
Evaluation
De La Performance Des Enseignants
Et Accompagnement Professionnel
Cas d'écoles Au Mont-Liban

Colette DAOU
Université Libanaise
Ecole Doctorale des Lettres
et des Sciences Humaines et Sociales
colette_daou@hotmail.com

Résumé

La présente recherche étudie les pratiques évaluatives de la performance des enseignants du primaire dans quarante écoles du Mont-Liban particulièrement au casa de Baabda. Selon une approche mixte et dans le but de répondre à la question principale : « dans quelle mesure l'évaluation des enseignants assure-t-elle un accompagnement qui favorise leur développement professionnel ? », la recherche joint le quantitatif au qualitatif.

Les résultats obtenus montrent que certaines caractéristiques des écoles ainsi que d'autres caractéristiques personnelles des enseignants exercent une sérieuse influence sur l'évaluation de la performance des enseignants.

La discussion des résultats a débouché sur des recommandations et des réponses aux questions suivantes : « Comment promouvoir la qualité de l'évaluation des enseignants ? Par quoi commencer et comment? ».

Abstract

This research studies the evaluative practices of the performance of primary teachers in forty schools in Mount Lebanon, particularly at casa of Baabda. According to a mixed approach aiming to answer the following main question: «To what extent does the evaluation of teachers

provide support that promotes their professional development?», research associates quantitative with qualitative.

The results show that some characteristics of schools and other personal characteristics of teachers have a strong influence on the evaluation of teacher's performance.

Discussions of the findings led to recommendations and answer the following questions: «How to promote the quality of teacher's evaluation? How to start and how to do? ».

الملخص

يتناول هذا البحث ممارسات تقييم أداء معلّمي المرحلة الابتدائية في أربعين مدرسة في جبل لبنان ولاسيّما في قضاء بعبدا. أما النهج المعتمد هو نهجٌ مختلطٌ قد جمع بين الكمي والنوعي وذلك بهدف الإجابة على السؤال الرئيسي للبحث: «إلى أي مدى يوفّر تقييم المعلّمين، المرافقة المهنية التي تدعمهم في تطوّرهم المهني؟»

وأظهرت النتائج أن بعض خصائص تلك المدارس وخصائص شخصية أخرى للمعلّمين تؤثر تأثيراً جدياً على تقييم أداء المعلّمين.

إن مناقشة النتائج أدت الى توصيات وإجابات على السؤالين التاليين: «كيف يتمّ تعزيز جودة تقييم المعلّمين؟ كيف ومن أين نبدأ؟».

Mots-clés :

Evaluation – Accompagnement – Contrôle - Développement professionnel – Résistance - Pratiques réflexives

Après la guerre au Liban et suite aux accords du Taëf, un nouveau plan de restructuration fut mis en place pour développer le système éducatif Libanais. La première étape fut dans la réforme des curricula, inchangés depuis 1968.

En vue de développer la professionnalité de l'enseignant, le système de formation a subi des changements au niveau de la formation initiale et continue. Mais reste la question de l'évaluation de sa performance : « comment évalue-t-on la performance de l'enseignant ? »

Des observations et des études sur le terrain ont révélé que nombre d'établissements scolaires n'accordent pas une place majeure au processus de suivi des enseignants. Loin d'être un outil de repérage des besoins, « les pratiques évaluatives consistent à surveiller l'enseignant afin de prendre une décision de réengagement ou de licenciement. L'enseignant, à son tour, ne participe pas à l'évaluation de ses propres pratiques. Il subit plutôt les résultats d'une évaluation menée par les autres » (Bou Zeineddine et al., 2001, P. 237).

L'évaluation de la performance des enseignants a une mission principale : l'analyse des pratiques enseignantes afin d'accroître l'expertise et le développement des enseignants en cours de carrière. Dans cette perspective, notre question de recherche principale se formule ainsi :

« Dans quelle mesure l'évaluation des enseignants assure-t-elle un accompagnement qui favorise leur développement professionnel ? »

1 - Le Cadre Théorique

1-1- Plusieurs approches et logiques pour évaluer les pratiques enseignantes

1-1-1- Évaluation individuelle de l'enseignant ou évaluation de l'organisation ?

