiliser en général.</i> <i>Les SAV ont des outils pour remplacer l'utilisation des téléphones intelligents.</i> <i>Il peut demander à ses étudiants s'ils possèdent un tel téléphone. Si ce n'est pas le cas, il peut toujours prévoir une façon complémentaire permettant aux étudiants qui n'ont pas de téléphone d'acquérir des apprentissages équivalents. Certains programmes informatiques permettent de faire de telles activités avec des manettes spéciales.</i> <i>Ces applications sont populaires auprès des étudiants. Il serait néanmoins approprié de vérifier quels sont les étudiants qui n'ont pas de téléphone intelligent pour trouver une alternative pour eux. Les étudiants pourraient être jumelés par exemple.</i>
		Fortement indiquée (1)

JONATHAN		
MSA	Jonathan souhaite intégrer dans ses cours des activités interactives basées sur l'utilisation des nouvelles technologies (TIC), mais il ignore par où commencer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Jonathan doit	Tout en sachant que	
239-intégrer en classe une application de travail collaboratif afin de développer des aptitudes de travail efficaces chez les étudiants.	les étudiants ont une faible maîtrise des fonctions avancées de ce type d'outils. Jonathan devra consacrer un temps considérable à la formation des étudiants, négligeant ainsi les autres contenus de cours.	Absolument contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il crée un autre problème en voulant intégrer les TIC. Il a un peu trop d'ambition par rapport aux compétences des étudiants, il risque de les décourager et de perdre son temps avec des contenus non essentiels.</i> • <i>Il est essentiel de pouvoir les supporter.</i>
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>À moins que le programme consente à augmenter les heures de cours pour confier la nouvelle compétence au cours de Jonathan, il faudrait partager la compétence entre plusieurs cours du programme.</i> • <i>Jonathan devra consacrer peut-être trop de temps sur la formation des étudiants pour ce projet. Dans le futur, il pourrait organiser son cours en intégrant cette application et sa formation, sans négliger les autres contenus de cours.</i> • <i>Tous les TIC ne sont pas adaptés pour tous les cours. Ce type de TIC devrait être intégré dans un cours ou une compétence qui demande ce genre d'acquis.</i> • <i>Les contenus essentiels du cours demeurent prioritaires. Il est possible d'intégrer des activités interactives avec les technologies, sans nécessairement utiliser des outils trop complexes.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Est-ce que suffisamment d'étudiants maîtrisent de telles fonctions? Y aurait-il lieu de prévoir un type de parrainage entre les étudiants s'il y a suffisamment d'étudiants à l'aise avec ce concept? Le but est fort louable, mais il faut que ce soit être réaliste de le faire, sans négliger les autres contenus de cours.</i>
		Indiquée (2)
		Fortement indiquée (1)

JONATHAN		
MSA	Jonathan souhaite intégrer dans ses cours des activités interactives basées sur l'utilisation des nouvelles technologies (TIC), mais il ignore par où commencer.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Jonathan doit	Tout en sachant que	
240-créer un espace en ligne pour le cours en offrant des ressources aux étudiants, comme un forum ou des hyperliens à consulter, pour multiplier les occasions d'apprendre à l'extérieur de la classe.	Jonathan considère que sa fonction principale consiste à orchestrer l'accès au savoir. Il craint que son rôle d'enseignant soit relégué à l'arrière-plan par ces nouvelles pratiques.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (0)
		Indiquée (13) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'idée me semble intéressante, il peut la tester et voir comment il se sent dans son rôle de prof. S'il constate qu'en effet, ces pratiques le relèguent à l'arrière-plan, il pourra toujours ajuster le tir à la prochaine session, mais peut-être changera-t-il sa perception une fois qu'il aura tenté l'expérience.</i> <i>Le professeur est avant tout un créateur de sens plutôt qu'un transmetteur de contenu. Les initiatives de Jonathan vont proprement vers cette dernière.</i> <i>Le rôle du professeur est effectivement de donner accès au savoir et ce n'est pas parce qu'il y a un espace en ligne que son rôle est mis de côté, bien au contraire.</i> <i>Il n'a qu'à l'essayer, si ça crainte s'avère fondée, il pourra changer de façon de faire. Sa crainte n'est peut-être pas la réalité.</i> <i>Le rapport au savoir n'est plus le même. La fonction principale des enseignants n'est plus la transmission des contenus, accessibles assez facilement avec le Web. On pourrait effectivement dire que le rôle d'un enseignant en est un de guide, de chef d'orchestre.</i>
		Fortement indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> <i>Justement, son rôle est d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages.</i> <i>Il continuera à orchestrer l'accès au savoir avec ce forum et ces hyperliens desquels découleront des questions auxquelles il devra répondre.</i>

L'idée de réfléchir à ses pratiques pédagogiques pour les rendre plus actives et plus interactives est une excellente chose! Les TIC sont une voie intéressante à explorer pour Jonathan en ce sens. Je lui recommanderais toutefois de faire très attention : ce n'est pas parce qu'un professeur utilise les TIC que nécessairement ses étudiants réaliseront les apprentissages prévus au cours! Les TIC pourraient faire écran à la matière et nuire à l'apprentissage si elles sont mal intégrées. Elles sont **utiles quand elles permettent de faire plus ou de faire mieux que sans elles**. Par exemple, si les TIC permettent à Jonathan de passer moins de temps à présenter des contenus de base, il ne sera pas relégué à l'arrière-plan, au contraire! C'est qu'il aura justement trouvé un moyen de faire mieux avec les TIC en dégageant du temps de classe qui était initialement destiné à des tâches de bas niveau taxonomique (comme la mémorisation, la compréhension et l'application) pour lui permettre de rendre plus enrichissant le temps passé en présence des étudiants, en mettant à profit son expertise disciplinaire et pédagogique et en les accompagnant dans des tâches de plus **haut niveau taxonomique** (comme l'analyse, l'évaluation ou la création).

Par ailleurs, bien qu'on les nomme parfois « natifs du numérique », les étudiants ne savent pas toujours comment utiliser les outils TIC de façon efficace et pertinente! Ils pourraient en plus ne pas être motivés à utiliser des technologies qu'ils ne connaissent pas. Il faut donc aussi s'assurer, comme professeur, de faire appel à des technologies que les étudiants maîtrisent bien ou alors de **prendre le temps de leur montrer comment s'en servir adéquatement** pour leurs apprentissages.

Jonathan pourrait tout à fait commencer sa réflexion sur une intégration réussie des TIC dans sa classe en consultant ses collègues, afin de voir ce qui est déjà maîtrisé par les étudiants et les tâches qui sont facilitées par les TIC dans son programme. Je l'inviterais à consulter les différents cadres de référence développés dans le réseau collégial par des gens du réseau : le **Profil TIC des étudiants du collégial** (www.reptic.qc.ca/cadres-de-reference/cadre-de-reference-profil-tic-des-etudiants-du-collegial/) et le profil de compétences TIC des enseignantes et enseignants (www.reptic.qc.ca/cadres-de-reference/cadre-de-reference-profil-de-competences-tic-des-enseignantes-et-enseignants/). Jonathan pourrait aussi certainement rencontrer son conseiller pédagogique TIC qui saura l'aiguiller sur les applications pédagogiques des TIC.

Les TIC doivent servir l'apprentissage. Il faut donc veiller à les intégrer de manière graduelle et réfléchiée et planifiée. Pour vraiment profiter de tout le potentiel des technologies — qui, bien souvent, impliquent une **pédagogie plus active** —, quelques paramètres doivent être pris en considération. L'on peut penser par exemple aux contenus à faire apprendre, à la complexité des activités d'apprentissage, au niveau de contrôle sur les interactions entre les étudiants, à l'habileté du professeur avec les technologies, et, surtout, à la perception que les étudiants ont des TIC et à l'expérience qu'ils peuvent en avoir.

PIERRE		
MSA	Nouvel enseignant, Pierre remarque que des contenus de cours enseignés au sein de sa discipline ne sont plus d'actualité.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Pierre doit	Tout en sachant que	
241-aborder ce problème lors d'une assemblée départementale.	des collègues risquent de s'insurger contre cette idée. Ceux-ci considèrent que les contenus relèvent de leur expertise personnelle.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il serait vraiment préférable d'en discuter en équipe avant de monter aux barricades et tenter de trouver des solutions au problème. Chacun a une expertise différente qui pourrait aider à rendre les cours plus actuels.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je crois que l'assemblée départementale doit être un lieu d'échanges ouverts sur tout ce qui touche la pédagogie, ce qui inclut les contenus abordés en classe. Cela relève des responsabilités de l'assemblée départementale qui sont prévues à la convention collective : la qualité des cours est une responsabilité départementale (et donc collective) et qui dit qualité d'un cours, dit adéquation (et donc actualité) des contenus.</i> <i>L'assemblée départementale est un bon endroit pour discuter de ce genre de situation. Par contre, Pierre doit comprendre qu'il est nouveau dans le département et qu'il doit donc procéder avec délicatesse et respect. Il est de la responsabilité du coordonnateur de département de s'assurer que Pierre puisse présenter son point de vue et qu'une discussion puisse avoir lieu sur le sujet.</i> <i>Il faut ouvrir la discussion, voir pourquoi Pierre croit que les connaissances ne sont pas d'actualité.</i> <i>Si certains contenus sont désuets, cela doit faire l'objet d'une discussion en assemblée afin d'évaluer les points de vue de tous les membres et de voir comment actualiser le cours.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>Étant donné que les savoirs disciplinaires et que les pratiques évoluent, il faut, en tant qu'enseignant, se questionner sur le poids qu'on accorde à notre expertise personnelle, issue d'un temps et d'un lieu donné, et sur sa pertinence dans notre enseignement actuel. Si certains contenus ne semblent plus être d'actualité, sont-ils encore pertinents? Notre expertise personnelle est-elle désuète car les pratiques et savoirs ont tellement changé? Certains enseignants sont trop enracinés dans une méthode d'enseignement et mettent peu à jour leur contenu, je crois que de discuter de ce problème en assemblée départementale peut permettre d'entrer dans un questionnement didactique essentiel à notre pratique.</i>

PIERRE		
MSA	Nouvel enseignant, Pierre remarque que des contenus de cours enseignés au sein de sa discipline ne sont plus d'actualité.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Pierre doit	Tout en sachant que	
242-s'inscrire à une formation abordant les contenus dont il juge qu'une actualisation serait nécessaire.	selon les règles d'application de perfectionnement du personnel enseignant, le collègue ne pourra pas défrayer en totalité les frais de la formation.	Absolument contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Je ne vois pas à quoi servirait une formation pour Pierre. Ma compréhension de la situation est que Pierre connaît les contenus qui ne sont plus d'actualité mais que ce sont les autres enseignants de sa discipline qui ne les connaissent pas.
		Contre-indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Il serait peut-être préférable que ce soit les collègues qui suivent une formation, car ils ne sont peut-être plus actuels dans leur enseignement. Peut-être est-ce Pierre le nouvel enseignant qui possède les informations les plus récentes et pertinentes. Le comité de perfectionnement prône l'actualisation des connaissances des enseignants, pierre angulaire du savoir continu. Par contre, si Pierre a besoin d'informations sur la rédaction d'un plan de cours ou cadre, le conseiller pédagogique pourrait l'aider.
		Ni plus ni moins indiquée (5) <ul style="list-style-type: none"> Il pourrait être intéressant de voir en département si quelqu'un d'autre aimerait se joindre à lui. L'idée de perfectionnement de Pierre est pertinente, mais les conditions entourant ce perfectionnement le sont moins. En tant que nouvel enseignant, il doit déjà s'adapter à son nouvel environnement de travail qui demande temps et investissement. Sachant qu'il devra déboursier de sa poche une partie des frais et qu'il n'a pas encore discuté avec ses collègues de l'actualisation de certains contenus, il sera peut-être déçu du résultat de ses efforts. Il me semble que c'est d'un autre ordre. Je ne peux juger si un enseignant qui juge que des contenus ne sont plus d'actualité a besoin d'une formation pour l'actualisation. Par ailleurs, si le collègue ne peut défrayer les frais de la formation, Pierre devrait peut-être confier à un autre enseignant la tâche de suivre la formation. C'est une formation qui est suivie pour le collègue et non pour l'enseignant. Le collègue devrait pouvoir rembourser les frais associés à cette formation.
		Indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> Cela fait partie de nos responsabilités : être à jour dans les contenus.
		Fortement indiquée (0)

PIERRE		
MSA	Nouvel enseignant, Pierre remarque que des contenus de cours enseignés au sein de sa discipline ne sont plus d'actualité.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Pierre doit	Tout en sachant que	
243-manifester son intérêt à participer à des travaux de révision des documents pédagogiques comme les plans-cadres et les plans de cours.	des collègues ayant plus d'ancienneté et ne partageant pas l'avis de Pierre et pilotent les travaux de révision sans l'inclure.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (0)
		Ni plus ni moins indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Dans une situation comme celle-ci, Pierre devrait d'abord aviser le coordonnateur du département pour lui demander son soutien, puis on pourrait faire aussi appel à un conseiller pédagogique qui pourrait guider les discussions en ce qui a trait à la pertinence des contenus. Ce dernier, n'étant pas expert du contenu, pourrait toutefois poser de bonnes questions pour susciter une réflexion d'ordre didactique.</i>
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne pense pas que l'ancienneté des collègues soit un critère suffisant pour composer un comité de travail. La révision des plans-cadres et des plans de cours est un travail de concertation et je crois que tous les points de vue doivent s'exprimer afin de trouver un consensus. Ces documents n'appartiennent pas à un sous-groupe, ils appartiennent à tous les membres d'un département, aussi est-il essentiel que tous puissent s'exprimer.</i> <i>Même si les comités sont formés, il peut manifester son intérêt.</i>
		Fortement indiquée (7) <ul style="list-style-type: none"> <i>Manifester son intérêt pour participer à la révision de documents pédagogiques est une belle façon pour Pierre de montrer sa bonne volonté à la discipline. Ce dernier pourra quand même donner son point de vue lors des réunions départementales qui permettront l'adoption des documents pédagogiques en question, même s'il n'a pas été inclus dans les travaux de révision.</i> <i>Il faut être capable d'avoir de l'introspection et accepter que nos connaissances ne soient peut-être plus à jour. Pierre apportera du sang neuf au sein de l'équipe et il peut être un atout majeur dans l'élaboration de nouveaux documents-maisons ou plan de cours et cadre. De toute façon, un prof doit utiliser le plan-cadre pour monter son cours, il doit donc faire valoir son point s'il trouve que ce que contient le plan-cadre est dépassé, de manière à ce que les évaluations des étudiants soient conformes en bout de ligne.</i> <i>Si des travaux de révision des plans-cadres et des plans de cours sont déjà en cours, il est important que Pierre y participe pour tenter d'actualiser les contenus enseignés, encore plus si des collègues ne partageant pas son avis participent aux travaux.</i>

PIERRE		
MSA	Nouvel enseignant, Pierre remarque que des contenus de cours enseignés au sein de sa discipline ne sont plus d'actualité.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Pierre doit	Tout en sachant que	
244-valider le contenu des cours enseigné auprès d'enseignants provenant d'autres collèges ayant le même programme.	certains collègues de Pierre ont des réserves à diffuser du matériel pédagogique avec des collègues concurrents.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dans un contexte où la compétition est (malheureusement) présente entre les collègues, je crois qu'il faut être prudent avec ce type d'action. Si cela se fait, il faut s'assurer que l'échange de matériel pédagogique soit réciproque.</i> • <i>Ce n'est pas une bonne idée. Bien que la plupart des enseignants partagent leur matériel pédagogique, il est absolument nécessaire de vérifier avec les collègues avant de diffuser ou d'utiliser les documents des autres. Pour convaincre ses collègues de la valeur de ses arguments, Pierre peut avoir consulté des collègues externes, mais pas leur avoir montré le matériel utilisé par ses collègues locaux.</i> • <i>Chacun a sa couleur locale et beaucoup d'idées naissent d'échanges entre enseignants d'un même cégep. Je ne crois pas que ce qui est fait ailleurs est meilleur. Mais, Pierre pourrait, par exemple, apporter des éléments intéressants de sa pratique extérieure, par exemple, s'il est comptable et que certains logiciels sont plus évolués pour enseigner un contenu spécifique, alors là c'est une valeur ajoutée.</i> • <i>La problématique est propre à son département. Il faut trouver une solution à l'intérieur de ce département.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il y a une grande différence entre valider le contenu des cours et diffuser le matériel pédagogique. Pierre pourrait effectivement valider avec d'autres collègues le contenu général des cours, le fruit de ces discussions pourraient ouvrir les horizons vers divers changements à apporter ou, au contraire, confirmer qu'il faut garder le contenu tel quel.</i> • <i>Le programme est en compétition avec les autres programmes similaires au Québec. S'il fallait que cela se sache que le programme de notre collège est désuet par rapport à ceux du réseau, cela aurait une incidence catastrophique sur les inscriptions, surtout dans des programmes qui touchent les technologies.</i>
		Fortement indiquée (0)

La situation me laisse croire qu'il s'agit d'un programme technique, où les contenus peuvent évoluer plus rapidement que dans un programme préuniversitaire pour être plus adaptés au marché du travail. Si tel était le cas, il faut voir dans quelle mesure les contenus sont effectivement désuets et peuvent faire écran au développement des compétences. Les pratiques d'un milieu à l'autre sont variables, parfois grandement, et les contenus actuels répondent peut-être aux besoins de certains employeurs. Par ailleurs, les contenus comme tels peuvent être détachés des processus qui, eux, demeurent d'actualité, ne constituant pas alors une problématique majeure. Cela est fréquent, par exemple, avec les logiciels dont les versions utilisées dans les collèges ne sont pas toujours les plus récentes. Ainsi, les étudiants réalisent peut-être les apprentissages fondamentaux prévus, malgré que certains pans de la matière ne soient plus à jour, ou ils arrivent généralement à transférer les processus et leur savoir-faire dans une autre situation similaire, une fois rendus en milieu de travail. Cependant, si les contenus découlent de lois, de décrets, de normes, de protocoles ou d'autres documents encadrant l'emploi, il devient essentiel de fournir une information à jour aux étudiants.

