



Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?

Actes du séminaire 2007

Leysin, 6 et 7 décembre

Organisateur : Michel Guyaz

Editeur des Actes : Jacques Weiss





Association des inspecteurs et directeurs
d'Écoles primaires de la Suisse romande et
du Tessin

Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?

Actes du séminaire 2007

Leysin, 6 et 7 décembre

Organisateur : Michel Guyaz

Editeur des Actes : Jacques Weiss

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail documentation@irdp.ch
<http://www.irdp.ch>

Fiche bibliographique :

Weiss, Jacques (éd.). – Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ? Actes du séminaire 2007 : Leysin, 6 et 7 décembre / Organisation de Michel Guyaz. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), 2008. - 113 p. ; 30 cm. - (08.1).
– Bibliogr.

CHF 14.--

Mots-clés: Evaluation des enseignants, Profession d'enseignant, Compétence, Evaluation internationale, Auto-évaluation, Formation des enseignants, Perfectionnement des enseignants, Critère d'évaluation, Inspection scolaire, Gestion d'établissement scolaire, Efficacité scolaire, Qualité de l'enseignement, Suisse romande, France

Cette publication est également disponible sur le site IRDP:

<http://www.irdp.ch/publicat/>

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDp est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées

Table des matières

Message du président Denis Métrailler	3
Message de l'animateur du séminaire Matthis Behrens	5
Conférences	
TENDANCES ACTUELLES DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS Pierre Laderrière	9
L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS : RECOMMANDATIONS POUR UNE RÉFORME DE L'INSPECTION EN FRANCE Pascal Bressoux	19
VERS QUELLES ÉVALUATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT POUR DYNAMISER LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LEUR IMPLICATION VERS DES RÉSULTATS? Léopold Paquay	29
Ateliers	
QUEL RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES POUR LES ENSEIGNANTS? Elisabeth Stierli et Geneviève Tschopp	45
LES RÉFORMES DE L'INSPECTION EN SUISSE ROMANDE, LE CAS DE GENÈVE François Stocco et Véronique Bigio	53
ENSEIGNANTS EN INTERVISION Isabelle Truffer Moreau	65
DÉMARCHES D'AUTO-EVALUATION OU D'AIDE AU CHANGEMENT Geneviève Tschopp et Elisabeth Stierli	71
LA SUPERVISION DANS L'ENSEIGNEMENT ET DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS Pierre Ducommun	79
L'ÉVALUATION FORMATIVE DES PROFESSEURS DE LA FÉDÉRATION DES ÉCOLES GENEVOISES DE MUSIQUE Anne Perréard Vité et Peter Minten	83
DES ÉPREUVES DE RÉFÉRENCE AU SERVICE DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS Martine Wirthner et Ladislav Ntamakiliro	91
DÉVELOPPER LA QUALITÉ DE/À L'ÉCOLE OBLIGATOIRE DANS LE CANTON DE SAINT-GALL Hans Ulrich Bosshard et Jürg Müller	101
Remerciements	111

Message du président

Mesdames et Messieurs,

Au nom du comité, j'ai le plaisir et le privilège de vous accueillir ici à Leysin à l'occasion de notre traditionnel séminaire. Vous me voyez d'autant plus réjoui que la forte participation enregistrée montre l'importance que vous accordez au thème que votre comité a osé vous proposer.

Si nous voulions laisser vibrer la fibre de la provocation, nous pourrions nous référer au communiqué de presse, diffusé récemment par la commission du Grand Conseil bernois qui disait en substance,

« Une évaluation des performances ayant un impact sur le salaire individuel mettrait par ailleurs en péril la coopération visée entre enseignants et à l'intérieur du collège professoral. De plus tous les établissements de la scolarité obligatoire ne disposent pas encore de directions expérimentées et solidement implantées, susceptibles d'utiliser l'entretien d'appréciation pour dresser un bilan et fixer les objectifs. »

Nos amis genevois se souviennent assurément de l'article paru dans Le Courrier du 1^{er} décembre 2005 où le journaliste Philippe Chevalier déclarait « les salaires ne doivent pas être proportionnels à la taille des élèves ».

Ne m'attribuez pas le désir ou la volonté de profiter de ce Séminaire pour engager la polémique sur la question de l'évaluation des enseignants. La mesure de la performance de l'enseignant a de tout temps suscité l'interrogation, le questionnement. Aujourd'hui le fait est que certaines intentions se profilent discrètement.

Nous, Inspecteurs, inspectrices et directeurs, directrices, serions-nous le bras « avancé » ou le « bras armé » ou « un simple alibi » chargé d'assurer la qualité pour ne pas dire l'efficacité de notre système scolaire? Finalement les récents résultats PISA nous rassurent, la qualité de l'école s'améliore, si l'on se réfère au ranking obtenu par la Suisse.

L'enseignant serait-il devenu plus performant?

Ce discours un peu piquant je vous le livre pour titiller les esprits, mais soyez rassurés, votre comité vous invite à réfléchir, à échanger sur le thème de l'évaluation des enseignants dans une perspective d'amélioration de la qualité pour notre école.

Au terme de ces deux journées, à la lumière des conférenciers, MM. Pierre Laderrière, Pascal Bressoux et Léopold Paquay, et compte tenu de la richesse puisée dans les ateliers, le comité espère vous offrir non pas la solution, mais un répertoire d'outils qui enrichiront vos compétences pour encore mieux servir l'Ecole.

Nous aurons également l'occasion d'accueillir M. Claude Roch, Conseiller d'Etat valaisan. Il intervient en qualité de Vice-Président de la CIIP. Il a accepté de participer à la table ronde et d'échanger sur la question avec M. George Pasquier, président du SER. L'intérêt de leur présence se comprend si l'on considère que les inspecteurs, inspectrices et/ou les directeurs, directrices se trouvent dans cet espace parfois ambigu, situé entre le monde professionnel et les milieux où se prennent les décisions.

Pour conclure, il me reste à vous souhaiter un excellent séminaire. Le comité tout entier reste à votre disposition pour que vous puissiez profiter pleinement de ces deux journées de réflexion.

