



VERS UNE ÉVALUATION RAISONNÉE DES PRESTATIONS ET DES PERFORMANCES EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT

Lecture commentée d'une grille d'évaluation

Élie Milgrom, Benoît Raucent et Pascale Wouters

*Université catholique de Louvain (UCL), Louvain-la-Neuve,
Belgique et FA²L scrl, Wavre, Belgique*

Elie.milgrom@FA2L.be

Résumé

L'article cherche à démontrer qu'il est à la fois nécessaire et possible de documenter et d'évaluer les prestations et les performances des enseignants-chercheurs dans le domaine de l'enseignement de façon systématique, raisonnée et fiable. À cet effet, il explique la genèse d'un outil développé à Louvain dans le cadre des procédures de promotion, il présente et justifie cet outil et fournit quelques premières conclusions au sujet de son usage.

Mots-clés

Évaluation de l'enseignement, grille d'évaluation, développement professionnel

I. INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, l'évaluation des performances en matière de recherche s'appuie sur des indicateurs scientométriques numériques, dont le choix a évolué au fil du temps : citation Index, facteur d'impact, h-index et ses nombreuses variantes, etc. Bien que contestables et souvent contestés [Zitt et Bassecoulard, 2008], l'objectivité (du moins apparente) et la précision (du moins apparente) de ces indicateurs numériques leur ont donné droit de cité et ils règnent aujourd'hui en maîtres dans l'évaluation des performances en matière de recherche scientifique, tout au moins dans les domaines des sciences exactes, des sciences de la santé et dans un certain nombre de domaines des sciences humaines.





L'existence de tels indicateurs et l'utilisation qui en est faite – en particulier dans les procédures de sélection et de promotion – ont un impact significatif sur le comportement des enseignants-chercheurs, qui sont incités à mener des stratégies personnelles ou collectives pour améliorer leurs scores ou tout au moins les maintenir à un bon niveau. L'outil d'évaluation (par des pairs) est ainsi également devenu un outil d'auto-évaluation exploité par les chercheurs eux-mêmes.

Quiconque a eu l'occasion de siéger dans des commissions chargées d'examiner des dossiers d'enseignants-chercheurs en vue d'un recrutement ou d'une promotion aura eu plus d'une fois entendu affirmer que, s'il est effectivement possible d'évaluer correctement les performances en matière de recherche, il est beaucoup plus difficile – sinon impossible – de faire de même en ce qui concerne l'enseignement. Si l'évaluation par les pairs est bien entrée dans les mœurs pour la recherche, elle ne l'est certainement pas (encore) pour l'enseignement : on n'hésite pas à examiner à la loupe critique un article écrit par un collègue, mais se risquerait-on à examiner de près un de ses cours ? C'est sans doute la raison pour laquelle l'évaluation en matière d'enseignement est très souvent réalisée principalement, voire exclusivement, sur base d'enquêtes effectuées auprès des étudiants. Or, si d'autres sources ne sont pas exploitées simultanément, les informations recueillies auprès des étudiants peuvent être largement contestées [Bernard, 1992 ; Centra, 1993 ; Centra, 2000]. En effet, les étudiants sont-ils réellement les seuls à pouvoir livrer un diagnostic fiable et nuancé en matière de qualité d'enseignement ?

Nous pensons qu'il est indispensable de disposer d'outils permettant l'(auto)-évaluation des prestations et des performances en matière d'enseignement, et ce pour plusieurs raisons :

1. la qualité des formations devient graduellement une préoccupation majeure (y compris, au niveau européen, depuis la Déclaration de Bologne) [DGEC, 2009 ; Hénard, 2008] ; les performances des enseignants en matière de formation sont certainement déterminantes pour la qualité des formations dans lesquelles ces enseignants sont impliqués ;
2. tout professionnel vise un bon niveau de performance dans l'exercice de son (ses) métier(s) et à progresser tout au long de sa carrière : c'est le cas des chercheurs et c'est aussi le cas des enseignants ;
3. pour soutenir le processus réflexif, pour identifier des points de progression, il est nécessaire de disposer d'instruments d'évaluation possédant un certain nombre de qualités pour être réellement exploitables (pertinence, simplicité, non ambiguïté, fiabilité, facilité d'emploi, universalité, ...) ;
4. il existe des situations dans lesquelles l'évaluation raisonnée des performances en matière d'enseignement est nécessaire pour prendre des





décisions informées au sujet des personnes : recrutements, promotions, choix dans l'orientation d'une carrière, etc. Pour des raisons de cohérence et de transparence, il est nécessaire que les outils qui permettent l'auto-évaluation permettent également l'évaluation par des pairs. Pour que de telles évaluations soient de bonne qualité, il faut que les outils le soient également.