Il m'apparaît pertinent de soulever le problème en réunion départementale, en collaboration avec le coordonnateur de département, à plus forte raison si des travaux de révision de programme sont en cours. L'assemblée départementale est un lieu d'échanges ouvert pour tout sujet d'ordre pédagogique. Comme Pierre est nouveau dans le département, il y a peut-être des aspects du programme qui ne lui sont pas familiers et il m'apparaîtrait judicieux de commencer par écouter, observer et s'appropriier l'historique du programme avant de pousser plus loin ses actions.

Les contenus détaillés de cours relèvent en effet de l'autonomie de chacun des professeurs, mais les plans-cadres sont là pour préciser les objectifs d'apprentissage de chacun des cours et les grands thèmes à couvrir. Pierre pourrait manifester son intérêt à participer au processus de révision de programme et montrer au comité en quoi sa contribution serait un atout. D'ailleurs, si le cycle du programme en est rendu à la révision, c'est qu'il y a probablement eu une évaluation de programme réalisée tout récemment. Lors de cette étape, étudiants, finissants et professeurs devraient avoir eu l'occasion de commenter la grille de cours et les contenus. S'il s'avère que des contenus ne sont plus du tout à jour, les diplômés, maintenant sur le marché du travail, auront probablement déjà souligné cette problématique et le comité de révision devra en tenir compte.

Pierre pourrait aller rencontrer le conseiller pédagogique attitré à son programme afin de partager ses préoccupations, de mieux comprendre comment sont arrimés les cours et de recevoir des explications sur le cycle des programmes (évaluation – révision - implantation). Le conseiller, qui fait partie du comité de révision de programme, sera sensible à ses inquiétudes.

Pour l'instant, je ne crois pas qu'une formation spécifique serait pertinente, à moins qu'il ait obtenu le mandat d'aller s'informer sur les nouveautés dans son domaine pour alimenter la

réflexion sur les nouveaux plans-cadres à développer. Cependant, rien ne l'empêcherait de mettre à jour ses connaissances disciplinaires, dans une perspective plus personnelle. S'il sent le besoin d'aller explorer la façon dont est organisé le même programme offert dans les autres collèges, il pourrait facilement accéder aux grilles de cours par Internet. Il pourrait aussi consulter son association disciplinaire, s'il en existe une. Habituellement, malgré une certaine compétition entre les collèges, les professeurs des autres collèges partagent leurs idées et leurs points de vue, sans nécessairement tomber dans le partage de matériel didactique précis et personnel.

WIDELINE		
MSA	Il y a des changements technologiques dans certains cours du programme et plusieurs enseignants refusent de se perfectionner. Bénéficiant d'une libération institutionnelle pour implanter ces avancées, Wideline désire intervenir.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Wideline doit	Tout en sachant que	
245-organiser une journée de formation pour sensibiliser les enseignants concernés.	le taux de participation des enseignants aux activités de formation est habituellement faible.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2)
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Même si cela peut être perçu comme une perte de temps, je crois qu'il faut offrir ce type de formation, plus d'une fois si nécessaire. Les changements technologiques entraînent de la résistance, aussi faut-il persévérer. Les enseignants n'auront éventuellement pas le choix : ils devront s'adapter.</i> • <i>Il faut du moins tenter de motiver ceux qui sont intéressés.</i> • <i>L'intervention en soit est indiquée, mais Wideline devra user d'habiletés interpersonnelles pour aller recruter les enseignants qui refusent le perfectionnement. Les conditions entourant sa journée de formation devront être réfléchies : date et heure où la majorité des enseignants peut être présente, exclure les moments où les enseignants pourraient être en corrections, etc.</i> • <i>C'est un premier pas de tenter d'organiser une journée de formation. Même si tous les enseignants ne participent pas, ils en entendront parler et ce sera un pas dans la bonne direction.</i>
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si Wideline a reçu une allocation pour implanter ces nouvelles technologies, il est tout indiqué qu'elle organise ce genre de journée de formation. Le taux de participation n'est pas de son ressort, mais de celui de la direction. Ceux qui veulent participer pourront le faire et d'autres moyens pourront être développés pour rejoindre les autres.</i> • <i>Même si seulement 2 enseignants participent à sa journée de formation, elle doit la faire. Peut-être « contaminera-t-elle » d'autres collègues. Wideline devra toutefois faire une première journée de formation avec un thème accrocheur pour intéresser le plus grand nombre de personnes afin d'implanter dans les cours ces nouvelles technologies. Elle pourra se faire aider du représentant TIC de son collègue pour monter la formation.</i>

WIDELINE		
MSA	Il y a des changements technologiques dans certains cours du programme et plusieurs enseignants refusent de se perfectionner. Bénéficiant d'une libération institutionnelle pour implanter ces avancées, Wideline désire intervenir.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Wideline doit	Tout en sachant que	
246-mobiliser des agents multiplicateurs parmi les enseignants.	plusieurs nouveaux enseignants sont très à l'aise avec ces nouvelles technologies à implanter. Par contre, ils sont peu familiers avec l'approche par compétences.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il faudrait tenter de joindre les personnes qui bénéficieraient de ces informations.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (1)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> <i>Il est tout à fait pertinent de mobiliser des agents multiplicateurs, les changements technologiques risquent alors de se faire plus en douceur, mais aussi plus rapidement. Wideline devrait toutefois, à l'aide du conseiller pédagogique, créer une formation sur l'utilisation adéquate de ces technologies dans un contexte d'approche par compétences et par le fait même, cette formation permettra aussi d'éclaircir les composantes de cette approche.</i> <i>L'approche personnalisée est toujours une bonne idée pour implanter un changement. Si les nouveaux enseignants sont moins à l'aise avec l'approche par compétences, cela permettra aux collègues plus anciens de partager d'autres facettes du travail, ce qui risque de donner de bons résultats.</i>
		Fortement indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Les meilleurs moyens de rejoindre l'ensemble des enseignants sont le temps, les collègues et les petits pas. Ce genre de mobilisation décentralisée et basée sur des agents multiplicateurs, surtout si ces derniers sont dans différents départements, est excellente.</i> <i>Plus il y a de gens qui croient en quelque chose plus c'est contagieux. Les enseignants habitués à travailler avec les nouvelles technologies peuvent enseigner aux personnes moins capables de le faire en leur démontrant qu'il est possible de travailler avec les nouvelles technologies dans une approche par compétences. Ils pourraient débiter par Moodle ou l'utilisation des livres Web en classe, etc.</i>

WIDELINE		
MSA	Il y a des changements technologiques dans certains cours du programme et plusieurs enseignants refusent de se perfectionner. Bénéficiant d'une libération institutionnelle pour implanter ces avancées, Wideline désire intervenir.	
Hypothèses		Réponses et Commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Wideline doit	Tout en sachant que	
247-rencontrer les enseignants qui refusent de se perfectionner pour comprendre les motifs de leur réticence, et ce, avec l'intention de leur proposer un plan de perfectionnement adapté.	Wideline s'interroge quant à la légitimité d'encadrer des enseignants dans un processus de perfectionnement.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Je pense que ce type d'intervention est de la responsabilité des conseillers pédagogiques. Rien n'empêche l'enseignante de documenter les motifs de réticence, mais cela devrait être fait en compagnie d'un CP qui verra à proposer le perfectionnement pertinent.
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> À l'aide du coordonnateur et du conseiller pédagogique, elle pourrait faire une demande de perfectionnement collectif. Sachant d'avance les réticences, elle pourrait déjà établir et inclure dans la formation des objectifs adaptés au besoin des enseignants. Ceci dit, un enseignant peut refuser d'entrer dans un processus de perfectionnement avec Wideline, mais les refus devraient être notés.
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> Je crois que c'est une bonne idée. Par contre, pour répondre à ses interrogations sur la légitimité de l'approche, elle devrait impliquer un conseiller pédagogique dans tout le processus. Ce dernier pourra l'accompagner dans l'élaboration, la passation et l'évaluation du processus de perfectionnement en question. À mon avis, le perfectionnement va de soi. Aussi bien de tenter de l'arrimer à leurs besoins. La libération que Wideline a obtenue lui donne la légitimité de promouvoir le perfectionnement auprès de ses collègues.
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> Peut-être ces personnes ont des besoins particuliers que Wideline doit connaître avant de débiter sa formation. Elle pourrait faire sa formation en 2 jours différents, un pour les plus habiles et une autre journée pour les novices, afin que tous y trouvent leur compte. Dans son plan de perfectionnement, Wideline pourrait faire venir la représentante des volumes utilisés en classe afin de leur démontrer comment utiliser le livre Web, le représentant TIC pour l'utilisation de Moodle ou autre, etc.

WIDELINE		
MSA	Il y a des changements technologiques dans certains cours du programme et plusieurs enseignants refusent de se perfectionner. Bénéficiant d'une libération institutionnelle pour implanter ces avancées, Wideline désire intervenir.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Wideline doit	Tout en sachant que	
248-chercher l'appui des départements concernés lors de leurs instances.	certains enseignants se sentent menacés dans leurs compétences et leur autonomie professionnelle.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>Sans chercher nécessairement à obtenir l'appui, je rencontrerais les équipes pour discuter avec elles et mieux comprendre les perceptions des personnes qui se sentent inconfortables. Je ne pense pas que l'on puisse imposer des changements aux personnes, il faut leur donner le temps et les moyens nécessaires pour les accepter et les intégrer.</i> <i>Il est plus utile de se tourner vers les individus dans ce cas-ci que vers les instances. C'est un travail de persuasion que doit faire Wideline, pas un travail de coercition.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> <i>J'ai de la difficulté à voir comment cela aiderait</i>
		Indiquée (13) <ul style="list-style-type: none"> <i>Les meilleurs moyens de rejoindre l'ensemble des enseignants sont le temps, les collègues et les petits pas. Un geste qui va directement dans ce sens est de rencontrer les départements dans leurs instances officielles. Il est important pour Wideline de rassurer les enseignants sur la nature volontaire et progressive des changements technologiques envisagés.</i> <i>Si un virage vers l'actualisation des technologies est nécessaire dans ce collège, en parler en département s'avère une excellente idée pour aller chercher l'appui de masse. Mais Wideline devra vendre son produit de bonne façon pour inciter le plus de personnes à participer. Elle pourrait inviter des experts accessibles pour l'aider lors de sa présentation.</i> <i>Wideline devrait préparer une micro-présentation lors des instances départementales pour expliquer les changements qui sont en train d'être faits et être en mesure de rassurer les enseignants par rapport à leur compétence en leur illustrant les différents types d'interventions qu'elle pourrait mettre en œuvre pour les soutenir dans leur perfectionnement. Il en revient effectivement à chaque enseignant de décider de se perfectionner ou non, Wideline pourrait toutefois tenter de convaincre les plus sceptiques en leur démontrant la nécessité de se perfectionner et les conséquences possibles de ne pas le faire.</i>
		Fortement indiquée (1)

WIDELINE		
MSA	Il y a des changements technologiques dans certains cours du programme et plusieurs enseignants refusent de se perfectionner. Bénéficiant d'une libération institutionnelle pour implanter ces avancées, Wideline désire intervenir.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Wideline doit	Tout en sachant que	
249-prolonger la période d'implantation des nouvelles technologies.	la plus récente évaluation de programme a exposé les plaintes des étudiants face au manque de cohérence entre les objectifs du programme et les modalités pédagogiques numériques utilisées dans leur formation.	Absolument contre-indiquée (1)
		Contre-indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> <i>S'il y a une problématique de cohérence entre les objectifs d'un programme et les modalités pédagogiques, alors il faut trouver une solution et corriger la situation. Prolonger les délais peut mener à un certain immobilisme. Par contre, il faut aussi s'assurer que les délais prévus pour l'implantation des nouvelles technologies soient réalistes et c'est souvent là que le bât blesse.</i> <i>L'évaluation vient justement confirmer l'importance du perfectionnement et devrait être transmise à tous les enseignants touchés. De plus, sachant que l'évolution des TIC est exponentielle, il serait inadéquat de prolonger la période d'implantation, car plus on attend, plus il y a du nouveau.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (12) <ul style="list-style-type: none"> <i>L'évaluation de programme donne de la légitimité à la démarche de Wideline. Si les nouvelles technologies n'ont pas été suffisamment implantées dans l'échéancier initial, il est judicieux de donner plus de temps pour y parvenir.</i> <i>Si cela s'avère nécessaire et que le temps permis par la direction peut être prolongé, cela est une excellente idée, mais cela est peu probable. Donc, Wideline pourrait avoir des agents multiplicateurs, c'est-à-dire que les enseignants habiles avec les nouvelles technologies pourraient devenir des personnes-ressources lorsque le dégrèvement sera terminé. De plus, ceux moins habitués auront eu le temps de se mettre un peu plus à jour d'ici la fin du projet.</i> <i>Parfois, il vaut mieux prendre un peu plus de temps.</i> <i>Il faut prendre au sérieux les plaintes des étudiants et tenter de les utiliser pour promouvoir le plan de perfectionnement.</i>
		Fortement indiquée (0)

MARCO		
MSA	Un cours est donné par plusieurs enseignants d'un même département. Un groupe d'étudiants vient rencontrer Marco, responsable de la coordination départementale, pour lui signaler que la méthode pédagogique utilisée par certains enseignants diffère et que cela n'est pas équitable pour ce groupe d'étudiants.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Marco doit	Tout en sachant que	
250-réunir les enseignants qui donnent le même cours pour en discuter avec eux.	Marco a des affinités connues avec des enseignants qui ne sont pas visés par le groupe d'étudiants.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si la coordonnatrice de département est en poste depuis longtemps à temps plein (n'a pas enseigné depuis longtemps), elle n'a peut-être plus cette expertise pour aider dans cette situation. Je suggère l'aide du conseiller pédagogique pour intervenir avec la coordonnatrice. De plus, je me questionne sur le rôle de la coordination dans ce problème. Le cadre responsable ne devrait-il pas être informé?</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3)
		Indiquée (10) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Marco doit transmettre les informations reçues aux membres concernés du département.</i> • <i>À titre de coordinateur, Marco doit demeurer impartial dans ce type de situation. Les enseignants devraient être rencontrés afin qu'ils se questionnent sur l'impact en ce qui a trait à l'équité des diverses méthodes pédagogiques utilisées pour un même cours. Tout dépendant de l'ouverture et de l'esprit collaboratif des enseignants, cela peut mener ou non à des changements profitables pour les étudiants.</i> • <i>Les méthodes pédagogiques peuvent être variées d'un enseignant à l'autre sans générer nécessairement de l'iniquité. Il importe de le souligner aux étudiants. Toutefois, s'il s'avère que la plainte des étudiants est fondée, il importe de réunir les enseignants pour tenter d'arriver à une certaine apparence d'équité.</i>
		Fortement indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>C'est une responsabilité départementale que d'assurer l'équité entre les groupes d'un cours.</i> • <i>Il s'agit du travail du coordonnateur de département d'animer ce genre de discussion. On doit initialement faire confiance au professionnalisme du coordonnateur et des enseignants impliqués.</i>