L'évaluation de l'enseignant peut être individuelle quand elle examine sa performance indépendamment des autres éléments qui interviennent dans le processus d'enseignement. Dans cette logique, la qualité de l'enseignement est la responsabilité de l'enseignant.

Dans d'autres cas, des évaluations collectives essayent de comprendre le fonctionnement de l'école dans son ensemble.

Ces deux logiques impliquent deux approches différentes de l'évaluation de l'enseignant : « soit l'enseignant comme tel est l'objet de l'évaluation et une inspection est menée lors de son travail (par exemple, en France, l'inspection individuelle) ; soit l'enseignant est considéré comme un élément d'un ensemble assurant la formation des jeunes (Belgique flamande) et c'est la performance de l'école dans son entier qui est évaluée (Suède) » (Paquay, 2004, p. 158)

1-1-2- Evaluation instituée ou évaluation implicite ?

Selon Barbier (1994), l'évaluation de la formation peut être implicite, instituée ou même spontanée. Pour lui, il est sûr que chaque personne en exercice s'auto-questionne sans cesse sur la valeur de ces actions. Ce type d'évaluation implicite est à la base des autres évaluations parfois plus formalisées.

Dans le but de produire un jugement de valeur, l'évaluation devient instituée. Elle se caractérise par l'utilisation d'instruments et par la présence d'une méthodologie.

À ces deux types d'évaluation s'ajoute une évaluation du type spontané : « elle se présente sous forme d'éléments fragmentaires, disparates, éventuellement contradictoires » (Barbier, 1994, p. 34).

1-1-3- Logiques d'évaluation : Contrôle ou accompagnement ?

L'accompagnement s'oppose au contrôle qui se traduit par « une action menée généralement de l'extérieur venant vérifier la conformité à des normes fixes ou mesurer des écarts par rapports à ces normes » (Danancier, 2011, p.70). En effet, l'objectif ultime de l'accompagnement s'exprime par l'autonomisation qui se traduit par l'auto-évaluation, la réflexivité, la créativité, l'adaptabilité à de nouvelles situations...

Quant à l'accompagnateur, ses attitudes de base se traduisent par ce qui suit: « respecter une déontologie, accepter sa fragilité, être patient, être flexible, être congruent, accepter l'incertitude, donner une place à

l'accompagné, avoir le souci de le rendre autonome, faire confiance... » (Charlier et Biémar, 2012, p. 11)

Il est vrai qu'une très grande importance est accordée à l'accompagné, mais « l'accompagnateur n'est pourtant pas en position d'infériorité. Même si c'est l'accompagné qui importe, puisque c'est lui qui doit bénéficier de l'accompagnement, et puisque c'est lui qui choisira son but et sa route » (Mencacci et Vial., 2007, p. 22).

1-1-4- Résistance individuelle et collective

L'évaluation est normalement une expérience difficile à vivre par les enseignants surtout quand elle est capable d'affecter négativement leur avenir professionnel (Acheson et Gall, 2003). D'autre part, « la majorité des enseignants ont un rapport difficile à la présence d'autres adultes dans leur salle de classe » (Thurler, 2000) et certains d'entre eux, au fil des années, ont formé des habitudes et des routines difficiles à changer.

« L'évaluation s'inscrit souvent dans un rapport de force et que lui résister paraît une façon de s'opposer au pouvoir en place et à ses orientations » (Meirieu et Lessard, 2008, p. 209). Dans certains cas, les résistances dépassent même l'aspect individuel: « Aucun système d'évaluation des enseignants en cours de carrière n'a été possible jusqu'à présent en Grèce, par le fait même d'une opposition syndicale radicale » (Paquay, 2004, p. 164).

1-2- L'évaluation située et le développement continu

1-2-1- Problématisation et production des savoirs pratiques

« L'évaluation située est une pratique problématisée à chaque mission par l'utilisation d'une matrice de références possibles » (Vial, 2012, p. 379).

En prenant son action comme sujet de réflexion, l'enseignant essaie de dialectiser et de comprendre les problèmes qu'il rencontre. Il les reconstruit de nouveau et élabore des hypothèses explicatives. « À partir de sa représentation du problème, de ses connaissances en mémoire et d'activités de raisonnement, il élabore des procédures de résolution et les applique » (Poirier, 1999, p. 69).