Denis Métrailler

MESSAGE DE L'ANIMATEUR DU SEMINAIRE

Matthis Behrens, directeur de l'Institut de recherches
et de documentation pédagogiques, IRDP, Neuchâtel

En choisissant le thème de l'évaluation des enseignants, l'AIDEP a le mérite d'ouvrir le débat sur un sujet difficile, mais de toute première actualité, qui s'inscrit dans un contexte scolaire en mutation. Le nombre de chantiers est considérable et témoigne de la profondeur des changements engagés :

- l'harmonisation des structures scolaires,
- une plus forte centralisation grâce à une subsidiarité redéfinie,
- la mise en place d'évaluations systématiques des performances des élèves,
- la volonté d'un pilotage par les résultats,
- la systématisation des dispositifs d'assurance-qualité pour les écoles du secondaire II,
- la relève, dans certains cantons de l'inspection par des directions d'école,
- la participation à des études comparatives telles que PISA qui renforcent la compétitivité scolaire internationale.

Dans tous ces projets, allusion est faite à la qualité du travail des enseignants. Les hautes écoles pédagogiques nouvellement créées, comme certaines universités, sont en train de s'atteler à la définition de référentiels de formation des enseignants. Ces textes de référence compléteront les standards de base fraîchement élaborés. Le rôle principal de ces référentiels consiste à définir les performances que les systèmes scolaires sont en droit d'attendre. Si, pour le moment, les autorités scolaires évitent pudiquement d'évoquer l'utilisation de ces données pour évaluer les enseignants, il n'en reste pas moins qu'un dispositif est en train de se mettre graduellement en place et qu'il pourrait, à terme, contribuer à une évaluation systématique des enseignants.

Le programme du séminaire 2007 a donc fait sienne la question de l'évaluation des enseignants. Il s'interroge sur une tâche de l'inspecteur et du directeur des plus délicates et dont on ne peut que souligner l'importance et la complexité. Ensuite, en établissant la finalité de cette évaluation, le programme conditionne le débat dans une perspective fonctionnelle. Ce n'est pas une évaluation pour elle-même, ni une évaluation pour déterminer l'engagement d'un enseignant ou sa rémunération, mais une évaluation au service de l'école.

Mais quelle est donc cette évaluation ? Que faut-il évaluer ? Quelle forme peut-elle, doit-elle prendre ? Quelles pratiques connaît-on dans d'autres pays ? Peut-on s'en inspirer ? Quelles sont les pratiques existantes en Suisse, et en Suisse romande en particulier ? Quelles sont les fonctionnalités de telles évaluations ? Quelles sont les limites des expériences observées ? Peut-on, doit-on faire participer les enseignants ? Le cas échéant, comment assurer un retour sur les pratiques ? Quels sont les résultats de telles évaluations ? Quelle est leur signification ? etc.

Le séminaire a été organisé en deux parties qui se reflètent dans la structure de cette publication. Dans un premier temps, trois conférenciers plantent le décor. Suivent huit ateliers qui, en s'inspirant des expériences réalisées en Suisse, illustrent l'une ou l'autre facette de la problématique.

Pierre Laderrière, expert en politiques d'enseignement, brosse d'abord un large tableau des tendances actuelles de l'évaluation des enseignants en s'inspirant de ses travaux à l'OCDE. Partant du constat

qu'il y a décalage entre les dispositifs déclarés et les pratiques réelles, il donne quelques éléments explicatifs permettant de comprendre ce point aveugle qu'est l'évaluation régulière des enseignants. En soulignant la difficulté de construire des indicateurs justes et fiables en l'absence d'objectifs clairs structurant la réalité si complexe de l'enseignement, il propose de placer l'évaluation des enseignants dans une perspective de gestion des ressources humaines ce qui permettrait, dans une logique de formation continue, de suivre et soutenir l'enseignant dans l'acquisition de compétences et de qualifications supplémentaires prouvées, susceptible d'améliorer le résultat des élèves. Cette approche nécessite une véritable politique de développement et d'innovation des institutions.

Le deuxième intervenant, Pascal Bressoux, professeur à l'Université de Grenoble, s'interroge sur des recommandations à faire pour l'évaluation des enseignants dans le cadre d'une réforme de l'inspection en France. Avant de commenter les grandes lignes de son rapport pour le gouvernement français, il rappelle quelques constats pour cadrer son argumentation. L'évaluation des enseignants est un problème crucial par le fait qu'ils sont directement en contact avec les élèves et qu'ainsi l'on peut supposer que l'efficacité d'un système relève, *in fine*, de leur activité. Or, si l'on tient compte des recherches qui démontrent les importantes différences entre enseignants dans leur gestion du temps d'école et si l'on admet la variation importante dans les acquis des élèves en fonction de la classe où ils se trouvent, il devient évident que les pratiques enseignantes, comme toutes les autres pratiques professionnelles, nécessitent des mécanismes d'évaluation et de régulation.

La question de la nature et des modalités de cette évaluation se trouve au centre de la troisième contribution, de Léopold Paquay, professeur à l'Université de Louvain et président de l'ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation). Pour répondre, il fait le tour d'horizon des rationalités à l'œuvre dans l'évaluation des enseignants. Selon la finalité poursuivie (contrôle administratif, amélioration de l'enseignement, développement professionnel, information des bénéficiaires de la formation) les dispositifs, les modalités, les moments et les acteurs de l'évaluation changent. Il apparaît que l'évaluation d'objets aussi complexes que l'enseignant et sa pratique ne peut se résumer à des dispositifs simplistes, bien au contraire. Pour illustrer son propos, l'orateur s'inspire de deux pratiques lui permettant de dégager les conditions nécessaires à une évaluation qui, en mobilisant les enseignants s'inscrit au service de l'école.

En deuxième partie du séminaire, les ateliers ont permis de se confronter aux pratiques existantes en Suisse romande voire en Suisse alémanique et de débattre des différents aspects et rationalités à l'œuvre. Quatre ateliers envisagent l'évaluation des enseignants comme une question centrale dans le pilotage du système ou de l'établissement. Ainsi la contribution de Stierli et Tschopp traite de l'épineuse question des référentiels, Bosshard et Müller présentent un système cantonal d'assurance-qualité avec salaire au mérite, Stocco et Bigio donnent un aperçu de la relève de l'inspection par des directions d'écoles, Wirthner et Ntamakiliro s'intéressent aux liens entre évaluations communes romandes et évaluation des enseignants, tandis que Perréard Vité et Minten rapportent une expérience intéressante d'évaluation dans le cadre d'un projet d'établissement.

Les autres contributions portent un regard plus fin sur différentes approches et techniques d'évaluation qui vont souvent de pair avec une démarche de formation : Truffer Moreau, présente une expérience d'intervision, Ducommun nous introduit dans le fonctionnement de la supervision tandis que Tschopp et Stierli relatent une démarche d'auto-évaluation comprise comme aide au changement.