MARCO		
MSA	Un cours est donné par plusieurs enseignants d'un même département. Un groupe d'étudiants vient rencontrer Marco, responsable de la coordination départementale, pour lui signaler que la méthode pédagogique utilisée par certains enseignants diffère et que cela n'est pas équitable pour ce groupe d'étudiants.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Marco doit	Tout en sachant que	
251-mettre un point à l'ordre du jour de la prochaine assemblée départementale afin d'expliquer à ses collègues la position des étudiants.	le plan-cadre d'un autre cours du département prescrit des méthodes pédagogiques spécifiques.	Absolument contre-indiquée (1) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je ne mettrais pas ce type de point à l'ordre du jour d'une réunion avec des personnes qui ne sont pas directement visées par ce point : c'est une excellente façon de diviser les gens. Par contre, je rencontrerais les personnes concernées pour discuter de la situation et faire les rappels nécessaires à propos du plan-cadre.</i>
		Contre-indiquée (6) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je pense que dans un 1er temps, il est préférable de rencontrer les enseignants de ce département en petite équipe afin de voir quel est le véritable problème et, dans un 2ème temps, de regarder ensemble (coordonnatrice, conseiller pédagogique et tous les enseignants du cours visée) ce qui est écrit au plan-cadre et de voir comment on peut régler la situation ensemble. Si le problème ne se règle pas à la suite de cette rencontre, le cadre responsable devra en être avisé.</i> <i>Je ne vois pas pourquoi il serait pertinent d'aviser tout le département de cette problématique.</i> <i>Les enseignants qui donnent le cours devraient d'abord être avisés de la position des étudiants et Marco devrait travailler avec eux pour trouver des solutions. Suite à cela, Marco pourrait, avec l'accord des enseignants, mettre ce point à l'ordre du jour pour exposer le problème vécu, les solutions qui ont été amenées, les difficultés rencontrées et les questions qui restent sans réponse afin de récolter des suggestions et de discuter ouvertement pour les sensibiliser tous à ce type de problématique.</i> <i>Les plaintes des étudiants ne devraient pas être diffusées publiquement. Cela peut générer des tensions inutilement. Néanmoins, une discussion peut être proposée sur l'équité dans les méthodes pédagogiques.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (2)
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> <i>Je pense que cette action est bonne et indiquée. Par contre, je pense que Marco devrait préalablement rencontrer les enseignants impliqués pour avoir une petite discussion. Le problème pourrait potentiellement se régler directement avec eux et ne pas avoir à aller en assemblée départementale. Le fait que le plan-cadre d'un autre cours prescrit des méthodes pédagogiques spécifiques peut montrer aux enseignants impliqués ce qui pourrait être fait dans leur cours.</i>
		Fortement indiquée (1)

MARCO		
MSA	Un cours est donné par plusieurs enseignants d'un même département. Un groupe d'étudiants vient rencontrer Marco, responsable de la coordination départementale, pour lui signaler que la méthode pédagogique utilisée par certains enseignants diffère et que cela n'est pas équitable pour ce groupe d'étudiants.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Marco doit	Tout en sachant que	
252-dire aux étudiants de parler d'abord aux enseignants concernés par cette situation.	Marco remarque une augmentation des consultations des étudiants auprès des responsables de la coordination départementale depuis quelques années.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> Marco peut encourager les étudiants à parler à leur enseignant. Par contre, si le problème réside dans les différences entre les enseignants, il est préférable que ça passe par le coordonnateur du département.
		Ni plus ni moins indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> Ce serait la meilleure solution, mais les étudiants auront-ils peur des représailles et ne feront rien? La suggestion de Marco n'est pas mauvaise en soi, si la relation des enseignants et des étudiants est bonne, ce type d'intervention pourrait mener vers une modification des méthodes qui seraient plus équitables. Ceci dit, la tendance à la hausse des consultations est peut-être symptomatique de non-concordances importantes au sein de son équipe d'enseignants et devrait être vérifiée et analysée pour en comprendre les sources.
		Indiquée (8) <ul style="list-style-type: none"> Par la suite, cependant, il est de la responsabilité de la coordination de s'assurer du bon déroulement des cours. La première approche demeure toujours le dialogue entre les étudiants et leurs enseignants. C'est la méthode qui risque le plus de porter fruit.
		Fortement indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> C'est la première étape à respecter dans ce type de situation : les élèves doivent discuter de la situation avec leur enseignant.

MARCO		
MSA	Un cours est donné par plusieurs enseignants d'un même département. Un groupe d'étudiants vient rencontrer Marco, responsable de la coordination départementale, pour lui signaler que la méthode pédagogique utilisée par certains enseignants diffère et que cela n'est pas équitable pour ce groupe d'étudiants.	
Hypothèses		Réponses et commentaires des membres du panel de référence
Si vous pensez que Marco doit	Tout en sachant que	
253-confier le mandat au conseiller pédagogique d'offrir un perfectionnement collectif sur les méthodes pédagogiques.	les us et coutumes du département sont de ne pas imposer de méthodes pédagogiques, celles-ci relevant de l'autonomie professionnelle.	Absolument contre-indiquée (0)
		Contre-indiquée (9) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si les us et coutumes du département sont de ne pas imposer de méthodes pédagogiques, alors je m'abstiendrais de mêler un CP à cette histoire. Je pense que cela aurait des chances de générer une situation conflictuelle, les enseignants visés se sentant attaqués dans leur autonomie professionnelle.</i> • <i>Ce perfectionnement collectif risque d'avoir peu de retombées sur les cours donnés par le département.</i>
		Ni plus ni moins indiquée (3) <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'option de consulter le conseiller pédagogique et de lui confier un mandat spécifique est possible, mais prématurée si une rencontre avec les enseignants impliqués n'a pas été tenue ou si l'assemblée départementale n'a pas ensuite été interrogée sur la situation.</i>
		Indiquée (4) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le conseiller pédagogique peut fournir des informations aux intéressés. Les enseignants ne sont pas obligés de suivre les conseils pédagogiques, cependant ces formations pourraient influencer le département de vouloir changer son plan-cadre.</i> • <i>Dans ce cas-ci, l'autonomie professionnelle de chaque enseignant par rapport aux choix de ses méthodes pédagogiques est à la source d'une problématique collective qui affecte les étudiants et qui devrait être abordée de la sorte. En offrant la possibilité d'un perfectionnement, Marco n'impose pas de pratique comme telle, mais suggère aux enseignants d'être ouverts aux changements et à la collaboration afin de trouver des solutions collectives pour ce type de problématique.</i>
		Fortement indiquée (2) <ul style="list-style-type: none"> • <i>De plus, le conseiller pédagogique est innovant dans ses pratiques d'enseignement et devient aussi une personne neutre dans la gestion du problème. Le coordonnateur a tout intérêt à lui demander de l'aide dans ce litige.</i>

Lexique des abréviations utilisées par les membres du panel de référence

APC : Approches par compétences

API : Aide pédagogique individuel

CA : Conseil d'administration

CI: Charge individuelle

CISEP : Conseiller en information scolaire et professionnel

CE ou COMET: Commission des études

CP : conseiller pédagogique

DSP : Direction des services pédagogiques

FAQ : Foire aux questions

FIP : Formation en insertion professionnelle

MED : Mise en disponibilité

PIEA : Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

PIEP : Politique d'évaluation des programmes

(R)CD: Responsable de la coordination départementale

RCP: Responsable de la coordination de programme

SRAM: Service régional des admissions du grand Montréal

TIC: Technologies de l'information et des communications

PVRTT : Programme volontaire de réduction du temps de travail

SAS : Service d'aide spécialisée

SAV : Service audiovisuel

Annexe M : Tableau récapitulatif de l'intégration des items de l'autoévaluation dans l'une des trois compétences cadre de référence
(profil de compétence des enseignants)

	Enseigner dans un contexte d'apprentissage	Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative	Maitriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession
Items #	1-2-3-4 (Véronique) 5-6-7-8-9 (Claude) 19-21-22 (Justine) 23-24-25-26 (Khalid) 27-28-29-30 (Felipe) 31-32-35 (Cédric) 38-39 (Valérie) 41-42-43-44 (Tuan) 45-46-47-48 (Guillaume) 49-50-51-52 (Sylvain) 53-55-56 (Benjamin) 57-58-59-60 (Roger) 66-67-68 (Lucien) 69-70-71-73 (Jean-Sébastien) 74-75-76-77-78 (Christiane) 79-80-81-82 (Samuel) 83-84-85-86 (Michael) 90 (Juliana) 91-92-93-94 (Adrien) 96-97-99 (Marc-Antoine) 106-107-109 (Marie) 110-111-112 (Amélia) 123 (Nancy) 150 (Martine)	10-11-12-13-14 (Difficulté) 16 (Samia) 20 (Justine) 33-34 (Cédric) 37 (Valérie) 40 (Tuan) 72 (Jean-Sébastien) 98 (Marc-Antoine) 104 (Joseph) 108 (Marie) 113 (Amélia) 119 (Sylvie) 121-122-124 (Nancy) 129-130-131-132 (Paul) 133-134-135-136 (Suzanne) 137-138-139-140 (Fabienne) 141-142-143-144 (Nathalie) 145-146-147-148 (Nicholas) 149 (Martine) 157 (Louis) 159-160-161-162 (Karine) 163-164-165-166 (Roberto) 172-173-174-175-176 (Johanne) 177-179 (Peter)	15-17-18 (Samia) 36 (Valérie) 54 (Benjamin) 61-62-63-64 (Sophie) 65 (Lucien) 87-88-89 (Juliana) 95 (Adrien) 100-101-102 (Mona) 103-105 (Joseph) 114-115-116-117 (Martin) 118-120 (Sylvie) 125-126-127-128 (Stéphanie) 151-152-153 (Martine) 154-155-156-158 (Louis) 167-168-169-170-171 (Annie) 178-180 (Peter) 187-188 (Micheline) 190-191-192-193-194 (Département) 207-208-209-210 (Gabrielle) 212 (Charlotte) 215-216-217-218 (Céline) 220-221-222-223 (James) 225-226-227 (Jacinthe) 228-229-230-231 (Simon)

	Enseigner dans un contexte d'apprentissage (suite)	Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative (suite)	Maitriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession (suite)
	202 (Catherine) 206 (Gabrielle) 211-213-214 (Charlotte) 224 (Jacinthe)	181-182-183-184-185 (Aline) 186-189 (Micheline) 195-196-197-198 (Ousmane) 199-200-201 (Catherine) 203-204-205 (Comité de programme) 219 (James) 241-243 (Pierre) 250-251 (Marco)	232-233-234-235 (Manon) 236-237-238-239-240 (Jonathan) 242-244 (Pierre) 245-246-247-248-249 (Wideline) 252-253 (Marco)
Total (N = 253)	<i>n</i> = 86	<i>n</i> = 79	<i>n</i> = 88

Introduction : Ce questionnaire sociodémographique est rempli à la suite de la dernière séquence d'activités de la formation en ligne intitulée : Autoévaluation par concordance de jugement professionnel. Ce questionnaire visera à dresser le portrait sociodémographique des participants selon les thèmes suivants : le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience en enseignement collégial, la discipline enseignée et l'institution d'enseignement d'affiliation.

Veillez noter que vous remplissez une seule fois ce questionnaire à la fin de l'autoévaluation. Les données demeureront confidentielles. Seuls les responsables de la recherche, Marie-France Deschênes et Sylvain Dubé, auront accès aux données codifiées qui seront conservées dans un ordinateur nécessitant un mot de passe

1- Quel est votre sexe ?

- Masculin
- Féminin

2- Quel âge avez-vous ? ans

3- Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement collégial ?

- Moins de 5 ans
- 6- 10 ans
- 11-15 ans
- 16- 20 ans
- 21 ans et plus

4- Quelle est votre discipline enseignée ?

5- Quelle est votre institution d'enseignement d'affiliation ?

- Cégep Marie-Victorin
- Collège de Bois-de-Boulogne
- Cégep de Maisonneuve

Introduction

Ce sondage vise à documenter vos perceptions entourant la présentation, l'utilité, la pertinence et le contenu de l'autoévaluation en ligne. Veuillez indiquer votre niveau de satisfaction en cliquant sur l'énoncé qui correspond le mieux à votre opinion sur l'échelle de Likert entre : « très insatisfaisant » et « très satisfaisant ». À chacune des rubriques, vous êtes invités à écrire d'autres commentaires que vous jugez nécessaires et pertinents à ajouter. **Veuillez noter que vous remplissez une seule fois ce questionnaire à la fin de l'autoévaluation. Les données demeureront confidentielles.** Seuls les responsables de la recherche, Marie-France Deschênes et Sylvain Dubé, auront accès aux données codifiées qui seront conservées dans un ordinateur nécessitant un mot de passe.

1- Présentation Web (convivialité et apparence) de la formation par concordance, instructions et vocabulaire utilisé

	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Ni plus ni moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
<i>Quel est votre niveau de satisfaction quant aux aspects suivants de la formation en ligne ?</i>					
Qualité de la présentation Web de la formation (conception visuelle/ graphisme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité de la navigation (facilité et flexibilité technique)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinence des étapes à suivre avant d'accéder à la formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Description des activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clarté des instructions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vocabulaire utilisé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autres commentaires que vous jugez pertinents à ajouter pour cette rubrique:

¹⁵ Adaptation de Foucault et al. (2015)

2- Longueur de la formation

	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Ni plus ni moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
<i>Quel est votre niveau de satisfaction quant aux aspects suivants de la formation en ligne ?</i>					
Temps dédié	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quantité (nombre) de scénarios pédagogiques abordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autres commentaires que vous jugez pertinents à ajouter pour cette rubrique:

3- Pertinence, utilité et contenu de la formation

	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Ni plus ni moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
<i>Quel est votre niveau de satisfaction quant aux aspects suivants de la formation en ligne ?</i>					
Authenticité (crédibilité) des mises en situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinence du contenu abordé dans les options d'interventions pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crédibilité des éléments contextuels associés aux options d'interventions pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité des ressources présentées (lectures, consultations supplémentaires)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilité de l'outil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autres commentaires que vous jugez pertinents à ajouter pour cette rubrique:

4- Utilisation et choix des membres du panel de référence

	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Ni plus ni moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
<i>Quel est votre niveau de satisfaction quant aux aspects suivants de la formation en ligne ?</i>					
Choix des membres du panel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identification des membres du panel dès l'amorce de la formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diversification des lieux de pratique des membres du panel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinence des commentaires explicités par les membres du panel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autres commentaires que vous jugez pertinents à ajouter pour cette rubrique:

5- Expérience de la formation en ligne

Veillez indiquer la fréquence de corrélation des énoncés suivants par rapport à votre expérience de la formation en ligne en cliquant sur l'énoncé qui correspond le mieux à votre opinion sur l'échelle de Likert de : « jamais » à « toujours ».

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours
<i>Quelle est la fréquence de corrélation des énoncés suivants par rapport à votre expérience de la formation en ligne ?</i>					
La complétion de l'outil a suscité une réflexion critique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La rétroaction des membres du panel de référence a éveillé votre curiosité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous avez consulté les références suggérées dans l'outil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autres commentaires que vous jugez pertinents à ajouter pour cette rubrique :

6- *Appréciation générale*

	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Ni plus ni moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
Quel est votre niveau de satisfaction de la formation en ligne ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autres commentaires que vous jugez pertinents à ajouter :

Introduction

- Présenter les règles de confidentialité et obtenir l'accord pour enregistrer les réflexions du groupe focalisé
- Présenter le but et le déroulement de l'entretien de groupe focalisé

But : Cette entretien vise à documenter votre expérience de l'outil en lien avec la plateforme et son contenu en vue d'y apporter des ajustements pertinents, le cas échéant.

Déroulement : Répondre librement et selon votre degré de confort aux questions posées par l'interviewer et échanger avec le groupe. La rencontre devrait durer entre 1 à 2 heures.

- Poser les questions ci-dessous et inviter les participants à partager leur point de vue. Un consensus n'est pas recherché, toutes les opinions sont les bienvenues.

Questions

- 1- Présentez-vous et dites-nous pourquoi vous avez été intéressés à participer à la recherche
- 2- Comment avez-vous vécu votre expérience par rapport à l'utilisation d'une autoévaluation par concordance de jugement ?
 1. En lien avec la plateforme (présentation, séquence des activités, durée)
 2. En lien avec le contenu (crédibilité des situations, utilisation du vocabulaire, réflexions du panel de référence)
 - Qu'avez-vous trouvé intéressant ?
 - Qu'avez-vous trouvé moins intéressant ?
 - Qu'est-ce que cette expérience vous a apporté ?

- 3- Quelles sont vos suggestions quant à l'utilisation de cet outil (moments opportuns, objectifs, activité obligatoire ou facultative, etc.) ?
- 4- Avez-vous d'autres éléments que vous trouvez pertinents à partager avec nous quant à votre expérience de l'autoévaluation et que nous n'avons pas abordés ?