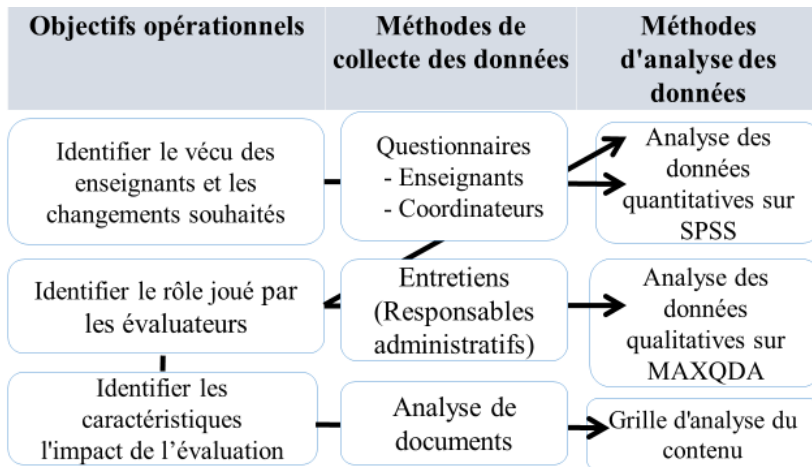
1-2-2- Développement professionnel continu

« Le développement professionnel consiste pour l'essentiel dans la construction de compétences et les transformations identitaires dans la situation de travail en cours de carrière » (Paquay, Van et Wouters, 2010, p. 10), il est question donc de former un enseignant réflexif qui tend à perfectionner sans cesse son travail seul et par la collaboration avec d'autres partenaires éducatifs. Il s'auto-questionne, essaie de comprendre ses difficultés afin de décider comment faire autrement dans l'avenir. Il formule ses attentes et trace son futur chemin (Perrenoud, 2001).

2- La Méthodologie de la Recherche

La figure ci-dessous, résume la méthodologie adoptée dans la recherche.

F.1 Résumé de la méthodologie adoptée dans la recherche



Le choix des écoles s'est fait en fonction des critères de sélection suivants:

- Plus que 200 élèves
- Plus que 20 enseignants

- Français ou/et anglais
- Privées ou/et semi-gratuites
- Ayant au moins les cycles primaires I et II

Le nombre d'écoles qui répondent à nos critères de sélection était de 90. Nous avons eu recours à la méthode des quotas pour bien couvrir les différents modèles d'écoles de la région et par conséquent les différents processus d'évaluation des pratiques enseignantes et d'accompagnement.

Le pourcentage réalisé en fin de compte est 44.44% de la population de base. En effet, le travail sur le terrain n'était pas aussi facile. La résistance rencontrée était dans plusieurs cas liée à la difficulté du sujet traité surtout qu'il s'agit d'un sujet délicat pour certaines directions.

3- Présentation et Discussion des Résultats

3-1- Hypothèse 1

« Une évaluation qui se base sur l'analyse des pratiques enseignantes favorise le développement des pratiques réflexives des enseignants »

Pour les coordinateurs, le résultat suivant est trouvé:

T.1 La corrélation entre l'analyse des pratiques et le développement des pratiques réflexives des enseignants selon les réponses des coordinateurs

		Le développement des pratiques réflexives
L'analyse des pratiques	r	0.594
	Sig	0.000

Sig < α et $r = 0.594 \rightarrow$ Il s'agit d'une corrélation positive et moyenne entre l'analyse des pratiques et les pratiques réflexives.

Pour les enseignants :

T.2 La corrélation entre l'analyse des pratiques et le développement des pratiques réflexives des enseignants selon les réponses de ces derniers

		Le développement des pratiques réflexives
L'analyse des pratiques	r	0.473
	Sig	0.000

Sig < α et $r = 0.473 \rightarrow$ Il s'agit également d'une corrélation positive et moyenne.