Pour construire l'évaluation des prestations et des performances en matière d'enseignement, nous choisissons résolument une approche développementale, qui place l'enseignant au centre de l'évaluation et de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. En d'autres mots, l'objectif n'est pas de sanctionner un enseignant mais bien de l'aider à progresser. Ceci ne nous empêche pas de songer également à la nécessité de l'évaluation des performances par les pairs. Ainsi, dans notre propre contexte institutionnel, nous reconnaissons la coexistence des fonctions formatives et développementales d'une part et administratives et décisionnelles d'autre part. Cette double optique est d'ailleurs largement discutée dans la littérature et pourrait se révéler problématique à terme si l'institution n'est pas en mesure d'instaurer une véritable culture de la qualité de l'enseignement [Buckridge, 2008].

Le métier d'enseignant-chercheur comporte de nombreuses facettes ou dimensions : pour évaluer les performances en matière d'enseignement, il faut choisir (et justifier) les dimensions que l'on prend en compte, ainsi que l'outil qui est proposé : c'est un des objectifs de cette communication.

Un autre objectif de cette communication est de présenter quelques conclusions tirées d'un premier essai d'utilisation d'une version précédente d'un tel outil (mêmes principes, mais forme légèrement différente) à l'UCL.

Enfin, un dernier objectif est de contribuer à démontrer que l'affirmation très répandue selon laquelle il est particulièrement difficile de raisonner de manière systématique au sujet des performances en matière d'enseignement est erronée.





II. LES DIMENSIONS DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

PRISES EN COMPTE

Un outil d'(auto-)évaluation sera d'autant mieux accepté qu'il se focalise sur les dimensions jugées les plus importantes du métier d'enseignant. Un tel choix reflète nécessairement une vision politique : une personne ou une institution qui met l'accent sur certaines dimensions et non sur d'autres indique de façon explicite ce que sont ses priorités et sa conception de la qualité en matière d'enseignement et de formation.

Pour que l'outil soit réellement utilisable, il faut limiter le nombre de dimensions prises en compte, quitte à faire croître ce nombre au fil du temps et au fur et à mesure de l'entrée de l'outil dans les usages. Nous avons choisi de retenir les six dimensions qui figurent ci-dessous et de les proposer au sein de l'UCL sous la forme d'indicateurs relatifs

1. à la manière dont les activités de formation ont été conçues par l'enseignant,
2. à la manière dont les activités de formation sont mises en œuvre par l'enseignant,
3. à l'innovation pédagogique et à son application dans les activités de formation proposées par l'enseignant,
4. à l'implication de l'enseignant dans les activités de formation dont il a la charge,
5. aux actions entreprises par l'enseignant en vue de son développement professionnel en tant qu'enseignant,
6. à la prise de responsabilités dans la gestion de l'enseignement.

Le choix de ces six dimensions, en accord avec les guides procéduraux liés au *teaching dossier / teaching portfolios* [e.a. Seldin, 2004], reflète notre conviction qu'il s'agit là de dimensions importantes à la fois pour l'enseignant et pour l'institution et sa politique de formation et d'enseignement. Ces dimensions sont également suffisamment indépendantes les unes des autres pour pouvoir être évaluées séparément, sans risque de couplage. En outre, ce sont des dimensions dans lesquelles l'enseignant a généralement une grande liberté d'action (moins pour la dernière) et dans lesquelles il peut donc faire preuve d'initiative et d'autonomie, éléments essentiels pour entretenir sa propre motivation. Enfin, l'utilisation de ces dimensions pour documenter les prestations et les performances en matière d'enseignement permet de réaliser un travail qui sera directement exploitable dans le cadre des évaluations de la qualité des programmes de formation auxquelles les institutions d'enseignement supérieur sont dorénavant soumises périodiquement.