Approfondissement

- Reformuler la pensée des participants et s'assurer de la validation du propos
- Ouvrir l'échange en demandant aux participants d'autres éléments qu'ils aimeraient partager

Conclusion

- Effectuer un bref survol des éléments-clés de la rencontre et remercier les participants

Annexe Q : Scénarios associés aux thèmes de l'autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants

Aide à la réussite		Approche programme	Attitudes, valeurs et savoir-être
Tuan Nathalie Christiane		Paul Fabienne Karine Roberto Comité de programme	Charlotte Jacinthe Juliana Mona
Collégialité		Développement professionnel	Évaluation
James Pierre Martine Annie Louis	Peter Micheline Joseph Département	Céline Manon	Équipe-difficulté Khalid Valérie Sylvain Adrien
Gestion de classe		Intégration des nouveaux enseignants	Justice et équité
Jean-Sébastien Laurence Marc-Antoine		Suzanne Nicholas	Marco Catherine Ousmane Martin
Participation des étudiants		Plagiat	Planification de son cours
Véronique Amélia		Justine Sylvie	Felipe Guillaume Benjamin Samuel

Politiques et règlements	Rétroaction aux étudiants	Santé physique et mentale des étudiants
Gabrielle Stéphanie Johanne	Samia Lucien	Cédric Nancy
Travaux d'équipe		TIC
Claude Roger Michael Marie		Simon Jonathan Sophie Wideline

THÈME : AIDE À LA RÉUSSITE

À la mi-session, Tuan identifie quatre étudiants qui sont à haut risque d'échec. Il les convie par courriel à une rencontre individuelle pour les soutenir dans leur réussite, mais ceux-ci ne répondent pas à l'invitation.

Si vous pensez que Tuan doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
40-diriger ces étudiants vers leur API.	le délai d'attente pour une rencontre avec l'API à ce moment dans la session est d'environ deux semaines.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
41-laisser ces étudiants cheminer par eux-mêmes, tout en leur rappelant par courriel sa disponibilité pour une éventuelle rencontre.	certains de ces étudiants sont de nature très réservée, et Tuan soupçonne la gêne d'être une des causes de leur attitude passive.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
42-interpeller l'ensemble des étudiants en classe quant à l'importance de répondre à ses courriels, dans l'espoir de susciter une réaction chez ces quatre étudiants.	Tuan écrit en moyenne cinq courriels par semaine à ses étudiants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
43-concevoir un questionnaire d'autoévaluation, que tous les étudiants doivent faire en classe, pour analyser leur progression dans le cours et établir eux-mêmes leurs objectifs.	outre ces quatre étudiants en situation d'échec, les autres étudiants du cours de Tuan réussissent plutôt bien jusqu'à présent.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
44-interpeller directement ces quatre étudiants à la fin d'un cours afin de planifier une rencontre à son bureau.	Tuan craint de stigmatiser ces quatre étudiants en les interpellant devant l'ensemble du groupe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Fournir de la rétroaction sur la progression des apprentissages	Dépistage des étudiants en difficulté	Stratégies d'évaluation par les pairs (étudiants) et d'autoévaluation
---	---------------------------------------	---

Alors qu'elle est sur le point de commencer un atelier d'aide à la réussite pour le cours de première session de sa discipline, Nathalie reçoit, une fois de plus, des étudiants qui ont, à ce jour, de bons résultats scolaires et qui souhaitent les améliorer.

Si vous pensez que Nathalie doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
141-faire des équipes en jumelant les étudiants plus forts avec les étudiants en difficulté pour la durée de l'atelier.	l'établissement a décidé que les ateliers d'aide à la réussite ne sont offerts qu'aux étudiants ayant eu des échecs aux évaluations précédentes dans le cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
142-concevoir à l'avenir des exercices d'approfondissement afin de répondre également aux besoins des étudiants avec de bons résultats scolaires.	les données sur le programme révèlent que l'indicateur de persévérance est plus faible que par le passé, particulièrement chez les étudiants avec de bons résultats scolaires.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
143-clarifier ses intentions en précisant que l'atelier ne vise pas à offrir des exercices d'enrichissement, mais à répondre aux difficultés d'apprentissage rencontrées dans le cours.	plusieurs des étudiants avec de bonnes notes dans le cours éprouvent de l'anxiété face à leur capacité à bien réussir.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
144-diriger ces étudiants vers leurs enseignants afin que ces derniers apportent l'aide appropriée à la problématique de chaque étudiant.	les autres enseignants de la discipline ont une faible connaissance des mandats des services d'aide et des personnes-ressources ainsi que des mécanismes de référence.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

But et objectifs d'une mesure d'aide à la réussite	Efficacité d'une mesure d'aide à la réussite
--	--

Un étudiant de Christiane éprouve des difficultés d'apprentissage, mais il ne semble pas s'en rendre compte.		
Si vous pensez que Christiane doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
74-rencontrer l'étudiant individuellement afin d'identifier et discuter conjointement des difficultés repérées.	cet étudiant est en première année de formation collégiale et il réussissait très bien au secondaire, et ce, sans trop d'effort.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
75-discuter avec l'étudiant de ses apprentissages et de sa progression dans le cadre du programme.	en fin de formation, l'étudiant ne présente pas certaines des habiletés essentielles, compromettant ainsi la réussite de l'épreuve synthèse de programme.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
76-orienter l'étudiant vers les ressources appropriées du collège en matière d'aide à la réussite.	l'étudiant refuse d'être reconnu comme un étudiant bénéficiant de mesures particulières d'aide à la réussite.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
77-intégrer une autoévaluation des apprentissages en classe.	l'étudiant a tendance à ne pas participer activement à des activités de nature formative.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
78-présenter à l'étudiant l'ensemble de ses résultats, assez faibles jusqu'à présent, pour porter à son attention la nécessité d'obtenir un meilleur rendement aux dernières évaluations de la session.	l'étudiant ne vise que la note de passage dans ce cours et considère les efforts supplémentaires vains	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Dépistage des étudiants en difficulté	Pédagogie de 1re session	Connaître les mesures d'aide à la réussite
---------------------------------------	--------------------------	--

THÈME : APPROCHE PROGRAMME

Paul siège à un comité de programme qui a statué que les taux de réussite dans les cours de la discipline de formation générale qu'il représente sont trop faibles.		
Si vous pensez que Paul doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
129-proposer à son département de créer un comité de travail afin d'identifier les causes derrière ces faibles taux de réussite.	le plus récent rapport d'évaluation de programme révèle que les étudiants dépassent la pondération prévue pour le nombre d'heures de travail en dehors de la classe dans la plupart des cours de la formation spécifique.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
130-suggérer au comité de programme et à son département de demander à la direction des études un rapport détaillé sur les taux de réussite par cours, par groupe et par enseignant.	par le passé, un exercice similaire a entraîné des répercussions négatives persistantes sur le climat de travail entre les enseignants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
131-demander à son département de porter à son tour un jugement sur les taux de réussite des cours de la discipline dans ce programme.	une journée pédagogique consacrée à ce thème a révélé de profondes divergences d'opinion en ce qui a trait à la conception de la réussite scolaire.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
132-demander au conseiller pédagogique d'identifier les forces et les éléments à améliorer à partir des évaluations de l'enseignement	plusieurs enseignants évoquent le fait qu'ils ne consentiraient pas à l'utilisation de données relatives à l'évaluation de	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ;

par les étudiants.	leur enseignement.	<input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
--------------------	--------------------	--

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs		
Collégialité-Participation aux décisions	Collégialité-Fonctionnement des comités (département-programme)	Évaluation et implantation d'un programme d'étude

Fabienne est préoccupée par la baisse marquée des inscriptions dans le programme dont elle est la coordonnatrice.

Si vous pensez que Fabienne doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
137-prendre le temps de développer avec ses collègues de son programme une compréhension partagée du problème de recrutement.	la direction adjointe de la direction des études l'invite à entamer rapidement une révision en profondeur du programme.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
138-proposer aux membres du comité de programme d'entamer une révision du programme.	aux yeux de plusieurs, la baisse des inscriptions n'est pas une raison suffisante pour légitimer des changements dans le programme.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
139-proposer la création d'un comité de réflexion sur la pertinence des orientations ou des couleurs locales du programme d'études.	les enseignants du programme ont une faible connaissance des particularités locales qui les distinguent des autres établissements offrant le même programme.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
140-proposer au comité de programme une nouvelle stratégie de promotion auprès des écoles secondaires.	Fabienne et d'autres collègues coordonnateurs se demandent si la participation aux activités de recrutement fait partie des responsabilités et tâches	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée;

des enseignants.

fortement indiquée.

Compétence
(s) visée (s) :

Enseigner dans un contexte d'apprentissage;

Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté
éducative ;

Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la
profession.

Descripteurs

Évaluation et implantation
d'un programme d'étude

Karine, jeune enseignante, est représentante de discipline contributive dans un comité de programme et elle doit proposer une nouvelle version de plan-cadre d'un cours rédigé par un comité formé d'elle et de collègues de son département. La majorité des membres du comité de programme n'est pas d'accord avec plusieurs éléments du plan-cadre proposé.

Si vous pensez que Karine doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
159-recevoir les commentaires sans rien dire et les transmettre à ses collègues qui ont travaillé avec elle sur la proposition de plan-cadre.	certaines de ses collègues ont déjà fait la même proposition par le passé et cette dernière avait été refusée pour les mêmes raisons.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
160-tenter d'expliquer les changements apportés au plan-cadre aux membres du comité de programme afin de les convaincre de la pertinence de la proposition.	le programme a tenté plusieurs fois d'exclure cette discipline contributive.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
161-s'adresser au cadre responsable du programme pour qu'il intervienne auprès des enseignants.	depuis le début, ses collègues soutiennent la responsabilité du département à la rédaction de ce plan-cadre. Ils sont les seuls disposant de l'expertise nécessaire pour défendre la proposition.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
162-essayer de convaincre ses collègues de département de	ayant essuyé un premier refus en comité de	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée;

modifier la proposition.	programme, elle se demande si elle aura toujours la légitimité de poursuivre sa démarche.	<input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
--------------------------	---	---

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Collégialité-collaboration avec les pairs	Rédiger et actualiser le plan-cadre
---	-------------------------------------

Roberto, un coordonnateur de programme, sollicite les enseignants pour participer à un projet. Quelques enseignants se portent volontaires, mais ce sont toujours les mêmes qui se manifestent.

Si vous pensez que Roberto doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
163-planifier une rencontre avec l'ensemble des enseignants du programme afin d'expliquer les enjeux liés à la réalisation de ce projet.	à ce temps-ci de la session, plusieurs projets différents sollicitent la participation des enseignants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
164-solliciter directement certains collègues en particulier pour les convaincre de participer au projet en évoquant les retombées positives de celui-ci.	Roberto se questionne sur l'impression de favoritisme que pourrait donner cette approche.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
165-renoncer au projet.	le programme pourrait perdre une allocation à la tâche.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
166-se contenter de la participation des enseignants qui se sont portés volontaires.	la participation récurrente d'un petit groupe d'enseignants aux projets fait craindre à Roberto une	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée;

absence de transmission d'expertise au sein du programme.	<input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
---	--

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Relations de travail – droits et responsabilités, convention collective des enseignants

À la suite de l'actualisation ministérielle d'un programme d'études, le comité de programme se questionne sur le choix d'une discipline pour le développement d'une compétence.

Si vous pensez que le comité doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
203-maintenir le statu quo dans le ratio des heures-contact par discipline afin de conserver l'allocation habituelle des ressources enseignantes pour chacune des disciplines.	ce programme connaît une baisse d'inscriptions depuis les trois dernières années, entraînant possiblement une mise en disponibilité (MED) dans une des disciplines.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
204-analyser la compétence afin de choisir la discipline pertinente parmi les disciplines déjà associées au programme.	le questionnaire de perception des étudiants révèle que les cours offerts par une des disciplines de ce programme sont peu appréciés.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
205-procéder à un appel d'offres de cours parmi toutes les disciplines du collège afin d'élargir la vision pluraliste dans ce programme.	certaines disciplines ont déjà participé à un processus d'appel d'offres, expérience qui pourrait avantager ces disciplines par rapport à d'autres.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Évaluation et implantation
d'un programme d'étude

THÈME : ATTITUDES, VALEURS ET SAVOIR-ÊTRE

Charlotte termine un cours avec un certain vertige, car deux de ses étudiants lui ont posé plusieurs questions dépassant largement le contenu du cours et la confrontant aux limites de ses connaissances.

Si vous pensez que Charlotte doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
211-inviter individuellement ces étudiants à son bureau afin d'en savoir plus sur les motifs pouvant expliquer leur comportement.	les deux étudiants ont obtenu des résultats légèrement inférieurs à la moyenne du groupe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
212-admettre sa méconnaissance de la réponse à ces questions et mentionner qu'il importe non pas de tout connaître, mais bien de savoir comment chercher.	Charlotte manque d'assurance en ce qui a trait à sa façon d'enseigner et d'interagir avec les étudiants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
213-proposer des références aux étudiants afin qu'ils puissent trouver des réponses à leurs questions.	Charlotte n'aurait pas assez de temps pour accompagner ces étudiants si ces derniers avaient des questions supplémentaires sur le sujet.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
214-resituer les acquis d'apprentissage attendus dans le cours.	le niveau d'anxiété est particulièrement élevé chez les autres étudiants de ce groupe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée;

fortement indiquée.

- Compétence (s) visée (s) :
- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
 - Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
 - Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Gestion de classe propice à l'apprentissage Différenciation pédagogique

Avant le premier cours de la session, un étudiant annonce à Jacinthe, son enseignante, qu'il n'a pas assez d'argent pour se procurer le manuel obligatoire.

Si vous pensez que Jacinthe doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
224-expliquer à l'étudiant que l'achat de ce manuel, choisi d'un commun accord par tous les enseignants du département, est obligatoire pour des raisons de nature pédagogique.	Jacinthe ignore le coût total défrayé par les étudiants du programme pour l'achat de leurs ouvrages obligatoires.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
225-permettre à l'étudiant d'utiliser une version usagée, moins dispendieuse, de l'édition précédente du manuel.	Jacinthe enseigne ce cours pour la première fois et dispose de peu de temps pour élaborer son matériel pédagogique en tenant compte des différences entre les deux éditions du manuel.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
226-faire acheter un exemplaire supplémentaire du manuel par la bibliothèque du cégep et suggérer à l'étudiant de le consulter à la réserve des enseignants.	certaines travaux pratiques en classe nécessitent l'utilisation du manuel.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
227-faire une demande auprès du service institutionnel désigné afin de solliciter une forme d'appui financier pour cet étudiant.	plusieurs ouvrages, disponibles en ligne et libres de droits d'auteurs, sont équivalents au manuel obligatoire.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée;

fortement indiquée.

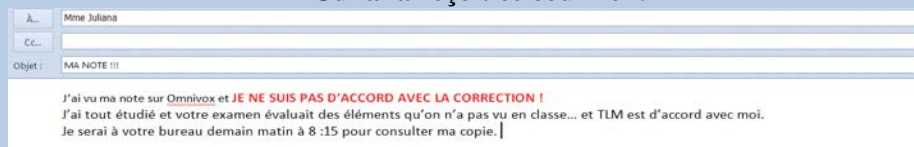
Compétence
(s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Déterminer les ressources pédagogiques nécessaires dans le cours	Connaître les services de l'établissement (bibliothèque)	Caractéristiques socio-économiques des étudiants
--	--	--

Juliana reçoit ce courriel :



**Juliana se demande si le commentaire suivant de l'étudiante (Julie) est plausible :
«TLM (tout le monde) est d'accord avec moi » ...**

Si vous pensez que Juliana doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
87-Répondre par ce message : <i>Bonjour Julie, Il me fera plaisir de te rencontrer demain matin à 8 h 15. Je te souhaite une excellente journée, Juliana</i>	Juliana bénéficie du programme volontaire de réduction de temps de travail (PVRTT) de 55 %. Elle n'avait pas prévu se présenter au travail à ce moment.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
88-diffuser sur la plateforme du cours quelques notions relatives au respect de la nétiquette à l'intention de l'ensemble de la classe, notamment sur l'importance d'exprimer ses besoins dans le respect des autres.	cette étudiante fait une telle requête pour la première fois. Mais Juliana s'est maintes fois déplacée en vain pour des étudiants qui n'ont pas respecté leur engagement à se présenter à une rencontre.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
89-Répondre par ce message : <i>Bonjour Julie, Il me fera plaisir de</i>	plusieurs enseignants utilisent les courriels et	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée;

<p><i>te rencontrer, mais je ne suis pas disponible demain matin. Est-ce possible de se rencontrer à un autre moment ? Voici mes prochaines disponibilités : Mardi entre 13 h 30 et 15 h30; Mercredi entre 11 h 00 et 13 h 00; Jeudi entre 14 h 00 et 16 h 00. J'attendrai ta confirmation pour le moment de la rencontre. Je te souhaite une excellente journée, Juliana</i></p>	<p>les conférences en ligne comme mesure d'encadrement à distance.</p>	<p><input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.</p>
<p>90-s'assurer dorénavant de faire une rétroaction globale de la correction de tout examen en classe, et ce, avant d'afficher les résultats sur Omnivox.</p>	<p>Juliana utilise, depuis le début de la session, un mode de rétroaction instantanée sur la plateforme web du cours pour chaque étudiant.</p>	<p><input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.</p>

<p>Compétence (s) visée (s) :</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.</p>
-----------------------------------	---

<p>Descripteurs</p>	<p>Netiquette (comportement des internautes sur le réseau)</p>
---------------------	--

Enseignante, Mona reçoit les confidences d'une étudiante qui lui expose son malaise face à un comportement qu'elle juge déplacé. Lors du dernier cours, Mona s'est emportée en classe lorsqu'elle a crié pour reprocher à un groupe d'étudiants leur manque de préparation.