Cette publication présente donc de manière accessible un large spectre de réflexions relatives à l'évaluation des enseignants au service de l'école. Les textes et comptes-rendus illustrent bien la complexité de la question, mais donnent néanmoins quelques pistes très concrètes permettant d'enrichir les pratiques existantes des inspecteurs et directeurs d'école. Cet ouvrage collectif est donc une invitation à une réflexion non seulement pratique, mais aussi théorique puisque de nombreuses questions de recherche restent ouvertes.

CONFÉRENCES

TENDANCES ACTUELLES DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Pierre Laderrière, consultant en politiques d'enseignement

Introduction

Il n'apparaissait pas opportun de répéter ici l'exercice qui avait consisté, en 2004, à tenter de synthétiser les informations éparses existant sur l'évaluation des enseignants en service (Laderrière, 2004a). La dispersion de l'information de base reflétant aussi bien la variété des mécanismes nationaux que son corollaire, la faible présence de la comparaison internationale en la matière, nous avons été amenés, en premier lieu, à compléter cette information de base à l'occasion d'un résumé des tendances relevées. En effet, à l'époque, nous nous étions principalement appuyés sur les premières études nationales disponibles au titre d'un examen thématique international de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) consacré aux problèmes soulevés par le recrutement d'enseignants de qualité. Depuis lors, les résultats de ce travail ont été diffusés, mettant à la disposition des spécialistes tant des conclusions relativement nouvelles que des données de base présentées sous forme de tableaux synoptiques particulièrement instructifs (OCDE, 2005). Il nous a ensuite semblé intéressant d'approfondir, plus que nous n'avions pu le faire en 2004, les obstacles méthodologiques restant encore à vaincre. Puis, il nous a paru essentiel de replacer l'analyse de l'évolution récente en ce domaine dans la gestion des ressources humaines dans l'enseignement (GRHE).

Synthèse du diagnostic

Formellement, tous les pays industriels membres ou associés de l'OCDE déclarent qu'ils suivent avec attention le travail de leurs enseignants, et proclament leur attachement à un enseignement de qualité ainsi à une carrière aussi dynamique que possible des personnels qu'ils emploient.

Un panorama succinct

L'enquête de l'OCDE montre, néanmoins, que les enseignants des écoles publiques ne font pas l'objet d'une évaluation périodique dans la moitié des pays participant au Projet (25). Dans neuf pays, les enseignants ne font normalement plus l'objet d'évaluations régulières dès lors qu'ils ont été titularisés. Peu de pays ajustent le traitement des enseignants en fonction de la qualité de leurs résultats ou de leur participation à des activités de développement professionnel (11 sur 29 pour ce sujet précis). Ce que l'on constate, c'est que l'évaluation des enseignants se concrétise principalement à l'occasion d'objectifs promotionnels souhaités par l'intéressé soit en termes de progression de carrière avec changement de poste éventuel, soit en termes de progression salariale (exceptionnelle-accélérée). Cette évaluation, interne ou externe, existe en particulier quand une partie (en général encore peu importante) du salaire est attribuée « au mérite ». Par contre, compte tenu des problèmes auxquels les établissements ont à faire face, l'autre grand objectif de l'évaluation, à savoir le bilan annuel, la précision du travail à venir, les conditions (de formation, par exemple) d'amélioration des pratiques, etc.,

n'est réellement poursuivi que là où les équipes de direction peuvent se mobiliser sans obstacle dans une GRHE impliquant des projets d'établissement solides et une autonomie de gestion suffisante. Peu de pays traitent d'une manière intégrée de ces deux grands objectifs de l'évaluation.

On peut déduire quelques conséquences de ce bref panorama. En premier lieu, comme une étude récente d'Eurydice l'a confirmé, les mesures permettant d'éliminer les enseignants incompetents restent très faibles. En second lieu, la formation en cours de service (FECS) joue un faible rôle dans la progression de carrière sauf dans les pays anglo-saxons ou en Suède. Là où les efforts de FECS sont récompensés sans intégration sérieuse dans un projet d'établissement, son impact sur les résultats des élèves est insignifiant (Espagne, Italie, Portugal). C'est la politique de l'offre de formation qui l'emporte. On verra ci-dessous qu'une critique similaire a pu être faite envers certains mécanismes américains. Troisièmement, le flou qui entoure encore l'évaluation des enseignants en service a fait que peu de pays ont souhaité ou pu mettre sur pied un « Conseil national de l'enseignement » comme ce fut le cas il y a déjà quelques temps dans les pays constituant le Royaume-Uni et plus récemment en Irlande. Cette sorte de Comité d'éthique est appelé à réguler l'exercice de la profession sur le modèle des ordres existant dans les professions libérales. Ce sont des « mécanismes d'assurance qualité et de définition de normes pour la profession, en matière de formation, d'insertion, de résultats et d'évolution de carrière ... ». Par exemple, en Irlande, ce Conseil (composé d'une majorité de membres du corps enseignant) doit « contrôler par des inspections l'aptitude des enseignants en exercice et, le cas échéant, imposer des sanctions aux enseignants inefficaces ».

Quelques points de clarification

Essayons maintenant de donner quelques informations supplémentaires afin de clarifier quelques uns des éléments ci-dessus.

- Premièrement, l'indication de l'absence d'évaluation ne veut pas forcément dire qu'il n'y ait pas de suivi de l'action individuelle et/ou collective des enseignants. Il sera traité en détail, dans la partie III de cet ouvrage, des pays qui sont dans ce cas, et qui, dans le même temps, obtiennent de très bons résultats aux tests internationaux passés par leurs élèves. Des politiques solides de GRHE, accompagnées d'un certain type de professionnalité, suppléent à l'absence d'évaluation. Prenons l'exemple, plus ou moins emblématique de la Finlande. S'il n'y a pas de système national d'évaluation du travail des enseignants, une majorité des responsables d'institutions éducatives ont néanmoins leur propre système d'évaluation. Pour juger un enseignant, un directeur d'école mobilisera des critères comme la maîtrise de la profession, le résultat des élèves, la capacité de mise à jour des connaissances, la capacité à coopérer, etc. Tous éléments retenus formellement par son collègue suédois pour évaluer annuellement ses enseignants. En tout état de cause, il existe une auto-évaluation de l'établissement scolaire et/ou une évaluation externe de l'établissement par la municipalité responsable. Et le chef d'établissement se doit de piloter les actions de FECS de son personnel et de coordonner l'insertion de son établissement dans les réseaux d'échanges sur les bonnes pratiques. Tout cela requiert des évaluations auxquelles n'échappent pas les pratiques enseignantes.
- Deuxièmement, certains niveaux d'enseignement peuvent ne pas bénéficier d'actions qui existent pour d'autres niveaux. Ainsi dans la récente expérience innovatrice de la Communauté flamande de Belgique qui rend possible le regroupement d'établissements scolaires, les « communautés » d'écoles secondaires peuvent conclure un accord sur les critères d'évaluation du personnel, mais cette possibilité n'est pas offerte aux « communautés » d'écoles primaires.
- Troisièmement, les moyens de concrétiser l'évaluation des enseignants peuvent faire défaut. L'évaluateur, qu'il soit le chef d'établissement et/ou l'inspecteur, peut d'abord manquer de temps à cause d'une surcharge de travail. En Autriche, on signale que le directeur ne peut pas exercer