III. UNE GRILLE « RUBRIC » COMME OUTIL D'(AUTO-)ÉVALUATION

L'objectif que nous poursuivons est bien de donner à chaque enseignant – mais également à des pairs – un outil permettant d'examiner chacune des dimensions ci-dessus et d'exprimer une appréciation motivée quant aux performances de l'enseignant dans ces dimensions. Qu'il s'agisse d'auto-évaluation ou d'évaluation par des pairs, la finalité principale poursuivie par l'outil que nous construisons est avant tout de fournir un diagnostic argumenté, susceptible de servir de base à un projet individuel de progression en matière de qualité d'enseignement. Idéalement, cet outil doit être source de réflexion (comment faire pour améliorer mes performances ?) et de motivation (dans quelle direction vais-je choisir de porter mes efforts ?). L'objectif n'est donc pas de produire des indicateurs numériques d'une précision exquise.

Nous pensons donc qu'il est suffisant de déterminer, pour chaque dimension, un niveau correspondant aux attentes minimales (en dessous duquel les prestations sont jugées insuffisantes), ainsi qu'un petit nombre de niveaux correspondant à des degrés significatifs de meilleure performance. Nous nous appuyons, pour ce choix, sur les principes de *Scholarship Of Teaching and Learning (SOTL)* [Boyer, 1990] et sur les travaux de Weston et McAlpine [2001], qui ont défini un continuum de développement de *Scholarship Of Teaching*.

Le choix du niveau « minimal » d'exigences traduit de façon opérationnelle un élément-clé de la politique de l'institution en matière de qualité des formations : il indique ce qu'une institution particulière attend de tous ses enseignants, sans exception, comme niveau de performance dans chacune des dimensions retenues. Les niveaux supérieurs définissent les degrés d'une performance progressivement plus élevée. Ces choix peuvent évidemment évoluer au fil du temps en fonction des objectifs poursuivis par l'institution.

La technique des « rubrics » [Goodrich Andrade, 1997] consiste à fournir, pour chaque niveau dans chaque dimension, un ou plusieurs indicateurs permettant de déterminer si ce niveau est atteint. La grille complète ainsi obtenue figure en annexe. Nous nous bornerons ici à présenter en détail et à commenter, à titre d'exemple, une des six dimensions, celle de l'implication de l'enseignant dans ses activités de formation.

1. Le niveau minimal d'exigences pour cette dimension est que l'enseignant remplit effectivement la charge qui lui a été confiée, sans problèmes apparents et sans qu'il soit possible d'en dire plus.
2. Le niveau suivant en termes de performance exige que l'enseignant démontre un souci de révision périodique de ses enseignements et





- qu'il tienne compte effectivement des résultats des enquêtes effectuées auprès des étudiants. À ce niveau-ci, on accepte que l'évolution des enseignements poursuit une logique essentiellement intuitive.
3. En montant d'un niveau en termes de performances, il est demandé que l'enseignant porte un regard critique réflexif et prospectif sur son enseignement et qu'il ait développé et mis en œuvre un plan pour améliorer la qualité. Ceci exige non seulement des connaissances et des compétences réelles en matière de pédagogie, mais également une approche « qualité » et l'élaboration et le suivi d'un plan de perfectionnement. Les résultats des enquêtes auprès des étudiants sont exploités à l'aide d'un outil mis à disposition par l'institution (ici l'UCL), les « fiches contextuelles ».
 4. Enfin, le niveau le plus élevé attend de l'enseignant qu'il diffuse activement les compétences acquises dans cette dimension auprès d'autres enseignants.

Précisons que chaque niveau implique que les précédents sont acquis : on n'examine les indicateurs d'un niveau particulier que si les indicateurs des niveaux inférieurs sont satisfaits. Précisons aussi que, si le niveau « minimal » d'exigences déterminé par une institution doit pouvoir être atteint par tous les enseignants, il n'est ni réaliste, ni nécessaire d'espérer que tous atteindront le niveau le plus élevé dans chacune des dimensions : il faut bien entendu tenir compte du souhait (et souvent de l'obligation) de progresser également dans les autres facettes du métier d'enseignant-chercheur.

Pour exploiter la grille comme outil d'auto-évaluation, chaque enseignant peut, sans trop de difficulté, examiner les indicateurs des différents niveaux dans chaque dimension et se situer par rapport à eux : le tout est de le faire sans complaisance... Grâce à cela, il peut déterminer dans quelle(s) dimension(s) il souhaite progresser et la direction à suivre ainsi que les efforts à fournir pour y parvenir. S'il sait que son dossier pédagogique sera examiné par des pairs sur base de la grille en question, l'enseignant peut imaginer comment construire le dossier qui permettra à ce jury d'évaluer son niveau de performance dans chacune des dimensions. Un enseignant pourrait même – si les habitudes locales le permettent – aller jusqu'à fournir sa propre auto-évaluation sur base de la grille en argumentant pour justifier les niveaux auxquels il prétend. Quant aux pairs chargés d'une évaluation des performances en matière d'enseignement, la grille leur permet de focaliser leur réflexion sur quelques indicateurs précis pour formuler leur jugement. Afin de faciliter son appropriation par les enseignants et par les commissions d'évaluation, il importe de souligner que la grille doit être stable pendant une période suffisante : elle ne peut changer chaque année, même minimalement.