Selon ce qu'on vient d'avancer, il est possible de conclure que cette première hypothèse est acceptable. Ce résultat s'harmonise bien avec ce qui est déjà avancé dans le cadre théorique. Tenter à produire du sens, selon une analyse individuelle ou collective des pratiques, permet le développement des pratiques réflexives de l'enseignant. Il devient penseur des situations, capable de porter un regard critique, de réfléchir à d'autres possibilités que ça soit avant, pendant ou après l'action. « Que la réflexion soit une démarche jouant un rôle important dans le développement professionnel n'est pas a priori discutable » (Molina et Thomas, 2013, P.2).

Il s'agit en effet, d'un passage du savoir-faire au savoir-être, à l'être. Autrement dit, le passage de l'exercice de réflexion basé sur des analyses à un état d'enseignant réflexif. Selon ce passage, l'enseignant, devient capable de produire continuellement son propre savoir et il gagne d'autonomie dans son travail; une des caractéristiques essentielles du développement professionnel. « Il est généralement admis que la réflexion sur la pratique est essentielle pour bâtir, maintenir et développer les capacités de l'enseignant à penser et agir professionnellement tout au long de sa carrière » (Day Christopher, 2001, p.2)

3-2- Hypothèse 2

« Une évaluation située des enseignants favorise leur développement professionnel à travers le développement des actions et des réactions pertinentes en situation »

Pour les coordinateurs le résultat suivant est trouvé:

T.3 La corrélation entre l'évaluation située des enseignants et le développement de leur intelligence de la situation selon les réponses des coordinateurs

		Le développement de l'intelligence de la situation
L'évaluation située des enseignants	r	0.510
	Sig	0.000

Sig < α et $r = 0.510 \rightarrow$ Il s'agit d'une corrélation positive et moyenne entre l'évaluation des enseignants et l'intelligence de la situation.

Pour les enseignants :

T.4 La corrélation entre l'évaluation située des enseignants et le développement de leur intelligence de la situation selon les réponses de ces derniers

		Le développement de l'intelligence de la situation
L'évaluation située des enseignants	r	0.480
	Sig	0.000

Sig < α et $r = 0.480 \rightarrow$ Il s'agit d'une corrélation positive et moyenne.

Bien que les réponses des enseignants et des coordinateurs montrent que cette hypothèse est acceptable, il s'agit d'examiner dans ce qui suit certaines caractéristiques de la relation existante entre l'évaluation située et le développement de l'intelligence de la situation :

- La promotion ne représente pas l'objectif pour les enseignants qui ont quarante-six ans et plus.
- Pour 84% des enseignants, l'évaluation vise à dresser le bilan des erreurs tandis que cet objectif n'est mentionné tout franchement que par un seul responsable administratif.
- Les enseignants ne se trouvent pas, dans leur majorité, consultés lors

du choix des critères d'évaluation. Pour eux, ce choix se fait uniquement par les administratifs et les coordinateurs.

3-3- Hypothèse 3

« L'évaluation des enseignants qui analyse leurs besoins favorise le développement de leurs aptitudes personnelles »

Pour les coordinateurs le résultat est le suivant :

T. 5 La corrélation entre l'analyse des besoins des enseignants et le développement de leurs aptitudes personnelles selon les réponses des coordinateurs

		Développement des aptitudes personnelles
L'analyse des besoins	r	0.309
	Sig	0.000

$\text{Sig} < \alpha$ et $r = 0.309 \rightarrow$ La corrélation est positive et faible entre l'analyse des besoins des enseignants et les aptitudes personnelles.

Pour les enseignants :

T.6 La corrélation entre l'analyse des besoins des enseignants et le développement de leurs aptitudes personnelles selon les réponses de ces derniers

		Développement des aptitudes personnelles
L'analyse des besoins	r	0.560
	Sig	0.000

$\text{Sig} < \alpha$ et $r = 0.560 \rightarrow$ La corrélation est positive et moyenne entre l'analyse des besoins et les aptitudes personnelles.

Selon les différentes sources d'information, le plus convenable est d'inverser cette hypothèse examinée tout en disant:

« *Le développement des aptitudes personnelles favorise la réussite de l'évaluation des enseignants* ».

Il semble que les aptitudes personnelles exercent une influence sur l'évaluation. Autrement dit et selon les coordinateurs, le manque d'enthousiasme des enseignants, la difficulté de communiquer, les problèmes relationnels avec certains enseignants constituent des difficultés qui empêchent l'évaluation des pratiques enseignantes.