cette fonction, ou ne peut le faire que de façon irrégulière. En France, on se plaint des trop grands intervalles de temps entre les inspections dans l'enseignement secondaire. En Suède, il n'est pas encore de pratique courante que chaque directeur évalue annuellement ses enseignants. Plus généralement, non seulement en Communauté flamande de Belgique où cela a été spécifiquement signalé, mais également dans d'autres pays de l'OCDE, les chefs d'établissement et/ou leurs adjoints n'ont pas reçu la formation nécessaire pour procéder à des évaluations pertinentes.

- Quatrièmement, la rétribution « au mérite », dont on a beaucoup parlé ces dernières années dans les fonctions publiques ou para-publiques européennes, a du mal à se mettre en place. Prenons l'exemple de la Suède. Dans ce pays, les moyens de récompenser les enseignants les plus efficaces ne sont pas toujours disponibles car pour attirer des enseignants débutants, on leur offre des salaires plus élevés, ce qui réduit la possibilité de récompenser des personnels « efficaces ». Ce système de salaire partiellement au mérite, mis en place il y a une dizaine d'années, est donc loin d'être totalement appliqué, d'autant plus que les chefs d'établissement sont parfois incertains quant aux critères à appliquer. On se retrouve alors dans le piège du « quota », c'est-à-dire lorsque formellement la somme attribuable au titre du « mérite » est limitée. Ceci signifie que des enseignants qui pourraient prétendre à être récompensés ne le sont pas, ou que, sous diverses pressions, on assiste à un « saupoudrage » des sommes, comme en Corée. Ces dernières ne signifient plus grand-chose et ce mécanisme peut, en rapport avec une certaine incertitude sur les critères d'attribution, en faire rejeter l'éventuel intérêt. Bien qu'en définitive il y ait peu d'états américains qui prônent formellement ce type de mécanisme, on s'est intéressé à quelques expériences emblématiques en ce domaine. Les innovations se sont engagées dans deux directions :
 - Une « prime au mérite » généralement octroyée à certains enseignants dont l'efficacité en salle de classe a pu être vérifiée et dont les élèves ont obtenu de très bons résultats aux tests normalisés ;
 - Une « gratification destinée à l'école » accordée, en règle générale, à un groupe reconnu pour avoir amélioré les résultats des élèves d'une classe donnée ou de l'école entière ... ».

Dans le cadre de recherches d'efficacité en la matière, qui sont rares et difficiles, on a, en général, conclu que les programmes d'attribution collective de récompense étaient plus efficaces que ceux s'appuyant sur l'évaluation de résultats individuels. Ces actions sont reprises ci-dessous dans la partie II. Notons que d'autres travaux ayant trait à la fonction publique en général concluent dans le même sens.

- Cinquièmement, sur la base de l'expérience américaine, l'étude de l'OCDE note un troisième type de gratification en fonction des résultats : « la gratification en fonction des **savoirs et savoir-faire** qui implique une hausse de salaire pour des qualifications supplémentaires ou un perfectionnement professionnel, et pour des connaissances et compétences prouvées susceptibles d'améliorer les résultats des élèves ». On a vu ci-dessus que cette récompense salariale qui existe dans un nombre très limité de pays européens a pour grave défaut de couper le perfectionnement de pratiques enseignantes efficaces. Mais, aux Etats-Unis, un programme comme la Certification nationale par le *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)*, qui n'inclut pas les progrès réalisés par les élèves, a un grand prestige de par ses contraintes d'obtention (Laderrière, 2003). Parmi ces dernières figure le fait que ce certificat n'est attribué que pour dix ans. Une recherche a trouvé des résultats positifs dans des écoles primaires de Caroline du Nord. C'est donc un esprit similaire qui a prévalu lorsque plusieurs états ont rendu obligatoire le renouvellement des permis d'enseigner à intervalles réguliers. Ainsi dans l'Etat de l'Illinois, les enseignants doivent renouveler leur permis tous les cinq ou dix ans en suivant un plan de FECS approuvé par le *Local Professional Development Committee* qui en suit l'exécution.

Au total, les mécanismes d'évaluation mis en œuvre relèvent beaucoup plus de l'évaluation sommative (plus formelle et à forte composante externe) que de l'évaluation formative, même si cette dernière peut aussi servir « le cas échéant » à récompenser les enseignants. Ce problème du passage de l'une à l'autre évaluation, de leur fluidité et de leur interaction sera abordé indirectement dans la partie III.