IV. UNE PREMIÈRE ÉBAUCHE D'UTILISATION À L'UCL

Instauré par décision du Conseil académique en 2000, le principe du dossier de valorisation pédagogique est réaffirmé par la politique de formation et d'enseignement en 2007. Des recueils d'informations systématiques sur les données proposées par les enseignants dans les dossiers issus des cohortes de promotion 2008 et 2009 et auprès des présidents de commissions mettent en évidence une grande hétérogénéité des dossiers et posent question quant à la validité du processus d'évaluation dans son ensemble [Wouters et al, 2010].

En 2010, une version précédente de la grille présentée ici a été utilisée dans le cadre d'une procédure de promotion d'enseignants-chercheurs à l'UCL. Sans enfreindre la règle de confidentialité absolue qui s'applique à cette procédure, il est possible de donner quelques indications au sujet de la première utilisation d'une grille très semblable à celle que nous présentons ici.

La grille a été proposée spontanément et d'initiative personnelle à deux commissions distinctes, dans deux facultés différentes, par un membre de ces commissions. Dans la première commission (domaine des sciences et techniques), l'accueil fut plutôt encourageant : la commission a trouvé la grille utile et pertinente et a souhaité directement l'appliquer. Chaque dossier présenté à cette commission fut effectivement évalué sur base cette grille.

Deux difficultés sont alors apparues. La première est liée aux informations contenues dans les dossiers des candidats : par manque d'information, certains dossiers ne permettaient pas de formuler une appréciation sur certaines des dimensions de la grille. Dans ces cas-là, une demande d'informations complémentaires a été envoyée aux auteurs des dossiers. Les réponses apportées ont souvent été riches et instructives, mais parfois entièrement inadéquates. Plusieurs enseignants ont ainsi envoyé à la commission la totalité des formulaires d'enquêtes auprès des étudiants pour les dix dernières années et, cela, sans aucune synthèse sur les résultats ni sur les pistes qui ont été (ou auraient pu) être poursuivies sur base des résultats de ces enquêtes. La deuxième difficulté est que les enseignants ne s'expriment habituellement pas beaucoup sur la manière dont ils ont conçu les activités de formation dont ils ont la charge. En effet, il n'est guère habituel de devoir « justifier » l'approche suivie et, encore moins, d'en évaluer l'impact. Il ne faut donc pas s'étonner que certaines dimensions de la grille n'aient été que peu utilisées, d'autant plus que, dans cette expérience entièrement non planifiée, les candidats n'avaient pas eu connaissance de la grille au moment de rédiger leur dossier. Notre proposition est bien que la grille soit largement diffusée dans l'institution (avec les explications nécessaires quant à son utilisation) pour qu'à plus ou moins court terme les enseignants prennent l'habitude de l'exploiter avant tout dans une optique d'auto-évaluation.





Dans la deuxième commission, dans un domaine des sciences humaines, la proposition a été accueillie avec une certaine réserve, voire une réserve certaine. Les membres de la commission ont certes pris connaissance de la grille, mais ils n'ont pas jugé utile de l'exploiter dans leur travail. La grille a donc été utilisée à titre personnel par un seul membre de la commission, pour justifier son avis sur la composante pédagogique des dossiers déposés. Dans les discussions qui ont suivi, d'autres membres ont montré un intérêt pour cette grille et sur l'utilisation que l'on peut en faire, mais ils la jugeaient mal adaptée à leur contexte. On peut penser que deux éléments ont contribué à ce rejet. Premièrement, la grille a été conçue par un ingénieur dans une optique d'évaluation de dossiers soumis par des ingénieurs. Deuxièmement, la manière dont la grille a été introduite était probablement maladroite : les membres de la commission ont été surpris par l'introduction – inhabituelle pour eux – d'une grille pour évaluer un dossier.