Si vous pensez que Mona doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
100-justifier à l'étudiante la raison de son comportement tout en lui assurant qu'elle tentera à l'avenir de modifier son approche envers ces étudiants.	ce groupe est considéré par plusieurs collègues du département comme étant particulièrement difficile et indiscipliné.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
101-faire un retour en classe sur cet épisode en prenant soin de s'excuser de son comportement auprès de toute la classe et, en particulier, des étudiants concernés.	par le passé, Mona s'est emportée en classe en tenant des propos irrespectueux envers des étudiants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
102-rencontrer les étudiants concernés afin de s'excuser de son emportement tout en leur rappelant l'importance de bien se préparer avant les cours.	Mona a déjà enseigné à ces étudiants à deux reprises et a, de fait, utilisé plusieurs approches différentes pour susciter leur participation et améliorer leur motivation, mais sans succès.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

- Compétence (s) visée (s) :
- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
 - Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
 - Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Mécanisme de gestion des litiges et des plaintes	Gestion de classe propice à l'apprentissage
--	---

THÈME : COLLÉGIALITÉ

James remarque qu'un collègue a pris en grippe Michael, un nouvel enseignant, et fait constamment des remarques négatives à ce dernier devant les autres membres du département.		
Si vous pensez que James doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
219-porter la situation à l'attention du cadre responsable des enseignants.	Aucune tentative de dialogue n'a eu lieu entre les deux enseignants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
220-intervenir en privé auprès de l'enseignant qui critique Michael.	James sait que les taux de réussite dans les cours de Michael sont nettement plus faibles que ceux des autres collègues du département.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
221-agir à titre de médiateur.	il n'existe aucune balise institutionnelle ni ressource d'aide pour instaurer une médiation entre collègues enseignants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
222-dénoncer immédiatement le comportement inacceptable lorsqu'il survient pendant une réunion départementale.	les collègues de James ont tendance à garder le silence dans de telles circonstances.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
223-demander au coordonnateur du département de diffuser la politique institutionnelle relative à la prévention du harcèlement au travail.	l'enseignant qui critique Michael prétend tenir des propos sarcastiques et humoristiques.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input checked="" type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.	

Descripteurs

Règles de vie de l'établissement	Respect, prévention et soutien en matière de conflits et de harcèlements	Politique des ressources humaines
----------------------------------	--	-----------------------------------

Nouvel enseignant, Pierre remarque que des contenus de cours enseignés au sein de sa discipline ne sont plus d'actualité.

Si vous pensez que Pierre doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
241-aborder ce problème lors d'une assemblée départementale.	des collègues risquent de s'insurger contre cette idée. Ceux-ci considèrent que les contenus relèvent de leur expertise personnelle.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
242-s'inscrire à une formation abordant les contenus dont il juge qu'une actualisation serait nécessaire.	selon les règles d'application de perfectionnement du personnel enseignant, le collègue ne pourra pas défrayer en totalité les frais de la formation.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
243-manifester son intérêt à participer à des travaux de révision des documents pédagogiques comme les plans-cadres et les plans de cours.	des collègues ayant plus d'ancienneté et ne partageant pas l'avis de Pierre et pilotent les travaux de révision sans l'inclure.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
244-valider le contenu des cours enseigné auprès d'enseignants provenant d'autres collèges ayant le même programme.	certaines collègues de Pierre ont des réserves à diffuser du matériel pédagogique avec des collègues concurrents.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input checked="" type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Évaluation et implantation d'un programme d'études	Collégialité- Fonctionnement des comités (département-programme)
--	--

En planifiant un nouveau cours, Martine constate qu'un collègue qui donne souvent ce cours refuse de partager son matériel pédagogique (PowerPoint, ateliers, etc.).

Si vous pensez que Martine doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
149-demander à ce collègue expérimenté s'il accepte de valider les approches pédagogiques qu'elle prévoit utiliser.	ce collègue lui a maintes fois mentionné la nécessité de préparer soi-même son cours pour une meilleure appropriation de celui-ci.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
150-assumer la responsabilité d'élaborer tout son matériel par elle-même.	à sa dernière évaluation formative de l'enseignant, Martine a eu ce commentaire : «Elle travaille trop individuellement».	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
151-consulter des ressources externes, tel le site Internet du Centre de documentation collégial.	un conseiller pédagogique au collège peut la soutenir quant à sa planification et ses approches pédagogiques, mais pas sur le plan disciplinaire.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
152-demander l'aide d'un confrère de la discipline travaillant dans un autre collège afin d'obtenir du matériel pédagogique pour ce cours.	Martine ne dispose pas du plan-cadre élaboré dans cet autre établissement pour ce cours et ne peut ainsi pas être certaine de la transférabilité du matériel pédagogique.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

153-proposer au département d'établir des règles de partage du matériel pédagogique.	certaines collègues estiment le partage du matériel à la discrétion de chaque enseignant. Ils font référence aux notions de droits d'auteurs et de propriété intellectuelle prévues par la convention collective.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
--	---	---

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs		
Collégialité-collaboration avec les pairs	Utiliser des ressources pour approfondir sa réflexion	Relations de travail – droits et responsabilités, convention collective des enseignants

À la suite d'un vote en assemblée départementale sur un changement au programme, une enseignante affirme haut et fort qu'elle ne se rallie pas au groupe et qu'elle continuera à enseigner comme elle l'a toujours fait. Annie, coordonnatrice de département, se demande comment intervenir.

Si vous pensez qu'Annie doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
167-proposer une discussion afin de permettre à l'enseignante de présenter les arguments justifiant son point de vue et aux autres collègues de réagir à ces arguments.	l'enseignante renforce ses arguments en s'appuyant sur des articles récents qui traitent des éléments liés au changement proposé.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
168-se servir du poids du vote en assemblée départementale et en comité de programme pour faire passer le changement et l'imposer à l'enseignante.	l'enseignante affirme : « chacun n'a pas eu la possibilité d'exprimer son point de vue. Je mets en question la légitimité du fonctionnement des instances ».	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
169-discuter individuellement avec l'enseignante afin de mieux cerner sa réticence et	l'enseignante considère que son autonomie professionnelle est remise	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée;

d'évaluer le soutien nécessaire pour actualiser son cours.	en doute et envisage de se plaindre à son syndicat.	<input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
170-rencontrer l'enseignante et la sensibiliser à la responsabilité départementale d'assurer la qualité des cours offerts et au fait qu'un cours est porté par un département et non par une enseignante en particulier.	l'enseignante affirme que le même changement au programme a été proposé dans un autre collège et que cela n'a pas été concluant.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
171-aviser le cadre responsable de l'attitude récalcitrante de l'enseignante.	l'enseignante affiche des taux de réussite élevés dans ses cours et n'a pas fait l'objet d'une plainte des étudiants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Collégialité - Fonctionnement des comités (département- programme)	Collégialité -Rôle des coordonnateurs (département- programme)	Collégialité-collaboration avec les pairs
---	--	--

Louis est coordonnateur de département. Des collègues se plaignent qu'un enseignant s'absente systématiquement des réunions départementales.

Si vous pensez que Louis doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
154-documenter le dossier d'absence de l'enseignant et le rencontrer pour lui rappeler l'obligation d'être présent aux réunions.	selon la convention collective, le coordonnateur n'a pas de pouvoir de sanction sur un enseignant.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
155-demander aux plaignants d'informer l'enseignant qui s'absente de l'obligation de	les plaignants sont en conflit ouvert avec un groupe dont fait partie cet	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée;

participer aux réunions départementales.	enseignant.	<input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
156-informer par courriel l'ensemble des membres du département de l'obligation d'assister aux réunions.	l'enseignant absent a plus de 25 ans d'ancienneté, comparativement aux 3 années d'expérience de Louis à la coordination.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
157-s'adresser au cadre responsable si l'enseignant ne change pas son comportement.	l'enseignant absent se plaint fréquemment du manque d'information sur les différents dossiers du département.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
158-proposer de changer les règles de fonctionnement du département à l'effet que les enseignants qui s'absentent pour des raisons non reliées à leurs tâches d'enseignant devront déclarer leur absence au collège.	Louis juge le manque d'appui de la part des services du collège et de ses supérieurs par rapport à l'utilisation de mesures contraignantes.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Collégialité -Rôle des coordonnateurs (département-programme)	Relations de travail – droits et responsabilités, convention collective des enseignants
---	---

Lors de l'approbation des plans de cours en département, Peter fait le constat que le plan de cours d'un de ses collègues n'est pas conforme aux règles.

Si vous pensez que Peter doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
177-signaler le manquement à son collègue.	le collègue de Peter est un enseignant d'expérience.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
178-demander au coordonnateur du département de rappeler les règles de rédaction des plans de cours en assemblée départementale.	un autre collègue lui a déjà confié que même si son plan de cours est corrigé, il n'applique pas les changements dans la réalité.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
179-proposer la mise en place d'un comité de rédaction des plans de cours.	son collègue a utilisé le plan de cours d'un autre collègue dans sa version intégrale.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
180-aviser le cadre responsable des enseignants.	le plan de cours du collègue est non conforme, et ce, pour une quatrième fois depuis la dernière évaluation formative de l'enseignant en question.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Planifier l'organisation de son cours

Conformité des plans de cours

Collégialité-collaboration avec les pairs

Un collègue de Micheline termine certains de ses cours hâtivement, en raison de problèmes de transport et de contraintes familiales.

Si vous pensez que Micheline doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
186-éviter de discuter avec le collègue des effets de ce comportement, considérant que cela ne relève pas de ses fonctions.	Micheline enseigne aux mêmes étudiants. Elle doit maintes fois récupérer les notions non couvertes par son collègue et modifier par conséquent ses outils d'évaluation.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
187-demander au coordonnateur de département de rencontrer le collègue afin de lui rappeler le nombre d'heures associées à ce cours	le taux d'absentéisme des étudiants est élevé dans les autres cours du programme. Ceux-ci quittent l'établissement en raison de pauses beaucoup trop longues entre les cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
188-demander au coordonnateur de département de diffuser les règles de gestion des congés et des absences.	l'attribution des heures dans le cours de ce collègue fait partie des enjeux relatifs à la révision du programme.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
189-proposer à son collègue de faire des échanges gré à gré de cours pour répondre à ses contraintes, sous réserve d'approbation par le cadre.	ces échanges pourraient susciter de l'envie chez d'autres collègues désireux de bénéficier également d'un réaménagement d'horaire pour faciliter la conciliation travail-famille.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Collégialité-collaboration avec les pairs	Relations de travail – droits et responsabilités, convention collective des enseignants
---	---

Des étudiants n'osent pas poser de questions dans un cours parce qu'ils redoutent d'être humiliés par l'enseignant qui le donne. Joseph, un collègue de cet enseignant, est informé de cette situation lors d'une activité parascolaire.

Si vous pensez que Joseph doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
103-rencontrer informellement l'enseignant pour lui faire part de ce qu'il a entendu et essayer de connaître sa perception des étudiants et sa manière d'agir avec eux.	cet enseignant a diffusé sur les médias sociaux des commentaires sur l'«ignorance désespérante» des jeunes étudiants au Québec.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
104-faire état de la situation au coordonnateur du département afin de l'inviter à sensibiliser l'enseignant quant aux craintes exprimées par des étudiants.	nouvellement arrivé au Québec, cet enseignant a une approche pédagogique fondée sur l'autorité et l'expertise	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
105-dire aux étudiants de s'adresser dans un premier temps à l'enseignant.	l'enseignant en question adopte fréquemment un ton humoristique, voire sarcastique, pouvant laisser certains étudiants perplexes.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Règles de vie de l'établissement	Respect, prévention et soutien en matière de conflits et de harcèlements
----------------------------------	--

Au moment de sa rédaction, les esprits s'échauffent concernant les règles à prescrire dans la nouvelle politique de répartition de la tâche départementale.

Si vous pensez que le département doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
190-établir un mode de rotation quant au choix de la tâche enseignante sur un cycle déterminé.	des enseignants se sont perfectionnés spécifiquement dans certains contenus disciplinaires et ont une expertise liée à ceux-ci.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée;

		<input type="checkbox"/> fortement indiquée.
191-permettre aux enseignants d'établir leurs première, deuxième et troisième options quant à leur choix de la tâche d'enseignement.	les enseignants précaires se voient souvent attribuer les cours pivots exigeant une vue d'ensemble du programme.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
192-respecter la liste d'ancienneté.	certains enseignants se sont beaucoup investis dans des projets, mais n'ont pas suffisamment d'ancienneté pour s'assurer d'un choix de tâche liée à ces projets.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
193- consulter en groupe la convention collective pour clarifier la distribution équitable de la tâche en département.	certains cours génèrent une CI désavantageuse en raison du nombre d'étudiants par rapport au temps consacré à la préparation. Plusieurs membres du département ne désirent pas favoriser les enseignants qui donnent ces cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
194- assurer la stabilité des enseignants pendant quelques trimestres dans une même tâche liée à des contenus particuliers.	à la suite de nombreux congés de maladie, la rotation du personnel enseignant est particulièrement élevée dans ce département.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Règles de répartition de la tâche des enseignants

Relations de travail – droits et responsabilités, convention collective des enseignants

THÈME : DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Céline se sent dépassée par rapport au nombre de plus en plus élevé d'étudiants en situation de handicap dans ses groupes depuis quelques années.		
Si vous pensez que Céline doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
215-rencontrer le conseiller en services adaptés de son collègue afin d'en apprendre davantage sur les caractéristiques particulières des étudiants en situation de handicap.	son emploi du temps chargé ne lui permet pas d'entamer une démarche de perfectionnement soutenue en suivant des formations sur le sujet.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
216-documenter les situations où elle s'est sentie dépassée, en précisant le problème rencontré, les sentiments ressentis en plus des actions qu'elle a ou n'a pas posées.	elle n'est pas accompagnée par un professionnel ou un enseignant-ressource dans cette démarche introspective.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
217-discuter avec des collègues enseignants désireux d'échanger sur leurs pratiques relatives aux étudiants en situation de handicap.	Céline est quelque peu réticente à afficher ses difficultés devant ses collègues.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
218-s'inscrire dans une démarche de perfectionnement.	elle prévoit prendre sa retraite dans quelques années.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
<hr/> <p>Compétence (s) visée (s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input checked="" type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession. <hr/>		
<p>Descripteurs</p>		
Étudiants en situation de handicap	S'inscrire dans une démarche de développement professionnel	Connaître les personnes pouvant vous soutenir (conseiller en adaptation)

Manon se fait reprendre par des étudiants en ce qui a trait à ses fautes de français au tableau.

Si vous pensez que Manon doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
232-remercier les étudiants de l'aider à s'améliorer, sans essayer de camoufler ses faiblesses.	Manon perçoit que les étudiants vivent d'autres insatisfactions à l'égard de son enseignement et utilisent comme prétexte les fautes de français pour véhiculer une partie de leurs griefs.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
233-préparer tout son matériel pédagogique à l'avance en faisant davantage usage d'outils informatiques pour limiter le recours au tableau.	Manon fournit aussi une rétroaction écrite sur les exemplaires papiers des examens de ses étudiants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
234-entreprendre une démarche de perfectionnement individuel par le biais de modules de formation en ligne.	Manon cherche à éviter d'ébruiter ses lacunes en français, car elle craint que sa crédibilité professionnelle soit remise en question par certains de ses collègues.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
235-demander à son collègue de bureau, réputé excellent en français, de l'aider à réviser ses notes de cours.	la politique de valorisation de la langue française de l'établissement prévoit que l'employeur accompagne ses employés en leur fournissant les moyens de s'améliorer durablement.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

S'inscrire dans une démarche de développement professionnel

THÈME : ÉVALUATION

Une équipe d'enseignants tente de s'entendre sur le niveau de difficulté d'un nouvel examen final à faire passer à leurs groupes. Il n'y a pas consensus, car certains le trouvent trop difficile, alors que d'autres le trouvent trop facile.		
Si vous pensez que l'équipe doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
10-faire en sorte que chacun explique ses préférences devant l'ensemble des membres de son département.	certaines enseignants sont peu enclins à justifier leurs choix pédagogiques au nom de l'autonomie professionnelle.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
11-utiliser l'examen des années passées tant et aussi longtemps qu'il n'y a pas de consensus.	les étudiants se plaignent du niveau de difficulté de l'examen des années passées.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
12-passer au vote au sein de l'équipe d'enseignants afin de trancher la question.	un de ces enseignants souhaite continuer le travail de réflexion en équipe afin d'en venir à un consensus.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
13-examiner le niveau taxonomique de l'examen en le comparant aux prescriptions du plan-cadre du cours en question.	le plan-cadre n'a pas été révisé ni validé depuis 10 ans.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
14-faire passer le nouvel examen aux étudiants, puis comparer le niveau de réussite à cet examen avec la moyenne cumulée par les étudiants avant sa passation.	la moyenne du groupe est très basse cette année et plusieurs étudiants risquent d'échouer le cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.	
Descripteurs		
Collégialité-Participation aux décisions	Évaluer dans un contexte d'approche par compétences	Élaborer une activité d'évaluation pertinente

Khalid donne des consignes bien précises pour un travail de session. Lors de la correction, une équipe se démarque par un travail extrêmement créatif, en lien avec la matière, mais ne respectant pas plusieurs consignes.