Complexité et querelles méthodologiques

A l'occasion d'activités internationales récentes en relation avec ce thème, on a constaté une forte convergence concernant les difficultés méthodologiques du traitement de l'évaluation des enseignements et des enseignants. Les rapporteurs d'un séminaire international récent (CIEP, 2007) résument ainsi la situation : « ... Les évaluations évoquées dans cet ouvrage, y compris celles qui s'appuient sur les compétences, montrent qu'il existe une absence notoire d'évaluation des pratiques enseignantes, comme une sorte de point aveugle ... ». Cette conclusion reposait sur la situation de pays dits « du Sud » francophones, en mettant l'accent sur « ... une incapacité méthodologique à appréhender les compétences de la profession (absence de référentiel de métier, absence d'outils de prélèvement des informations, difficultés matérielles à avoir accès à certaines écoles, etc.) ... ». La situation est-elle bien différente dans les pays dits « industrialisés » ? Parmi les conclusions générales d'une étude européenne sur l'évaluation (Eurydice, 2004), on trouve l'assertion suivante : « ... L'amélioration de la qualité des prestations d'un établissement scolaire dépend, entre autres, de l'amélioration de la qualité de l'enseignement en classe. Quand et comment évaluer les enseignants et mettre en œuvre des stratégies d'amélioration de leurs pratiques ? C'est sans doute une des questions les plus ouvertes à l'heure actuelle ... ». En effet, comme le souligne l'examen thématique de l'OCDE (2005), « ... s'il est un domaine entre tous dans lequel la recherche doit encore apporter des indications claires, c'est la détermination des caractéristiques qui font un bon enseignant. Cette lacune rend difficile toute entreprise d'élaboration de normes auxquelles les enseignants devraient se conformer et le programme de formation et de perfectionnement des enseignants ou de concevoir des stratégies concernant les enseignants peu efficaces. » D'après la même enquête, « ... il semble qu'un certain nombre de pays ne dispose pas d'une base solide pour reconnaître et récompenser le travail des enseignants ... ». Car « ... les rapports les plus difficiles à établir de façon fiable sont ceux qui relient la rémunération et les conditions de travail des enseignants, la qualité de l'enseignement et le niveau des résultats scolaires. Il ressort de recherches récentes conduites par l'OCDE que les enseignants qui se sentent appréciés obtiennent de meilleurs résultats en classe. Mais les indices d'un rapport entre la rémunération et la qualité des enseignants et les résultats obtenus par les élèves/étudiants ont été jusqu'à présent difficiles à établir ... ». A ce sujet, il convient de citer quasi in-extenso, les conclusions de chercheurs américains sur les initiatives visant à introduire des programmes de gratification en fonction des résultats, synthétisées dans l'étude de l'OCDE. Ils estiment qu'ils « ... ont été mal conçus et mal mis en œuvre ... La difficulté à construire des indicateurs justes et fiables et à former des évaluateurs pour les appliquer correctement a sapé la mise en œuvre de ces programmes tentée à plusieurs reprises ... L'un des problèmes en cause est le manque de clarté de l'objectif dû à la foule de critères à prendre en compte, ce qui a eu pour effet de rendre le programme peu compréhensible pour les enseignants et sa mise en œuvre difficile ... Les explications sur la méthode et les critères d'évaluation des enseignants peuvent parfois être délicates à formuler. Quand c'est le cas, il devient presque impossible de faire des commentaires constructifs et d'amener les enseignants à soutenir le programme ... ». Au total, « ... on sait peu ce qui détermine l'efficacité des mécanismes d'évaluation des enseignants ou les facteurs qui favorisent le succès de leur mise en œuvre ... ».

Les développements ci-dessus pourraient laisser penser qu'il existe, au moins chez les spécialistes, une certaine unanimité quant aux directions vers lesquelles devrait se diriger la recherche et développement (R&D) visant à progresser dans la clarification des mécanismes d'évaluation à mettre en œuvre.

Prenons l'exemple de la France. Lors de la conférence de Barcelone d'octobre 2001, ayant précédé la rédaction d'un ouvrage sur la GRHE (Laderrière, 2004b), l'inspecteur général A. Michel recueillait l'unanimité des participants pour considérer qu'une amélioration de la gestion qualitative des enseignants dans le cadre d'une réelle gestion des ressources humaines disponibles était incompatible avec l'actuelle faiblesse des référentiels des métiers en éducation. Or, dans sa contribution à l'ouvrage édité par L. Paquay, le chercheur F. Cros (2004) estime que « ... cette évaluation est quasi infaisable du fait de la complexité de l'objet et des dominantes idéologiques qu'il contient ... ». En compagnie de l'Inspecteur général Obin, dans la contribution de la France à l'étude thématique de l'OCDE sur le recrutement d'enseignants de qualité (Cros & Obin, 2004), elle réitère son point de vue dans les termes suivants: « ... Deux écueils devraient également être évités. Le premier est celui de l'illusion de pouvoir être capable d'évaluer la "plus-value" apportée par chaque enseignant à ses élèves, dans une problématique "objective" de mesure de l'efficacité individuelle. Le second est celui de l'illusion de rigueur que pourrait procurer l'encadrement de l'évaluation par de vastes "référentiels de métier" détaillant les tâches et les capacités professionnelles, dans une logique de rationalité instrumentale. Car on peut légitimement craindre que ce qu'on gagnerait, peut-être, en objectivité et en rigueur, serait à coup sûr perdu en contrariant la nécessaire diversité et en entravant la part de liberté, d'initiative et de création qui donnent son sens au métier d'enseignant ... ». Par ces derniers termes, les auteurs se situent dans la même approche que l'interrogation posée antérieurement par B. Cattonar et C. Maroy (2000) sur la politique menée par la Communauté française de Belgique. Ces derniers se demandent, en effet, s'il n'y a pas une contradiction potentielle entre le discours sur l'autonomie et la professionnalisation des enseignants dans l'exercice de leur travail, et le cadrage accentué de leur travail par différentes prescriptions émanant des autorités politico-administratives. On quitte donc peu à peu le terrain des méthodes d'évaluation pour celui beaucoup plus vaste de la gestion des ressources humaines dans l'enseignement.

Gestion des ressources humaines dans l'enseignement et type de professionnalité

Les travaux publiés en 2004, portant sur quelques exemples de GRHE en Europe, ont mis l'accent sur l'optimisation de l'intégration de quatre « volets » essentiels pour qu'une réelle GRHE voie le jour : le recrutement, la formation, les conditions de travail et le statut socio-économique. C'est en général dans le cadre du volet « statut » que se situe le sous-volet « évaluation ». Une analyse spécifique de la GRHE dans les pays de l'OCDE dans les années 1990 (Laderrière, 2004c) montre qu'elle s'est très peu développée. On y faisait deux constats particuliers :

1. Jusqu'alors la FECS, dans le cadre d'un apprentissage à vie, ne joue pas son rôle d'assise de l'amélioration du profil socio-économique des intéressés ;
2. Même là où existent des primes ou des bonus pour les enseignants, ces derniers sont réticents vis-à-vis d'une évaluation régulière de leur performance.