Cette expérience limitée met en évidence trois vigilances à prendre en compte à propos de l'usage d'une grille telle que celle que nous avons présentée ici. Bien que connues, ces vigilances sont présentées ici comme des garanties de mise en œuvre institutionnelle à respecter pour faire face aux résistances qui peuvent émerger dans le contexte précis de la prise en compte de l'investissement pédagogique de l'enseignant-chercheur.

La première est que cette grille doit sans doute pouvoir être adaptée, au moins en partie, aux domaines d'activité des enseignants pour tenir compte des spécificités de ces domaines et de leur culture. La deuxième est qu'il faut que les enseignants connaissent la grille, qu'ils aient eu l'occasion de l'utiliser pour faire leur propre bilan, qu'ils sachent comment l'utiliser eux-mêmes et comment elle sera utilisée par leurs pairs. Enfin, la troisième vigilance touche l'épineuse question de l'appropriation de la grille à la fois par les enseignants et par leurs pairs en position d'évaluateurs. Comment faire en sorte que les intéressés exploitent une grille qu'ils n'ont pas conçue eux-mêmes ? Notre expérience en matière de grilles d'évaluation pour des jurys de projets d'étudiants fait apparaître que les membres des jurys estiment toujours les grilles inadéquates : trop longues, incomplètes sur certains points, pas assez en accord avec les objectifs et, cela, alors même que ces grilles ont été conçues directement à partir des objectifs annoncés ! Nous avons alors constaté qu'une étape préalable d'appropriation était indispensable à l'utilisation correcte des grilles. Nous sommes donc persuadés qu'il est nécessaire de faire construire une grille pour l'évaluation des performances en matière d'enseignement collectivement par des acteurs directement concernés dans chaque institution.





V. CONCLUSION

Plutôt que de s'épuiser à essayer d'imaginer (en vain selon nous) des indicateurs similaires à ceux utilisés pour l'évaluation des performances en matière de recherche pour l'évaluation des performances en matière d'enseignement, nous avons proposé ici une approche pragmatique et réaliste, fournissant un diagnostic plus riche qu'une série d'indicateurs numériques et, surtout, pouvant servir de guide au développement professionnel des enseignants en leur indiquant les dimensions dans lesquelles il pourraient (devraient ?) progresser.

La grille proposée ici est une variante d'une première version qui n'a été testée que dans des circonstances très particulières. Notre souhait est qu'elle puisse servir de base à d'autres expérimentations et qu'elle conduise à des échanges fructueux de pratiques sur le sujet.

L'approche proposée permet à chaque institution d'exprimer ses priorités en matière d'enseignement par le choix des dimensions retenues. Elle permet également d'indiquer non seulement ce que l'institution considère être le niveau minimum acceptable dans chacune des dimensions, mais aussi en quoi consiste la poursuite de l'excellence. La grille présentée ici ne doit donc être prise que comme un exemple. En outre, pour en favoriser l'appropriation, une telle grille devrait toujours être le résultat d'un travail effectué, dans chaque institution, par un groupe représentatif des parties prenantes.

Enfin, nous pensons que l'approche évoquée ici est une composante essentielle de tout mouvement qui vise à favoriser le raisonnement et l'objectivité en matière d'enseignement et à réduire la part aujourd'hui prépondérante des opinions, des intuitions et du poids des traditions dans le débat sur la qualité des formations dans l'enseignement supérieur.





RÉFÉRENCES

- Bernard, H. (1992) *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur : théorie et pratique*. Laval (Québec). Éditions Études vivantes, 174 p.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered*. Washington, D.C. : Carnegie Foundation.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buckridge, M. (2008). Teaching portfolios : their role in teaching and learning policy. *International Journal for Academic Development*, 13(2), 117-127.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J. A. (2000). Evaluating the Teaching Portfolio : A Role for Colleagues. *New Directions for Teaching & Learning* (83), 87.
- DGEC (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: DG Education and Culture.
http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso, page visitée en décembre 2010.
- Frenay, M. (1994). « Deux visions du rôle de l'enseignant ». In B. Raucourt et C. Vander Borgh (dir) *Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 72-80.
- Goodrich Andrade, H. (1997). *Understanding Rubrics*, <http://www.middleweb.com/rubricsHG.html>, page visitée en décembre 2010.
- Hénard, F. (2008), *Étude sur la qualité de l'enseignement dans le supérieur*. OCDE-IMHE, <http://www.oecd.org/dataoecd/7/49/40528986.pdf>, page visitée en décembre 2010.
- Seldin, P. (2004). *The Teaching Portfolio. A practical guide to improve performance and promotion/tenure decisions*. 3rd edition, Boston, MA : Anker.
- Weston, C. B., & McAlpine, L. (2001). *Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching*. *New Directions for Teaching & Learning*, 86, pp. 89-98.
- Wouters, P., Frenay, M. & Wertz, V. (2010). Le dossier d'enseignement permet-il de valoriser l'engagement pédagogique des enseignants à l'université ? « 26^e Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire », 17-21 mai 2010, Rabat, Maroc.
- Zitt, M. et Bassecoulard, E. (2008) «Quelques défis des indicateurs scientométriques». *Revue MODULAD*, n° 38, pp. 51- 62.
<http://www-roc.inria.fr/axis/modulad/archives/numero-38/Zittetal-38/Zittetal-38.pdf>, page visitée en décembre 2010.