« Plus l'estime de soi est forte, plus nous sommes prêts à accueillir l'autre » (Claude, 2002, P. 91). Dans ce sens, l'évaluation devient dépendante des aptitudes personnelles de l'enseignant et pas inversement comme on le supposait au départ.

Conclusion

Le principal objectif de notre recherche se traduit par l'identification des pratiques évaluatives de la performance des enseignants et par la proposition des améliorations qui permettent à cette évaluation d'assurer l'accompagnement nécessaire au développement professionnel des enseignants.

Pour atteindre cet objectif, notre travail s'est centré sur les divers modèles qui existent dans un ensemble d'écoles du Mont-Liban tout en examinant: les objectifs, les outils, les mesures résultantes, le rôle des évaluateurs et celui joué par l'enseignant.

Tout en étudiant ces éléments constitutifs de l'évaluation, et tout en se basant sur l'analyse des résultats des deux questionnaires, nous avons constaté que la corrélation entre ces éléments d'une part, et entre l'accompagnement et le développement professionnel de l'autre, est souvent positive et moyenne.

Quant aux informations collectées dans les entretiens et dans les documents relatifs à notre sujet, elles nous ont permis de mieux comprendre cette relation. L'articulation entre ces diverses informations était à l'origine des améliorations proposées et groupées en trois catégories: la première consiste à conseiller des changements institutionnels qui touchent aux principes et fondements de l'évaluation ;

la deuxième se base sur l'idée que l'enseignant et tous les enseignants sont les principaux acteurs de l'évaluation de leur propre performance, et dans la troisième catégorie, les améliorations proposées sont surtout d'ordre technique.

Notre recherche s'est focalisée sur les pratiques évaluatives existantes dans les deux cycles primaires I et II et dans des écoles privées. Il semble très intéressant de découvrir les différences que les pratiques évaluatives peuvent porter par exemple entre le cycle primaire et le cycle secondaire, entre les écoles privées et les écoles publiques.

Ayant toujours le souci de l'éducation de nos présentes et de nos futures générations, on se pose les questions suivantes: Est-ce suffisant que les enseignants se développent pour assurer le meilleur à nos générations? Ne s'agit-il pas de créer un développement équilibré entre les diverses ressources humaines et matérielles de nos écoles? Ne s'agit-il pas d'une relecture de toute sorte d'évaluation de ces différentes ressources?

Bibliographie

1. Acheson, K. A. et Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications*. New York: Wiley.
2. Altet, M., Desjardin, J., Etienne, R., Paquay, L., et Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck.
3. Barbier, J. M. (1994). *L'Évaluation en formation* (3^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
4. Bou Zeineddine, A., Moghaizel, N., Hammoud, R., Dirani, L., Tohmé, A., Sinjkdar, A., ... Nahas, G. (2001). *La formation des enseignants dans les pays Arabes*. Beyrouth, LAES.
5. Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner: Un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
6. Claude, J.-F. (2002). *L'éthique au service du management*. Rueil-Malmaison, France: Liaisons.
7. Danancier, J. (2011). *Le projet individualise dans l'accompagnement éducatif: Contextes, méthodes, outils*. Paris: Dunod.
8. Day Christopher, F., (2001). *Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats*. Carrefours de l'éducation, 12, 40- 54. Repéré à www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-2-page-40.htm. Consulté le 25/8/2016
9. Meirieu, P., et Lessard, C. (2008). *L'obligation des résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
10. Mencacci, N. et Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck Université.
11. Molina, E. et Thomas, L. (2013). *Le praticien réflexif: mythe ou réalité en formation à l'enseignement ?*. Revue Phronesis, 2, 1-7 Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1015634ar>. Consulté le 25/4/2016
12. Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants: Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
13. Paquay, L., Van, N. C. et Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles: De Boeck.
14. Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* Paris, ESF éd.
15. Poirier, P. L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement: Cadre référentiel et outil de formation*. Bruxelles: De Boeck.
16. Thurler, M. G. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF Ed.
17. Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: Méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles: De Boeck université.