Outre les raisons méthodologiques mentionnées ci-dessus, les conclusions d'un récent séminaire international (CIEP, 2007) sur les difficultés rencontrées pour développer l'évaluation des enseignants insistaient sur la « ... difficulté à affronter les conflits sectoriels et de pouvoir. Une telle évaluation aurait des effets sur la formation et le recrutement des enseignants, ce que ne sont pas prêts à affronter certains gouvernements ... ». Les cas de la France et de la Grèce (Kassotakis, 2004), en sont un parfait exemple et, toujours à cette frontière fluctuante des méthodes et de réelles politiques de GRHE, certains experts estiment que « ... donner à l'évaluation des personnels une base plus objective exige que les outils ... tiennent compte des identités professionnelles des évalués et des évaluateurs, ce qui suppose que les unes et les autres soient reconnues, donc connues ... ». Or, toujours dans le

cadre des travaux sur la GRHE en Europe (Laderrière, 2004d), on a été obligé de constater, quelles qu'aient été les analyses prospectives sur l'évolution des identités professionnelles devant coexister au sein des professionnels de l'enseignement, que peu de pays s'étaient engagés à précisément définir et/ou redéfinir aussi clairement que possible ces identités professionnelles, au travers, en particulier, de nouvelles normes de formation, de conditions de travail et de statut. A ce stade, en effet, tous les professionnels de l'enseignement couverts par la GRHE doivent être considérés ensemble en matière d'évaluation, dans la mesure où, comme L. Paquay l'indiquait lors de la conférence de Barcelone, pour que les exercices d'évaluation professionnelle soient pleinement acceptés, il conviendrait que les évaluateurs eux-mêmes et le système plus généralement, fassent également l'objet d'évaluations régulières. Allant plus loin dans cette direction, le récent séminaire international déjà cité (CIEP, 2007) pouvait avancer que « ... tant que le niveau national d'évaluation n'est pas mené, il est difficile d'avoir des évaluations des composantes... ». Mais pour poursuivre ce débat, il faut aller vers une approche comparative en recourant aux enquêtes internationales dont certains résultats peuvent nous mettre sur la piste d'hypothèses et/ou de pratiques concernant directement ou indirectement l'évaluation des enseignants.

Le paradoxe de PISA

La première enquête pouvant retenir l'attention est le Projet international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) piloté par l'OCDE. Ses premiers résultats montrent que deux pays scandinaves, la Finlande et la Suède, sont bien placés au titre des performances de leurs élèves de 15 ans dans les disciplines retenues pour les tests. Tant la Finlande que la Suède, conduisent également leur GRHE d'une manière cohérente. Mais, là aussi, l'analyse révèle entre ces deux pays une forte différence d'approche d'un des principaux sous-éléments : l'évaluation individuelle de l'enseignant est quasi inexistante en Finlande, alors qu'elle existe en Suède. Prenons un autre exemple, toujours dans le cadre de PISA. Un pays obtenant traditionnellement de bons résultats aux tests internationaux est le Japon et il confirme son rang avec PISA. Un pays initialement très mal classé comme l'Angleterre-Pays-de-Galles, voit certains de ses résultats légèrement s'améliorer. Or, comme dans le cas précédent, on peut rappeler que le Japon n'a pas réussi récemment à développer l'évaluation individuelle de ses enseignants à l'inverse de l'Angleterre-Pays-de-Galles. Comme la Finlande, on peut considérer que ces deux pays ont une GRHE bien gérée. Ceci peut signifier que des types différents de professionnalité du corps enseignant peuvent aboutir à des résultats positifs plus ou moins similaires, démontrant par là une certaine spécificité de la GRHE selon les contextes nationaux et leur culture. Une solide étude internationale à vocation comparative apparaît donc indispensable pour essayer de clarifier ce qui peut expliquer ces situations.

Pour l'instant, contentons-nous de formuler quelques hypothèses reposant sur des informations au sujet de ces contextes nationaux. Les bons résultats finlandais ont entraîné au niveau international une augmentation de l'information sur le fonctionnement de ce système éducatif. On en retiendra quelques traits, en dehors de ceux mentionnées en I. En ce qui concerne la formation et le soutien dont bénéficient les enseignants, les points suivants peuvent être notés :

« ... le modèle finlandais se veut un (quatrième) modèle où la recherche est la clé : tous les futurs enseignants font une thèse reposant sur un travail scientifique. Derrière ce modèle se profile celui du praticien réflexif, comme chercheur sur sa propre pratique. Le système finlandais est basé, en partie tout au moins, sur le processus « *teaching-studying-learning* ». La formation initiale aura permis à l'enseignant d'acquérir une attitude d'esprit basée sur le questionnement permanent. La pratique n'est pas évacuée non plus : ce qui compte, c'est la manière de combiner la théorie et la pratique. La Finlande peut constituer un modèle de formation initiale prenant en compte une certaine façon d'envisager la formation tout au long de la vie ... » (Cros, 2005). En ce qui concerne la FECS, l'enseignant est incité par sa direction à établir son propre plan de FECS, d'une part en s'auto-évaluant, d'autre

part en considérant l'avis des élèves portant au moins sur une période d'enseignement. Ce « *feedback* » est alors discuté dans des analyses (*reviews*) de résultats en même temps que la propre auto-évaluation de l'enseignant. Lors d'une conférence annuelle, avec la direction, on essaie d'arriver à une approche conjointe des problèmes. Si les propositions de l'enseignant correspondent aux besoins et projets actuels de l'établissement, il reçoit le soutien de ce dernier. Un autre élément favorable est certainement l'apprentissage continu des enseignants généré par les échanges au sein de divers types de réseaux d'établissements et/ou de groupes d'enseignants, régulièrement soutenus par les autorités responsables et les équipes de direction. Chacun peut être rapidement informé de ce qui se passe d'intéressant ailleurs, et l'équipe de direction peut aussi inciter ses équipes d'enseignants à tester sur place, avant généralisation, de nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage.