ANNEXE : LA GRILLE D'ÉVALUATION

	1	2	3
	Conception des activités de formation : l'enseignant	Exécution des activités de formation : l'enseignant	Innovation pédagogique : l'enseignant
+	a produit des descriptions de ses enseignements, sans apporter de preuves d'une réflexion en profondeur	a une charge complète et aucun problème majeur n'est identifié (par exemple dans les enquêtes auprès des étudiants) ; pilote son équipe d'assistants	utilise de façon appropriée les méthodes pédagogiques et les outils de base, y compris ceux mis à disposition par l'UCL (ex. iCampus...)
++	a produit des descriptions de ses enseignements ; ces descriptions sont de qualité, en particulier pour la formulation des objectifs, véritablement centrés sur les apprenants	évalue les pré-acquis des étudiants et en tient effectivement compte pour construire ses enseignements ; fonctionne effectivement en équipe avec d'autres enseignants	développe ou participe au développement d'approches pédagogiques spécifiques pour répondre à des besoins particuliers
+++	apporte des preuves de l'alignement entre les objectifs, les évaluations et les activités de formation mises en oeuvre dans les enseignements auxquels il participe	met en oeuvre des approches adaptées aux différents types de publics (ex. : grands nombres, publics hétérogènes, ...) ; anime activement l'équipe des enseignants impliqués dans les enseignements et/ou les filières dans lesquels il intervient	planifie des innovations et cherche à en mesurer les effets, p. ex. dans le cadre d'un projet soutenu par le Fonds de Développement Pédagogique (FDP)
++++	joue un rôle actif en vue d'aider d'autres enseignants à obtenir un alignement entre les objectifs, les évaluations et les activités de formation	joue un rôle actif en vue d'aider d'autres enseignants à réfléchir à l'exécution des activités de formation dont ils ont la charge	diffuse une analyse argumentée de ses innovations (colloques, revues)





	4	5	6
	Implication de l'enseignant dans ses activités de formation : l'enseignant	Développement professionnel en matière de pédagogie : l'enseignant	Responsabilités dans la gestion de l'enseignement : l'enseignant
+	remplit sa charge, sans problèmes apparents	a participé activement à au moins une formation de base en matière de pédagogie (à l'IPM ou ailleurs)	participe aux commissions d'enseignement, aux comités d'année, etc. qui concernent les enseignements dont il a la charge
++	démontre un souci de révision périodique de ses enseignements (mais fondé surtout sur son intuition) ; tient réellement compte des résultats des enquêtes auprès des étudiants	a montré, au cours des années, une volonté de développer ses compétences personnelles en matière d'enseignement (p. ex. : il a suivi plusieurs formations)	prend une part active dans la gestion de l'enseignement : commission de diplôme, coordination d'un programme, etc.
+++	porte un regard critique réflexif et prospectif sur son enseignement ; a développé et mis en oeuvre un plan pour en améliorer la qualité ; utilise les « fiches contextuelles » pour exploiter les résultats des enquêtes auprès des étudiants	a développé et décrit un projet personnel de développement pédagogique, avec des objectifs précis et un planning	contribue activement à l'évaluation et/ou à la révision systématique et raisonnée d'un ou plusieurs programmes de formation
++++	intervient pour partager ses réflexions et son expérience avec d'autres enseignants en vue de les aider dans leur propre réflexion	participe, comme formateur, à des activités de formation d'autres enseignants en matière de pédagogie	accompagne / pilote des réformes dans d'autre(s) discipline(s) ou dans d'autres institutions que la sienne