Si vous pensez que Khalid doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
23-accorder, de manière discrétionnaire, quelques points supplémentaires afin d'attribuer au moins la note de passage à cette équipe.	Khalid craint la publicisation de cette procédure. Il redoute que d'autres étudiants de la classe lui demandent des explications au nom de l'équité.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
24-rencontrer les membres de l'équipe, leur expliquer en quoi le non-respect des consignes leur a fait perdre des points, tout en soulignant la créativité dont ils ont fait preuve dans leur travail.	l'équipe en question est composée d'étudiants qui réussissent habituellement bien dans le cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
25-faire refaire le travail.	des collègues du département sont défavorables à cette approche, car ils redoutent un surcroît de corrections.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
26-ajuster sa grille d'évaluation pour ce travail.	la grille d'évaluation initiale a été transmise aux étudiants par voie électronique. Mais Khalid constate que peu d'entre eux ont téléchargé le fichier.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Biais possible dans la correction de production d'étudiants	Justice (impartialité) dans les pratiques d'évaluation	Évaluer dans un contexte d'approche par compétences
---	--	---

Valérie constate qu'une étudiante n'a pas remis un devoir et lui donne la note de zéro. En voyant sa note, l'étudiante affirme qu'elle avait déjà remis le devoir en question.

Si vous pensez que Valérie doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
36-rencontrer l'étudiante afin d'entendre sa version des faits.	il ne s'agissait pas d'un travail numérique. Aucune preuve de sa remise ne peut être fournie pour ce devoir manuscrit.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
37-maintenir sa décision d'attribuer la note de zéro pour ce devoir.	l'API a déjà informé Valérie que l'étudiante a des antécédents en la matière.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
38-permettre à l'étudiante de remettre de nouveau le même devoir, le jour même, sans lui imposer de pénalité.	Valérie n'a jamais perdu un travail d'étudiant depuis le début de sa carrière.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
39-reporter la moyenne cumulative de l'étudiante à l'évaluation manquée, sans lui faire refaire le devoir.	Valérie a déjà remis les copies corrigées aux autres étudiants de ce groupe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs		
Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages	Connaître les personnes pouvant vous soutenir (API)	Rétroaction et évaluation à l'aide des TIC

Le conseiller pédagogique à qui Sylvain a demandé conseil lui suggère de réviser l'examen final de son cours, actuellement composé uniquement de questions à choix multiples. Il lui propose de soumettre les étudiants à une tâche plus complexe et représentative de la nature des compétences à évaluer.

Si vous pensez que Sylvain doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
49-formuler une description qualitative de ce que l'étudiant doit être capable d'accomplir au terme de la séquence d'apprentissage.	Sylvain ne connaît pas la contribution de son cours aux étapes ultérieures du programme, soit pour un cours de la même discipline à la session suivante.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
50-déterminer les objets d'évaluation de son examen final.	Sylvain cherche habituellement à ce que son examen final soit récapitulatif, c'est-à-dire qu'il permette d'évaluer l'ensemble des connaissances présentées aux étudiants dans son cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
51-établir le bon niveau taxonomique des apprentissages à évaluer.	Sylvain ne sait pas si les méthodes pédagogiques utilisées dans son cours permettent véritablement aux étudiants d'atteindre le niveau de maîtrise attendu de la compétence.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
52-proposer aux étudiants une tâche observable et mesurable qui les amènera à faire preuve d'autonomie dans la démonstration de leurs acquis d'apprentissage.	Sylvain veut bien structurer son évaluation en donnant une marche à suivre détaillée des tâches à réaliser.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Élaborer une activité d'évaluation pertinente

Adrien constate que bien qu'un de ses étudiants ait démontré une maîtrise de la compétence ciblée dans le cours en réussissant l'épreuve finale, celui-ci obtient une note finale de 56% parce qu'il a rencontré des problèmes personnels au cours de la session.

Si vous pensez qu'Adrien doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
91-revoir l'ensemble des évaluations de cet étudiant afin d'estimer si des modifications aux résultats obtenus sont possibles pour lui donner la note de passage.	cette intervention pourrait être interprétée, par l'étudiant, comme si Adrien s'était trompé lors de l'évaluation.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
92-maintenir l'échec.	les résultats de cet étudiant aux évaluations se sont améliorés tout au long de la session.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
93-proposer à l'étudiant de faire un travail additionnel qui lui permettrait d'atteindre la note de passage.	Adrien s'interroge s'il doit offrir la possibilité de faire un travail additionnel à trois étudiants ayant aussi obtenu une note entre 55% et 58%.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
94-attribuer la note de passage même si, mathématiquement, la note n'atteint pas 60%.	c'est la première fois qu'Adrien utilise cette épreuve finale dans son cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
95-discuter de ce cas avec l'aide pédagogique individuel afin de mieux comprendre la situation de l'étudiant.	l'étudiant a révélé ses problèmes personnels à Adrien, et ce, en toute confidentialité.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Élaborer une grille d'évaluation

THÈME : GESTION DE CLASSE

Un groupe d'étudiants ne participe pas beaucoup dans la classe de Jean-Sébastien et cela se répercute sur l'ambiance qui se détériore durant la session.		
Si vous pensez que Jean-Sébastien doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
69-Former lui-même des groupes de travail pour mêler les étudiants qui participent peu avec ceux qui sont plus engagés.	les étudiants qui participent peu manifestent de l'embarras et une certaine timidité.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
70-modifier ses méthodes d'enseignement par une stratégie d'apprentissage active comme le jeu de rôle(s), l'apprentissage coopératif, l'étude de cas.	le désintérêt est lié à un manque de stimulation intellectuelle de quelques étudiants plus performants. D'autres étudiants présentent des difficultés et sont incapables de mobiliser les compétences requises.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
71-solliciter la participation des étudiants engagés afin de changer la dynamique de classe.	cette mesure fait en sorte que Jean-Sébastien consacre son temps à l'encadrement des étudiants engagés au détriment des étudiants à risque.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
72-questionner ses collègues pour savoir si ce groupe agit de la même façon dans tous les cours.	les étudiants de ce groupe en sont à leur quatrième cours de la journée.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
73-utiliser une évaluation formative en cours de session pour saisir le degré d'appréciation des étudiants.	Jean-Sébastien, nouvel enseignant, ne connaît pas les pratiques de ses collègues et du syndicat liées aux outils d'évaluation informels en classe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.	

Descripteurs

Élaborer et planifier une activité d'apprentissage	Gestion de classe propice à l'apprentissage	Évaluation de l'enseignant par l'étudiant
--	---	---

Laurence a éclaté en pleurs dans sa classe sous la pression des étudiants. Elle questionne Aline, sa mentor au département, pour savoir comment reprendre le contrôle de sa classe.

Si vous pensez qu'Aline doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
181-suggérer à Laurence d'appeler le programme d'aide aux employés si elle ressent le besoin d'être plus épaulée sur le plan psychologique.	Laurence est une enseignante nouvellement engagée avec trois nouvelles préparations de cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
182-suggérer à Laurence de faire preuve d'honnêteté auprès des étudiants à son retour en classe et de leur communiquer ce qu'elle compte faire pour éviter que la situation se reproduise.	certains étudiants se sont moqués d'elle ouvertement.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
183-suggérer à Laurence de prendre un congé pour un certain temps.	Laurence agit à titre de remplaçante et est arrivée en cours de session.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
184- suggérer à Laurence de poursuivre son travail sans faire état de l'évènement passé.	Laurence présente une humeur variable ces derniers temps.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
185- fournir à Laurence ses coordonnées personnelles pour qu'elle puisse faire un suivi de la situation.	le service de développement pédagogique est en charge d'offrir du soutien aux enseignants pour la gestion de classe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
	<input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
	<input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Gestion de classe propice à l'apprentissage

Un étudiant interrompt souvent Marc-Antoine durant la présentation de son contenu de cours pour poser des questions.

Si vous pensez que Marc-Antoine doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
96-rencontrer l'étudiant à la fin du cours afin de discuter de l'effet de son comportement sur la classe.	le comportement de l'étudiant indispose grandement les autres étudiants et nuit au climat de travail de la classe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
97-demander à l'étudiant de prendre en note ses questions et de lever la main avant de les poser.	l'étudiant éprouve de sérieux problèmes d'apprentissage et a tendance à perdre son attention lorsqu'il ne comprend pas les explications.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
98-consulter ses collègues au sujet de cet élève pour s'enquérir de son comportement dans les autres cours.	le comportement de l'étudiant fait perdre à Marc-Antoine le fil de ses idées, ce qui nuit à la clarté de sa présentation.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
99-demander à l'étudiant s'il a l'impression que le fait de poser beaucoup de questions favorise son apprentissage dans le cours.	l'étudiant réussit très bien dans ce cours jusqu'à maintenant.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Gestion de classe propice à l'apprentissage

THÈME : INTÉGRATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

Suzanne est responsable de l'intégration d'un nouvel enseignant au sein de l'établissement. Après quelques rencontres, elle constate que cet enseignant présente de sérieuses lacunes concernant les contenus disciplinaires ainsi que les méthodes pédagogiques.

Si vous pensez que Suzanne doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
133-présenter à son collègue les différentes options de perfectionnement destinées aux enseignants et soutenues par le comité de perfectionnement du collège.	au fil des rencontres avec Suzanne, le nouvel enseignant n'a pas fait montre d'une réflexion sur la qualité de sa pratique enseignante.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
134-suggérer à l'enseignant de faire une autoévaluation formative afin de jeter les bases d'une discussion sur sa pratique enseignante.	ce nouvel enseignant a été assigné à l'établissement de Suzanne, car il a été mis en disponibilité (MED) après avoir enseigné 20 ans dans un autre collège.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
135-demander au conseiller pédagogique de rencontrer ce nouvel enseignant afin d'entamer une démarche de développement professionnel.	ce nouvel enseignant a déjà mentionné à Suzanne son malaise à consulter un conseiller pédagogique, de crainte d'être jugé.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
136-lui proposer d'aller faire de l'observation dans ses cours et de lui offrir de la	les autres fois où Suzanne a fait de l'observation pour d'autres enseignants, cette	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée;

rétroaction.	pratique a engendré un stress manifeste chez ces derniers, ne permettant pas d'obtenir un portrait représentatif de leur pratique enseignante.	<input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
--------------	--	---

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Intégration des nouveaux enseignants	S'inscrire dans une démarche de développement professionnel	Connaître les personnes pouvant vous soutenir (conseiller pédagogique)
--------------------------------------	---	--

À moins de 48 heures d'avis, Hubert a accepté une lourde tâche d'enseignement au département. Récemment engagé, il n'a pas beaucoup d'expérience en enseignement au collégial. Anxieux, il décide de consulter son enseignant-ressource désigné, Nicholas.

Si vous pensez que Nicholas doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
145-transmettre à Hubert les plans de cours des dernières sessions afin qu'il dispose d'exemples dont il pourrait s'inspirer.	Hubert a déjà mentionné à Nicholas son malaise avec le contenu à enseigner. Mais il a accepté la tâche afin de s'assurer d'être sur la liste des priorités d'embauche du personnel enseignant.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
146-inviter Hubert à consulter, pendant la session, le conseiller pédagogique pour des aspects plus pédagogiques liés à sa tâche.	le conseiller pédagogique n'est pas un expert du contenu disciplinaire.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
147-donner l'entièreté de ses notes de cours à Hubert pour qu'il puisse les utiliser.	Hubert ne désire pas demeurer à l'établissement, car il convoite un poste ailleurs.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

148-présenter à Hubert un exemple d'une séance de cours structuré (plan de leçon) où figurent les objectifs et les activités d'apprentissage, incluant les modalités d'évaluation.	Hubert a déjà enseigné dans un programme de deuxième cycle universitaire à titre de chargé de cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
--	--	---

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs		
Planifier l'organisation de son cours	Intégration des nouveaux enseignants	Politique des ressources humaines

THÈME : JUSTICE ET ÉQUITÉ

Un cours est donné par plusieurs enseignants d'un même département. Un groupe d'étudiants vient rencontrer Marco, responsable de la coordination départementale, pour lui signaler que la méthode pédagogique utilisée par certains enseignants diffère et que cela n'est pas équitable pour ce groupe d'étudiants.		
Si vous pensez que Marco doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
250-réunir les enseignants qui donnent le même cours pour en discuter avec eux.	Marco a des affinités connues avec des enseignants qui ne sont pas visés par le groupe d'étudiants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
251-mettre un point à l'ordre du jour de la prochaine assemblée départementale afin d'expliquer à ses collègues la position des étudiants.	le plan-cadre d'un autre cours du département prescrit des méthodes pédagogiques spécifiques.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
252-dire aux étudiants de parler d'abord aux enseignants concernés par cette situation.	Marco remarque une augmentation des consultations des étudiants auprès des responsables de	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ;

	la coordination départementale depuis quelques années.	<input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
253-confier le mandat au conseiller pédagogique d'offrir un perfectionnement collectif sur les méthodes pédagogiques.	les us et coutumes du département sont de ne pas imposer de méthodes pédagogiques, celles-ci relevant de l'autonomie professionnelle.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input checked="" type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Équité dans les pratiques d'évaluation	Planifier l'organisation de son cours	Autonomie professionnelle
--	---------------------------------------	---------------------------

Dans une discussion entre enseignants offrant le même cours à une session donnée, Catherine et certains de ses collègues proposent une évaluation finale sous forme de projets intégrateurs, alors que d'autres affirment vouloir conserver un examen à réponse courtes.

Si vous pensez que Catherine doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
199-inscrire le point à l'ordre du jour d'une assemblée départementale afin de statuer sur le type d'épreuve finale.	un des enseignants continuera à utiliser son mode d'évaluation à réponses courtes, peu importe la décision du groupe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
200-demander l'avis du conseiller pédagogique sur les types d'épreuves finales conformes à l'approche par compétences.	plusieurs enseignants du département n'aiment pas les interventions du conseiller pédagogique, perçues comme étant de l'ingérence dans leur travail.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
201-proposer de diffuser la PIEA à l'ensemble des enseignants concernés et de former un comité sur	le taux de réussite à ce cours est élevé, ce qui crée des doutes quant à la pertinence de changer	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée;

l'évaluation finale dans le cours en question.	l'épreuve finale.	<input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
202-imposer un projet intégrateur à l'évaluation finale du cours sans tenir compte des avis partagés à ce sujet.	le temps de correction nécessaire sera plus long, ce qui risque de laisser moins de temps pour les autres tâches des enseignants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Évaluer dans un contexte d'approche par compétences	Élaborer une activité d'évaluation pertinente
---	---

Ousmane est un enseignant précaire. Il donne un cours pour la première fois et il constate que son plan de cours est vraiment différent, en ce qui a trait à l'épreuve finale, de celui d'une collègue permanente qui donne ce cours depuis des années.

Si vous pensez qu'Ousmane doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
195-demander conseil au coordonnateur concernant son choix d'épreuve finale et sa conformité avec le plan-cadre.	les plans de cours n'ont pas encore fait l'objet d'une approbation départementale.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
196-discuter avec la collègue concernée pour comprendre ce qui justifie le choix de son épreuve finale.	sa collègue est habituellement peu ouverte à discuter de ses pratiques.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
197-débatte en département de l'opportunité de réviser le plan-cadre de ce cours.	récemment, un plan-cadre pour un autre cours a fait l'objet d'une révision, car il ne reflétait plus les	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ;

	pratiques du département.	<input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
198-consulter le conseiller pédagogique pour obtenir un avis au sujet de la conformité de son épreuve finale.	Ousmane craint de perdre son lien d'emploi, car à la session précédente, dans un autre cours qu'il a donné, plusieurs étudiants avaient fait une demande de révision de notes.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Élaborer une activité d'évaluation pertinente	Équité dans les pratiques d'évaluation
---	--

Martin corrige l'épreuve finale. Lorsqu'il inscrit ses notes, il remarque qu'un de ses étudiants est en situation d'échec alors que celui-ci maîtrise habituellement assez bien la compétence ciblée dans le cours. À la consultation de la copie de cet étudiant, Martin s'aperçoit que celui-ci aurait effectivement réussi le cours s'il n'avait pas perdu des points liés au critère « Qualité du français écrit ».