Pour ce qui concerne le modèle japonais, il convient d'insister sur le « maillage » très serré des enseignants « à responsabilité » dans l'établissement, qui forment un véritable « encadrement intellectuel » du personnel par démultiplication des membres de l'équipe de direction. Dès 1976, le Japon avait autorisé la création de postes d'adjoints (*shunin*) « informels » et en 1977 de postes d'adjoints « formels ». A l'encontre de certains traits culturels dominants, se mettait peu à peu en place un « *leadership* » collectif et un processus de collaboration dans la gestion des connaissances et des idées, et la mobilisation du capital socio-culturel de l'établissement. C'étaient les prémisses d'une « organisation apprenante ». Ainsi, l'équipe de direction peut comprendre un directeur, des sous-directeurs et certains adjoints « formels » comme celui qui est chargé des affaires scolaires et ceux qui sont responsables de chaque classe. D'autres adjoints « formels » sont chargés de la santé des élèves, de leur orientation et/ou de leur carrière et de l'orientation professionnelle, de travaux administratifs. Parmi les adjoints « informels », figurent les responsables de chaque matière, des programmes de FECS, de l'évaluation, des études de R&D que l'établissement s'engage à mettre en œuvre, des aides audio-visuelles, etc. Tous ces adjoints sont naturellement des enseignants expérimentés ayant éventuellement bénéficié de cours spécialisés de mise à niveau. L'énoncé même des tâches confiées à cet « encadrement » peut aussi témoigner en faveur de l'émergence d'un « praticien réflexif » évoqué ci-dessus pour la Finlande, n'appelant pas une évaluation individuelle des résultats de son action. L'esprit qui caractériserait cette culture relationnelle des professionnels impliqués dans le développement positif de l'établissement relèverait de la coopération, en particulier dans le partage de savoirs pratiques appelés à circuler.

Si l'on retrouve l'idée de circulation des savoirs et de soutien professionnel, y compris en interne, en Suède et en Angleterre-Pays-de-Galles, c'est dans un autre contexte culturel : celui de compétition, comme aiguillon pour atteindre des progrès planifiés. En Finlande, les résultats tant des élèves que des établissements sont confrontés à leur propre potentiel (ce qui est beaucoup moins vrai au Japon). En Suède et en Angleterre-Pays-de-Galles, ils sont confrontés aux résultats des autres au travers d'une large circulation des données, et, en corollaire, les enseignants font, à titre individuel ou collectif, l'objet d'une évaluation. Il est important de noter que, comme en Finlande, l'auto-évaluation peut être très présente. Elle est souvent mise en œuvre à titre préliminaire, mais pour des décisions importantes tant pour la carrière de l'intéressé que pour son établissement, elle est suivie d'une évaluation interne, complétée et vérifiée par une évaluation externe, en Suède comme en Angleterre. Comme on a pu le deviner, dans les quatre pays considérés, l'auto-évaluation est naturellement liée à l'évaluation formative, en particulier dans un but de perfectionnement et de renforcement des pratiques en classe. Dans ce cas, l'auto-évaluation est éventuellement accompagnée d'une évaluation informelle par des collègues, de l'observation en salle de classe, d'entretiens structurés, ainsi que des commentaires réguliers du chef d'établissement et de collègues confirmés. On peut considérer que ce modèle relève également d'une « organisation apprenante » dans la mesure où les enseignants concernés d'un établissement donné peuvent « se nourrir » des résultats des auto-évaluations individuelles et collectives d'autres établissements en réseaux. Ce qui peut être obtenu au Japon au travers du « maillage » serré d'une équipe de direction élargie, l'est aussi, en Angleterre-Pays-de-Galles principalement, et en

Suède à un degré moindre, par une forte différenciation de fonctions. Elle se traduit par une certaine hiérarchisation de postes « supérieurs » (senior teachers) qui, dans des fonctions semi-hiérarchiques (postes de chef ou d'adjoint au chef de département disciplinaire ou pluri-disciplinaire) et/ou institutionnalisées (enseignants principaux, spécialistes d'apprentissage ou des élèves défavorisés, chargés de la FECS de collègues en interne et/ou en externe, etc.), peuvent dynamiser les carrières et mieux intégrer l'action des établissements. Enfin, on peut également penser que l'acceptation progressive par les jeunes enseignants anglais de l'évaluation régulière des résultats de leur travail au cours de leur carrière a quelque chose à voir avec « l'assurance qualité » au titre de leur formation. Désormais, tous les stades de la formation font l'objet d'une évaluation sur la base de référentiels publics et agréés. Même si un nombre limité de pays a tenté de s'engager dans la même voie, l'Angleterre-Pays-de-Galles apparaît, en ce domaine, relativement en avance dans cette « intégration systémique » dans le cadre plus vaste de sa GRHE (Laderriere, 2003).

Le paradoxe des caractéristiques de l'emploi

La deuxième enquête internationale, également pilotée par l'OCDE (2005), dont on peut retenir, là encore, les résultats paradoxaux, concerne le recrutement d'enseignants de qualité et, en particulier, les caractéristiques de leur emploi. Rappelons les faits. D'une manière générale, l'enseignement relève principalement du secteur public, les enseignants étant des fonctionnaires nationaux ou locaux ou étant employés dans des conditions analogues à celles du secteur public. Il existe dans les pays industrialisés deux modèles dominants : l'emploi « axé sur la carrière » et l'emploi « axé sur le poste ». Le premier modèle se rencontre principalement en Allemagne, en Corée, en Espagne, au Japon et en France. Ce modèle est connu. Les personnels sont engagés à vie, à un jeune âge, sur la base de concours/examens à critères exigeants tendant à privilégier une aptitude générale. La promotion repose plus sur un système de grade lié à l'individu que sur un poste donné et l'intéressé est censé rester toute sa vie dans cette fonction publique. Le second modèle tend en priorité à sélectionner, par la voie du recrutement externe ou par promotion interne, le candidat le plus adéquat pour chaque poste. Les critères de nomination privilégient les qualifications ou compétences spécialisées plutôt que l'aptitude générale. On rencontre ce modèle principalement au Canada, au Royaume-Uni, en Suède, en Suisse. Ces systèmes, qui adoptent des approches plus décentralisées à l'égard de la nomination et de la formation du personnel, mettent donc davantage l'accent, au départ, sur des critères de sélection du personnel, puis d'évaluation des résultats et de mise en place de plans de carrière à l'échelle du système. Ce système est considéré comme plus souple et réactif aux changements.

D'une certaine façon, on est confronté à une conclusion initiale plus ou moins similaire à celle tirée de l'enquête internationale précédente. En effet, des deux pays où l'emploi est « axé » sur la carrière, le Japon et la Corée, le Japon n'a pas étendu à tout le pays un nouveau système d'évaluation des enseignants, tandis que le système coréen, considéré comme peu efficace, rencontre l'hostilité des enseignants. Ces deux pays obtiennent néanmoins de très bons résultats aux tests PISA. Les autres pays considérés, européens, sont nettement moins bien classés, ayant un système d'évaluation considéré comme dépassé. Si l'on se réfère à l'exemple français, les auteurs de la contribution à l'enquête de l'OCDE (Croset et Obin, 2004) avancent que « ... l'attachement des principaux syndicats à un barème égalitaire laisse, en réalité, peu de place à la recherche d'une véritable adéquation entre un poste particulier et une personne ... ».