Si vous pensez que Martin doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
114-maintenir l'échec, car les règles sont claires à cet effet dans la politique institutionnelle.	tous les collègues de son département n'appliquent pas également la règle de la politique institutionnelle concernant la pénalité pour le français écrit.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
115-réviser l'épreuve finale pour accorder des points permettant le succès du cours à l'étudiant tout en le référant au centre d'aide en français.	l'étudiant a déjà été dirigé par l'API vers le centre d'aide en français, mais il ne s'est jamais présenté pour recevoir de l'aide.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
116-ne pas appliquer, pour l'épreuve finale, la pénalité liée à la qualité du français	la moyenne de la classe est de 58 %, avec l'application de la pénalité accordée pour	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée;

écrit.	le respect du français écrit.	<input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
117-demander à l'étudiant de corriger les fautes dans son travail pour récupérer des points.	cet étudiant a reçu un diagnostic de dyslexie, mais il n'a pas de suivi en adaptation scolaire à ce jour.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Règles départementales particulières qui balisent l'évaluation	Justice (impartialité) dans les pratiques d'évaluation	Biais possible dans la correction de production d'étudiants
--	--	---

THÈME : PARTICIPATION DES ÉTUDIANTS

Malgré des efforts répétés, Véronique ne parvient pas à susciter la participation de la majorité de ses étudiants aux évaluations formatives de son cours.		
Si vous pensez que Véronique doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
1-maintenir ses évaluations formatives et rappeler à ses étudiants leur responsabilisation face à leur réussite. Ils doivent s'engager à fournir des efforts.	la majorité des étudiants de ce cours de première session arrivent de l'école secondaire.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
2-attendre les résultats du prochain examen afin de faire un suivi individuel auprès des étudiants en situation d'échec.	l'examen de mi-session aura lieu dans quatre semaines.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
3-utiliser ses dernières évaluations formatives pour montrer aux étudiants	beaucoup d'étudiants semblent peu motivés à l'égard de son cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée;

comment elles les préparent aux évaluations sommatives de son cours.		<input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
4-annoncer à ses étudiants l'utilisation prochaine d'évaluations formatives sous la forme de questionnaires en ligne afin d'avoir une rétroaction instantanée.	des étudiants réclament l'attribution de points bonis pour les récompenser d'avoir fait des évaluations formatives.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs		
Élaborer les activités d'évaluation formative	Pédagogie de 1re session	Motivation des étudiants

Un étudiant est absent durant les deux premiers cours de la session. Il veut qu'Amélia lui explique tout ce qu'il a manqué		
Si vous pensez qu'Amélia doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
110-expliquer les éléments importants du plan de cours distribué en classe, notamment l'importance d'assister au cours, et refuser de reprendre les autres éléments abordés dans les deux premiers cours.	l'étudiant risque de ne pas recevoir les informations importantes concernant une évaluation à venir.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
111-donner uniquement les documents distribués en classe en lui disant de les lire et de s'organiser pour demander un complément d'information aux autres étudiants du cours, s'il en a besoin.	cet étudiant est connu des enseignants du département en raison de son habitude de poser beaucoup de questions.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
112-reprendre avec l'étudiant les éléments importants des cours manqués, puisqu'il est souhaitable que tous les étudiants commencent la	l'étudiant annonce qu'il s'absentera encore au prochain cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée;

session du bon pied.		<input type="checkbox"/> fortement indiquée.
113-refuser net et dire à l'étudiant que la PIEA stipule que la présence en classe relève de sa responsabilité.	au moment de faire sa requête à Amélia, l'étudiant a éclaté en sanglots en disant qu'il vivait une situation personnelle difficile.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.	

Descripteurs

Stratégies d'apprentissage des étudiants	Gestion de classe propice à l'apprentissage
--	---

THÈME : PLAGIAT

Justine constate que les travaux de deux étudiants (Pierre et Étienne) sont identiques. Après avoir interrogé Étienne, ce dernier lui indique qu'il a remis, à la demande de Pierre, son travail pour qu'il puisse avoir un exemple pour l'aider.		
Si vous pensez que Justine doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
19-mettre un échec aux deux étudiants.	vous avez déjà constaté un rapport de force entre les deux étudiants : celui qui a plagié exerce clairement un ascendant sur son camarade.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
20-signaler le plagiat au service institutionnel responsable de traiter le cas.	des collègues appliquent, dans le cas d'étudiants de première année, une démarche formative d'encadrement. Ils utilisent cette démarche plutôt que d'imposer une sanction.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

21-mettre un échec à l'étudiant qui a copié.	il s'agit d'un travail de début de session.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
22-rappeler à tous les étudiants l'importance des règles relatives à la propriété intellectuelle.	il s'agit d'un travail formatif.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Détecter et traiter une situation de plagiat

Sylvie soupçonne que des étudiants demandent régulièrement à des camarades de la session précédente les copies corrigées de l'épreuve synthèse du cours.

Si vous pensez que Sylvie doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
118-changer le contenu de l'épreuve synthèse du cours sans en modifier la forme et les critères d'évaluation.	étant précaire, Sylvie n'enseignera peut-être pas ce cours à la prochaine session.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
119-faire part de ses soupçons à l'équipe des enseignants offrant aussi ce cours.	la modification des contenus demanderait un travail et une coordination considérables entre plusieurs enseignants et la session en est déjà à sa 7e semaine de cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
120-répéter à l'ensemble de la classe les règles relatives au plagiat et la prise en charge nécessaire des apprentissages	les copies convoitées ont circulé sur une plateforme Web de partage entre les étudiants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ;

de chaque étudiant.

- indiquée;
 fortement indiquée.

Compétence
(s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
 Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
 Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Détecter et traiter une situation de plagiat

Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

THÈME : PLANIFICATION DE SON COURS

Au fil des rétroactions qu'il reçoit de ses étudiants, Felipe a l'impression qu'ils dépassent largement la pondération prescrite en heures pour la charge de travail à l'extérieur de la classe.

Si vous pensez que Felipe doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
27-organiser davantage d'exercices intégrateurs en classe.	Felipe a déjà de la difficulté à couvrir toutes les notions disciplinaires prévues au plan de cours et au plan-cadre.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
28-diriger ses étudiants vers des outils de gestion et de planification de temps.	la majorité des étudiants de son cours sont en deuxième année de leur parcours au collégial.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
29-conserver la planification de son cours et faire remplir aux étudiants, à la fin de la session, un questionnaire permettant de mesurer leur charge de travail.	cette situation survient pour la première fois, bien que Felipe ait déjà enseigné ce cours à plusieurs reprises.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
30-revoir l'échéancier et les dates des évaluations sommatives du cours.	la modification des dates des évaluations entraînerait des délais quant à la correction des épreuves en cours de session et à la rétroaction aux étudiants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Capacité des étudiants à organiser leur temps et leur travail	Planifier l'organisation de son cours	Faire un retour sur son cours ou sa prestation (évaluation de son enseignement)
---	---------------------------------------	---

Guillaume demande qu'un travail préalable (visionnement de vidéo, lecture, exercice) soit effectué par les étudiants avant le prochain cours. Le jour venu, il constate que la majorité d'entre eux ne l'ont pas réalisé.

Si vous pensez que Guillaume doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
45-adapter ses méthodes et fournir à l'avenir une ou des questions qui guideront les étudiants dans leurs lectures.	lors des cours précédents, Guillaume a parfois omis de situer les lectures par rapport aux objectifs du cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
46-demander aux étudiants, au prochain cours, de répondre à un questionnaire sur la motivation et sur les objectifs qu'ils se sont fixés concernant leurs études.	Guillaume s'interroge quant à la nécessité de donner ce questionnaire à l'ensemble du groupe, y compris aux étudiants studieux et assidus.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
47-poser des questions en classe en ciblant les personnes ayant fait le travail préalable de manière à favoriser l'émulation entre les étudiants.	Guillaume remarque que plusieurs étudiants qui ne font pas les lectures réussissent bien les évaluations sommatives jusqu'à présent.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
48-inviter les étudiants à former des équipes pour répondre à une question sur les lectures préalables et ensuite demander à chaque équipe de présenter à l'ensemble de la classe une notion abordée par le biais de la question.	des collègues du département ont l'habitude de donner systématiquement des tests de lecture sommatifs en début de cours pour obliger les étudiants à faire leurs lectures.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
	<input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
	<input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Stratégies pour favoriser la participation active des étudiants	Apprentissage actif-groupes de discussion	Stratégies d'apprentissage des étudiants
---	---	--

Après quelques années à enseigner un cours qu'il maîtrise désormais très bien, Benjamin décide de modifier ses méthodes d'enseignement afin de diminuer quelque peu la place consacrée aux présentations magistrales. Il cible un cours en particulier pour lequel il cherche à concevoir une activité d'apprentissage basée sur une pédagogie active.

Si vous pensez que Benjamin doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
53-commencer par déterminer clairement les objectifs d'apprentissage.	une collègue a prévenu Benjamin qu'il devra revoir à la baisse la quantité de connaissances disciplinaires qu'il pourra transmettre à ses étudiants s'il consacre davantage de temps à des activités d'apprentissage actif.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
54-se documenter sur les différentes formules pédagogiques potentielles (groupes de discussion, jeux de rôles, etc.).	Benjamin compte emprunter les ouvrages sur le sujet disponibles à la bibliothèque de son collègue.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
55-s'assurer de formuler des consignes claires, autant par rapport à la nature des tâches proposées que par rapport au matériel autorisé et au temps imparti pour chaque tâche.	Benjamin a certaines appréhensions quant à la perte de contrôle de la gestion du temps qu'entraînera l'introduction d'une pédagogie active en comparaison avec les exposés magistraux.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
56-prévoir un questionnaire d'évaluation de l'enseignement, qu'il	un collègue de Benjamin lui suggère d'autres façons d'y parvenir, telle une	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ;

soumettra à ses étudiants à la fin de la session, de manière à obtenir de la rétroaction sur sa nouvelle activité d'apprentissage.	rétroaction instantanée en classe.	<input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
--	------------------------------------	--

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Stratégies pour favoriser la participation active des étudiants	Élaborer et planifier une activité d'apprentissage	Méthodes d'enseignement
---	--	-------------------------

Samuel, un nouvel enseignant âgé de 26 ans, doit donner un cours à la formation continue à un groupe de nouveaux arrivants. La majorité de ceux-ci sont hautement scolarisés et âgés de plus de 40 ans. En raison de son inexpérience et de la différence d'âge avec ses élèves, Samuel se demande quelle approche pédagogique il devrait privilégier.

Si vous pensez que Samuel doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
79-instaurer un système d'apprentissage coopératif entre les élèves pour susciter la collaboration et l'adhésion de tous.	des étudiants lui font part de leur préférence pour un exposé magistral, mode d'enseignement connu dans leurs pays d'origine.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
80-solliciter la participation de l'ensemble du groupe pour illustrer les concepts par des exemples tirés de leurs expériences personnelles.	deux étudiants monopolisent l'attention du groupe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
81-privilégier un enseignement magistral.	des étudiants mettent au défi Samuel par des questions pointues sur la matière.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
82-demander au groupe quel type de leadership il devrait adopter avec eux.	à la session précédente, un collègue a dû imposer son autorité au sein de ce groupe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Gestion de classe propice à l'apprentissage	Méthodes d'enseignement
---	-------------------------

THÈME : POLITIQUES ET RÉGLEMENTS

L'un de ses étudiants confie à Gabrielle qu'il voudrait porter plainte contre l'un de ses collègues enseignants au sujet de la qualité de son enseignement.

Si vous pensez que Gabrielle doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
206-suggérer à l'étudiant d'aller voir le coordonnateur du programme ou du département pour exposer son problème.	l'étudiant hésite à le faire par peur de représailles.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
207-informer l'étudiant de ses droits concernant le processus de plainte.	l'étudiant aura encore cet enseignant au cours de son parcours de formation.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
208-inviter l'étudiant à lui verbaliser ce qu'il vit.	Gabrielle a un lien d'amitié avec l'enseignant.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

209-demander à l'étudiant s'il a déjà discuté de ses perceptions avec son enseignant.	l'enseignant vit présentement des difficultés personnelles.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
210-servir d'intermédiaire auprès de son enseignant.	cet étudiant souhaite également porter plainte contre d'autres enseignants du programme.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input checked="" type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Mécanisme de gestion des litiges et des plaintes

Alors que Stéphanie et les autres membres d'un comité de révision de note doivent se réunir pour discuter du travail d'un étudiant, l'enseignant ayant attribué un échec à ce travail fait un appel aux membres du comité afin de les enjoindre à se montrer solidaires.

Si vous pensez que Stéphanie doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
125-se montrer empathique envers l'enseignant en lui rappelant qu'une révision de note ne constitue pas un procès à son égard.	l'enseignant concerné par la révision de note est le membre ayant le plus d'ancienneté au sein du département.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
126-inviter l'enseignant à ne plus interférer avec les travaux du comité en lui rappelant les règles prévues à cet effet.	les règles précisant le mode de fonctionnement d'un comité de révision de note sont officieuses.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ;

		<input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
127-manifester à l'enseignant son malaise face à sa demande et lui rappeler que le travail de tous peut être jugé par ses pairs.	Stéphanie sait que son collègue a des lacunes importantes en matière d'évaluation des apprentissages, notamment l'absence de critères d'évaluation.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
128-inviter les autres membres du comité de révision de note à ne pas répondre directement à l'enseignant.	un des membres du comité de révision de note fait partie de l'exécutif syndical.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Mécanisme de révision de notes

Johanne est membre du comité institutionnel qui a pour mandat de réviser la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et elle manifeste son désaccord face à l'orientation proposée.

Si vous pensez que Johanne doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
172-réitérer aux membres du comité en quoi elle est défavorable à l'orientation proposée.	elle est la seule membre du comité à s'opposer à l'orientation proposée.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
173-réfléchir à la pertinence de discuter de la situation lors d'une assemblée syndicale	l'exécutif syndical est en accord avec l'orientation proposée par le comité.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée;

pour connaître la position des enseignants.		<input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
174-indiquer aux membres du comité son intention de rédiger un avis de dissidence dans le projet de politique révisée qui sera diffusé aux différentes instances du collège.	la personne chargée de rapporter le projet de politique révisée ne présentera pas les avis divergents à la commission des études.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
175-ne rien dire et se rallier à l'orientation proposée.	elle craint de se faire reprocher par certains de ses collègues de ne pas avoir suffisamment défendu les intérêts des enseignants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
176-proposer de consulter la commission des études sur les différentes orientations possibles.	le devis de révision de la politique comprend un échéancier court.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input checked="" type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages	Collégialité- Fonctionnement des comités institutionnels (CA- Commission des études)
--	--

THÈME : RÉTROACTION AUX ÉTUDIANTS

À la suite d'une évaluation sommative, une étudiante et sa mère se présentent au bureau de Samia durant ses heures de disponibilité afin de l'interroger sur l'évaluation.		
Si vous pensez que Samia doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
15-expliquer à la mère qu'elle discutera en privé avec sa fille de l'évaluation sommative et qu'il est possible pour les parents de poser des questions sur les évaluations en s'adressant au service institutionnel responsable du cheminement scolaire de l'étudiant.	Samia a déjà dirigé la mère à deux reprises vers le service institutionnel responsable du cheminement scolaire de l'étudiant.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
16-rencontrer brièvement la mère de l'étudiante.	selon les usages du collège, les professeurs ne rencontrent pas les parents de leurs étudiants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
17-rencontrer uniquement l'étudiante pour lui pointer les apprentissages sur lesquels elle doit travailler en priorité et pour situer sa performance dans la séquence d'apprentissage globale du cours.	la mère ne conteste pas l'évaluation de Samia, mais désire plutôt recevoir une rétroaction afin d'accompagner adéquatement sa fille dans la réalisation des travaux du cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
18-rappeler à son étudiante et à sa mère que l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement collégial est de développer l'autonomie des individus.	la mère de l'étudiante dit : «Ma fille est encore mineure... En conséquence, j'ai le droit de poser des questions ».	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.	
Descripteurs		

Fournir de la rétroaction sur
la progression des
apprentissages

Après une séance de rétroaction en classe sur le dernier examen, un étudiant vient voir Lucien durant la pause en protestant contre sa note. Il argumente en affirmant que la note ne reflète pas ses efforts ni les heures de travail qu'il a investies pour se préparer à l'examen.

Si vous pensez que Lucien doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
65-recevoir de façon bienveillante la plainte de l'étudiant.	d'autres étudiants se plaignent que cet étudiant monopolise toujours l'attention de l'enseignant et que le temps accordé à la pause empiète sur le déroulement du cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
66-offrir à l'étudiant l'opportunité de parcourir l'examen et de comparer ses réponses à l'aide des manuels de références.	Lucien sait que son corrigé ne comporte pas de réponse standardisée. L'examen repose sur des critères d'évaluation basés sur son jugement interprétatif (comme l'originalité et la clarté du propos).	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
67-entendre les plaintes de l'étudiant, mais l'inviter à se calmer.	l'étudiant a en main les copies de l'examen de quatre camarades de classe ayant obtenu de meilleures notes que lui.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
68-questionner l'étudiant sur ses méthodes de travail et sur le temps consacré à la préparation à l'examen.	l'étudiant travaille effectivement très fort, mais ce dernier ne semble pas avoir les préalables requis. Il n'est pas habitué à des évaluations qui font appel à des habiletés complexes.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence
(s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Gestion de classe propice à l'apprentissage	Fournir de la rétroaction sur la progression des apprentissages	Mécanisme de gestion des litiges et des plaintes
---	---	--

THÈME : SANTÉ PHYSIQUE ET MENTALE DES ÉTUDIANTS

Une étudiante dans le groupe de Cédric a des problèmes graves d'anxiété. Elle demande beaucoup d'attention et manifeste son anxiété de plusieurs manières nuisant ainsi à la dynamique du groupe.

Si vous pensez que Cédric doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
31-demander à l'étudiante de venir le voir à son bureau dès que possible.	Cédric ne précise pas à l'étudiante la raison de cette rencontre.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
32-demander à l'étudiante si les méthodes pédagogiques utilisées dans ce cours constituent la source de son inconfort.	l'étudiante est prise en charge par le service institutionnel responsable des étudiants en situation de handicap.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
33-suggérer à l'étudiante de prendre rendez-vous avec un professionnel du service d'aide aux étudiants.	plusieurs étudiants sont venus se plaindre du comportement de cette étudiante en classe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
34-rencontrer individuellement l'étudiante afin de discuter de la question de l'anxiété et lui donner des trucs pour faire face aux situations anxiogènes.	d'autres étudiants du même groupe manifestent également des comportements anxieux.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
35-discuter avec des collègues qui ont déjà eu cette étudiante pour leur demander conseil.	cette démarche soulève des questions quant au respect de la confidentialité.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Gestion de classe propice à l'apprentissage	Santé mentale des étudiants au collégial
---	--

Nancy est informée que plusieurs étudiants de son programme consomment à fortes doses des capsules de neurostimulants pour améliorer leur rendement aux examens.

Si vous pensez que Nancy doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
121-informer du problème les professionnels en mesure d'aide à la réussite du collège (ex. : psychologue, API) afin d'établir un plan d'intervention.	cette pratique est répandue dans plusieurs programmes contingentés du collège.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
122-informer du problème les membres du comité de programme.	les exigences des enseignants pour ce programme semblent beaucoup trop élevées et une culture de performance est associée à celui-ci.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
123-discuter du sujet en classe et informer les étudiants des effets secondaires reliés à la consommation.	des étudiants de la classe sont impliqués dans la vente de neurostimulants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
124-organiser une conférence sur le thème de la consommation de neurostimulants dans le cadre d'un projet d'aide à la réussite.	les étudiants ont eu des séances d'information et des ateliers abordant la gestion du temps et du stress.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Performance scolaire chez les étudiants	Stress et anxiété scolaire
---	----------------------------

THÈME : TRAVAUX D'ÉQUIPE

Un conflit éclate entre des étudiants lors d'un travail en équipe. Le jour de la remise du travail (qui représente 15 % de la note finale du cours), Claude constate que l'un des étudiants n'a pas fait sa partie.

Si vous pensez que Claude doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
5- imposer une pénalité de retard à l'étudiant	l'étudiant retardataire n'a pas signé le contrat d'équipe sur le fonctionnement attendu et les responsabilités de chacun.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
6-demander à tous les membres de l'équipe d'évaluer la participation de chacun des membres à l'aide d'une grille critériée.	Claude, en raison des liens d'amitié entre les étudiants de l'équipe, doute de leur capacité à porter un jugement impartial sur leurs pairs, surtout au moment de les critiquer.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
7-demander à l'étudiant qui n'a pas fait sa partie de lui remettre un autre travail.	Claude manque d'information sur la participation de cet étudiant, notamment sur sa contribution lors des rencontres d'équipe et sur ses efforts dans l'exécution de la tâche qui lui était attribuée.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
8-modifier son plan de cours pour les prochaines sessions en y ajoutant un travail d'équipe formatif dans lequel sera imbriquée une évaluation individuelle.	le plan-cadre de son cours vise le développement d'habiletés spécifiques au travail en équipe comme la coopération et la communication interpersonnelle.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
9-vérifier si les étudiants ont établi un contrat d'équipe sur le fonctionnement attendu et les responsabilités de chacun.	Claude n'a pas fait de suivi sur le fonctionnement de l'équipe durant la session ni accordé de périodes de mise en commun en classe pour effectuer le travail	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

d'équipe.

Compétence
(s) visée (s) :

- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
- Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
- Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Planifier, encadrer et évaluer des travaux d'équipe

Stratégies d'évaluation par les pairs (étudiants) et d'autoévaluation

En réalisant un bilan de sa dernière session, Roger constate encore une fois que certains étudiants réussissent à passer le cours grâce aux travaux de laboratoire effectués en équipe alors qu'aux examens théoriques individuels, ceux-ci ne maîtrisent clairement pas les compétences requises.

Si vous pensez que Roger doit...

Tout en sachant que ...

L'intervention s'avère :

57-ajouter une portion d'évaluation individuelle aux travaux de laboratoire effectués en équipe.

de fortes oppositions au sein des enseignants de son département risquent de se manifester, même si des collègues pourraient appuyer sa démarche. Plusieurs enseignants ont le même plan de cours que Roger.

- absolument contre indiquée;
- contre indiquée;
- ni plus ni moins indiquée ;
- indiquée;
- fortement indiquée.

58-élaborer une évaluation individuelle qu'il pourra utiliser de façon ponctuelle auprès des étudiants qui présenteront des lacunes dans le développement de la compétence.

un collègue de travail fait de même lorsqu'il croit nécessaire de reconsidérer l'évaluation des étudiants, mais cette pratique n'est pas uniformisée au sein du département.

- absolument contre indiquée;
- contre indiquée;
- ni plus ni moins indiquée ;
- indiquée;
- fortement indiquée.

59-modifier son cours en introduisant la notion d'un seuil de réussite à la passation du cours pour une portion d'évaluation individuelle au laboratoire.

la multiplication des seuils de réussite n'est pas une stratégie encouragée dans une perspective d'aide à la réussite.

- absolument contre indiquée;
- contre indiquée;
- ni plus ni moins indiquée ;
- indiquée;
- fortement indiquée.

60-conserver les travaux de laboratoire faits en équipe,

les travaux de laboratoire faits en équipe permettent

- absolument contre indiquée;
- contre indiquée;

mais diminuer le pourcentage accordé à cet élément d'évaluation dans le plan de cours.	de diminuer considérablement le temps de correction de l'enseignant et d'utiliser pertinemment les ressources matérielles.	<input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
--	--	--

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Évaluer dans un contexte d'approche par compétences	Planifier, encadrer et évaluer des travaux d'équipe
---	---

Michael reçoit deux travaux plutôt qu'un seul provenant d'une équipe. Les deux étudiants ont pris l'initiative de faire le travail individuellement plutôt que de le faire en équipe tel qu'indiqué dans les consignes.

Si vous pensez que Michael doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
83-refuser de corriger les deux travaux et demander aux deux étudiants de soumettre un travail commun tel que spécifié dans les consignes.	les deux étudiants ne s'entendent pas quant aux orientations à donner au travail.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
84-corriger les deux travaux en appliquant une pénalité pour non-respect des consignes.	l'application de la pénalité risque de compromettre la réussite du cours pour un des étudiants.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
85-revoir la grille de correction en considérant des modalités de remise différentes qui permettent, entre autres, le travail individuel ou en groupe.	la capacité de travailler en équipe est un critère important pour la réussite de ce cours.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
86-prévoir une démarche de résolution de conflits dans les consignes pour le travail d'équipe, et ce, pour les prochaines cohortes.	il s'agit d'un programme où la compétition entre étudiants est très forte et où la performance académique est particulièrement	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

valorisée.

- Compétence (s) visée (s) :
- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
 - Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
 - Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Planifier, encadrer et évaluer des travaux d'équipe

Équité dans les pratiques d'évaluation

En corrigeant un travail d'équipe, Marie s'aperçoit que le niveau de langue utilisé dans un paragraphe est nettement plus élevé que dans les autres ; ce paragraphe ne contient aucune marque signalant l'insertion d'une citation ni aucune mention de référence. Elle retrouve le paragraphe tel quel en fouillant sur Internet avec Google. Chaque étudiant travaillait sur sa propre partie et des moments de mise en commun étaient prévus afin que chacun puisse partager ses apprentissages avec les autres.

Si vous pensez que Marie doit...

Tout en sachant que ...

L'intervention s'avère :

106-signaler le plagiat au dossier des étudiants et mettre 0 à tous les membres de l'équipe.

la communication au sein de l'équipe était difficile. D'ailleurs, un des étudiants l'avait informée que certains de ses camarades ne participaient pas aux discussions liées au travail.

- absolument contre indiquée;
- contre indiquée;
- ni plus ni moins indiquée ;
- indiquée;
- fortement indiquée.

107-rencontrer les étudiants pour leur donner un avertissement sévère, sans pénalité pour la note du travail.

une règle départementale indique clairement la nécessité de déclarer toute forme de plagiat, et ce, dès le début de la formation.

- absolument contre indiquée;
- contre indiquée;
- ni plus ni moins indiquée ;
- indiquée;
- fortement indiquée.

108-signaler le plagiat au dossier de l'étudiant fautif et mettre 0 uniquement à celui-ci.

cet étudiant avait été exclu de l'équipe en raison de ses difficultés langagières.

- absolument contre indiquée;
- contre indiquée;
- ni plus ni moins indiquée ;
- indiquée;
- fortement indiquée.

109-réitérer une intervention en classe sur l'importance de la propriété intellectuelle et demander à l'équipe de refaire

les étudiants de toute la classe ont reçu une formation de 3 heures sur l'intégrité intellectuelle et

- absolument contre indiquée;
- contre indiquée;
- ni plus ni moins indiquée ;
- indiquée;

le travail.	sur l'utilisation pertinente des références, incluant les données sur Internet.	<input type="checkbox"/> fortement indiquée.
-------------	---	--

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs
Détecter et traiter une situation de plagiat

THÈME : TIC

Simon constate qu'un de ses étudiants de la dernière session formule des critiques mensongères à son égard dans les médias sociaux.		
Si vous pensez que Simon doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
228-convier l'étudiant à son bureau afin de comprendre ses motivations et l'inviter à retirer ses propos mensongers des médias sociaux.	Simon décide de tenir cette rencontre avec l'étudiant en l'absence de témoin.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
229-signaler la situation au gestionnaire des sites Internet en question et demander que les commentaires mensongers soient retirés.	cet étudiant tient également des propos comparables envers d'autres enseignants du collège dans les médias sociaux.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
230-rencontrer le cadre responsable des enseignants afin de présenter sa version des faits et ainsi protéger sa réputation.	l'étudiant reproche à Simon de tenir des propos racistes en classe.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
231-demander au syndicat des enseignants d'intervenir auprès de la direction du collège afin qu'elle prenne des mesures pour protéger sa réputation.	ce n'est pas la première fois que Simon lit des commentaires désobligeants à son égard dans les médias sociaux.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ;

- indiquée;
 fortement indiquée.

- Compétence (s) visée (s) :
- Enseigner dans un contexte d'apprentissage;
 - Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ;
 - Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.

Descripteurs

Respect, prévention et soutien en matière de conflits et de harcèlements	Médias sociaux	Connaître les personnes pouvant vous soutenir (cadre-responsable-enseignants)
--	----------------	---

Jonathan souhaite intégrer dans ses cours des activités interactives basées sur l'utilisation des nouvelles technologies (TIC), mais il ignore par où commencer.

Si vous pensez que Jonathan doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
236-interroger ses collègues quant aux outils technologiques utilisés dans leurs cours, de manière à assurer une intégration cohérente des TIC au sein du programme.	les objectifs et standards du programme prévoient peu de place pour les TIC. De ce fait, plusieurs de ses collègues pensent qu'ils ne sont pas des éléments incontournables de la formation.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
237-utiliser une plateforme d'apprentissage en ligne pour ajouter des activités formatives intégrant de l'autocorrection ou de l'autoévaluation tout au long du cours.	les étudiants se plaignent fréquemment du manque de temps pour assimiler et intégrer tout le contenu théorique du cours	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
238-utiliser une application Web permettant le vote interactif pour interroger les étudiants sur des contenus de cours en classe.	Jonathan ignore si tous ses étudiants possèdent un téléphone intelligent.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
239-intégrer en classe une application de travail collaboratif afin de développer des aptitudes de travail efficaces chez les étudiants.	les étudiants ont une faible maîtrise des fonctions avancées de ce type d'outils. Jonathan devra consacrer un temps considérable à la formation	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

	des étudiants, négligeant ainsi les autres contenus de cours.	
240-créer un espace en ligne pour le cours en offrant des ressources aux étudiants, comme un forum ou des hyperliens à consulter, pour multiplier les occasions d'apprendre à l'extérieur de la classe.	Jonathan considère que sa fonction principale consiste à orchestrer l'accès au savoir. Il craint que son rôle d'enseignant soit relégué à l'arrière-plan par ces nouvelles pratiques.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input checked="" type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs

Stratégies pour favoriser la participation active des étudiants	Utiliser les TIC dans son enseignement
---	--

Sophie se rend compte qu'une étudiante enregistre, à l'aide de son téléphone cellulaire camouflé dans un étui à crayons, l'entièreté de son cours, et ce, sans lui en avoir demandé la permission.

Si vous pensez que Sophie doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
61-dire à l'étudiante qu'il est nécessaire de demander le consentement pour toute forme d'enregistrement.	cette étudiante est allophone et elle présente de la difficulté à comprendre le français.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
62-valider ses présomptions auprès de l'étudiante.	l'enregistrement sert également à diffuser le contenu du cours aux camarades de classe de l'étudiante qui sont absents.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
63-réitérer des consignes en classe au regard du consentement nécessaire pour toute forme d'enregistrement ou de prise de photos.	des étudiants en classe bénéficient d'un support technique leur permettant d'enregistrer le cours comme mesure d'aide à la réussite.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

64-proposer, à l'ensemble de la classe et au moment opportun, une lecture de situations authentiques publiées où des personnes ont eu des problèmes juridiques à la suite d'enregistrements non consentis.	certaines propos tenus par les étudiants de la classe pourraient comporter des éléments préjudiciables à leur bien-être s'ils étaient diffusés.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
--	---	---

Compétence (s) visée (s) :	<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs	
Gestion de classe propice à l'apprentissage	Étudiants en situation de handicap

Il y a des changements technologiques dans certains cours du programme et plusieurs enseignants refusent de se perfectionner. Bénéficiant d'une libération institutionnelle pour implanter ces avancées, Wideline désire intervenir.

Si vous pensez que Wideline doit...	Tout en sachant que ...	L'intervention s'avère :
245-organiser une journée de formation pour sensibiliser les enseignants concernés.	le taux de participation des enseignants aux activités de formation est habituellement faible.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
246-mobiliser des agents multiplicateurs parmi les enseignants.	plusieurs nouveaux enseignants sont très à l'aise avec ces nouvelles technologies à implanter. Par contre, ils sont peu familiers avec l'approche par compétences.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
247-rencontrer les enseignants qui refusent de se perfectionner pour comprendre les motifs de leur réticence, et ce, avec l'intention de leur proposer un plan de perfectionnement adapté.	Wideline s'interroge quant à la légitimité d'encadrer des enseignants dans un processus de perfectionnement.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

248-chercher l'appui des départements concernés lors de leurs instances.	certaines enseignants se sentent menacés dans leurs compétences et leur autonomie professionnelle.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.
249-prolonger la période d'implantation des nouvelles technologiques.	la plus récente évaluation de programme a exposé les plaintes des étudiants face au manque de cohérence entre les objectifs du programme et les modalités pédagogiques numériques utilisées dans leur formation.	<input type="checkbox"/> absolument contre indiquée; <input type="checkbox"/> contre indiquée; <input type="checkbox"/> ni plus ni moins indiquée ; <input type="checkbox"/> indiquée; <input type="checkbox"/> fortement indiquée.

Compétence (s) visée (s) :	<input type="checkbox"/> Enseigner dans un contexte d'apprentissage; <input type="checkbox"/> Collaborer avec ses collègues aux activités de sa communauté éducative ; <input checked="" type="checkbox"/> Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession.
----------------------------	--

Descripteurs		
Évaluation et implantation d'un programme d'étude	Gestion du changement en éducation	Gestion de projet en éducation

Deschênes, M.-F., Dubé, S., Tremblay, K., Buisson, A., Pelletier, I., Jacques-Bélaïr, G., Ostiguy, D. (2019). Élaboration d'une autoévaluation basée sur la concordance de jugement professionnel des enseignants. Rapport de recherche. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), MEES. Montréal : Cégep Marie-Victorin, Collège de Bois-de-Boulogne et Collège de Maisonneuve.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2019

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2019

ISBN 978-2-920820-35-7