Sauf exceptions régionales marquées dans les pays fédéraux, le petit groupe de pays ayant un modèle d'emploi « axé sur le poste » est, sauf la Suède, moyennement classé au titre de PISA (ou en progrès comme l'Angleterre-Pays-de-Galles), mais avec des méthodes variées d'évaluation de leurs enseignants. Tout en rappelant qu'il n'existe pas un « modèle pur », on devine qu'une évolution allant vers plus de différenciation et de souplesse d'adaptation aux besoins va privilégier le modèle d'emploi « axé sur le poste » et c'est un point qui divise assez fortement les pays industrialisés. On constate

néanmoins que, ces dernières années, quelques pays industrialisés ont abandonné le statut de fonctionnaire pour celui d'un contrat à durée déterminée. La place qui y sera donnée à l'évaluation des enseignants reste donc ouverte compte tenu des développements ci-dessus.

Conclusion

Compte tenu des interrogations sur les modalités et les moyens de l'évaluation des résultats des enseignants, on serait tenté en premier lieu de répéter le conseil largement partagé qu'il convient de tester, en coopération avec la profession, les méthodes les plus fiables possibles d'évaluation des performances en s'appuyant sur un vaste programme de R&D en la matière. Plus généralement, en second lieu, il conviendrait de développer des politiques de GRHE intégrant étroitement FECS et récompenses salariales reposant sur la vérification à la fois de l'effort d'acquisition des compétences nouvelles et des résultats obtenus. Plus globalement et en troisième lieu, comme il a été souligné, l'amélioration de la GRHE intégrant un effort renouvelé d'évaluation des enseignants ne peut se concevoir que dans le cadre d'une politique nationale de développement et d'innovation, l'évaluation des enseignants n'étant que l'une des composantes de cette politique aussi bien que de son évaluation. En quatrième lieu, on reprendra l'une des conclusions de la conférence de Barcelone (Laderrière, 2004e). On s'y est « ... accordé pour considérer que des campagnes au sein des professionnels de l'enseignement sur la « positivité » (de l'évaluation), seraient les bienvenues, mais à condition que toute sa place soit également donnée à l'auto-évaluation – la meilleure réponse en termes de défi au comportement (Garcia Garrido) – pour laquelle une aide doit être fournie afin qu'elle soit entreprise avec l'ensemble des partenaires (Paquay) et sur la base d'un langage commun ... ». Enfin, en cinquième lieu, ce développement de l'auto-évaluation concrétiserait, de la part des autorités responsables, l'acceptation d'une professionnalité nouvelle de l'enseignant, reflétant l'aspiration à une GRHE assise sur la notion de « praticien réflexif » partagée en général par tous les professionnels de l'enseignement concernés.

Références bibliographiques

- Cattonar, B & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et sociétés*, 6, 21-42.
- Cros, F. (2004). L'évaluation des enseignants en cours de carrière : aperçu international de quelques dimensions et approches culturelles. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux* (pp. 143-164). Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (dir.). (2005). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie : une priorité européenne ?* Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. & Obin, J.-P. (2004). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : La Documentation française.
- Cros, F. & Bon, A. (éds). (2006). *Les évaluations en éducation au niveau international : impacts, contradictions, incertitudes : réflexions et données extraites du séminaire international « L'évaluation au service de la qualité de l'éducation : pratiques et enjeux », 29 mai-2 juin 2006*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Eurydice. (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Bruxelles : Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Kassotakis, M. (2004). L'évaluation des enseignants grecs au cours de leur service : tentatives, conflits et problèmes. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux* (pp. 221-232). Paris : L'Harmattan.
- Laderrière, P. (2003). La problématique du pilotage de la formation des enseignants. *Politiques d'éducation et de formation*, 8, 29-48.

- Laderrière P. (2004a). L'évaluation des enseignants dans les pays industrialisés : tendances actuelles. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux* (pp. 123-142). Paris : L'Harmattan.
- Laderrière, P. (dir.). (2004b). *La gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe ?* Paris : L'Harmattan.
- Laderrière, P. (2004c). La gestion des ressources humaines dans l'enseignement, dans les examens de politiques nationales d'éducation de l'OCDE. In P. Laderrière (dir.), *La gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe ?* (pp. 37-07). Paris : L'Harmattan.
- Laderrière, P. (2004d). Les efforts européens. In P. Laderrière (dir.), *Les nouveaux métiers de l'enseignement : où en est l'Europe ?* Paris : L'Harmattan.
- Laderrière, P. (2004e). L'Europe et la gestion des personnels affectés aux systèmes d'enseignement : premières conclusions. In P. Laderrière (dir.), *La gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe ?* Paris : L'Harmattan.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS : RECOMMANDATIONS POUR UNE RÉFORME DE L'INSPECTION EN FRANCE ¹

Pascal Bressoux, professeur à l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble,
Laboratoire des Sciences de l'Éducation

La question de la régulation des systèmes éducatifs fait actuellement l'objet de grands débats dans bon nombre de pays. Les tentatives de centralisation (en Angleterre, après l'*Education reform act* de 1988) ou, à l'inverse, les lois de décentralisation introduites en France dans les années 1990 témoignent toutes, quoique de façon apparemment contraire, d'un questionnement du politique sur les modes de régulation efficaces du système éducatif. Les évaluations internationales, en particulier PISA 2000, 2003, 2006 et bientôt 2009, fonctionnent comme des aiguillons pour améliorer l'efficacité de l'École. Les palmarès qui en sont tirés, et qui ont la faveur de la grande presse, enjoignent aux politiques de porter un regard acéré sur leur système éducatif. Remonter dans le palmarès, ou s'y maintenir à un rang élevé, deviennent des enjeux majeurs (notre objet n'est pas de savoir dans quelle mesure cette course au palmarès est réellement fructueuse ou non).

L'évaluation des enseignants devient ainsi un problème crucial, en tant qu'ils sont directement au contact des élèves et qu'on peut supposer que l'efficacité d'un système éducatif relève, *in fine*, de leur activité. Bien sûr, la question de l'évaluation des enseignants n'est pas nouvelle. Chaque système éducatif a trouvé ses propres voies pour imposer un contrôle de leur activité. En France, cette mission est assurée par le corps de l'inspection. Ou plus précisément par les trois corps de l'inspection, comme nous aurons l'occasion de le développer. Ce chapitre a pour but de faire une présentation et une analyse du fonctionnement de l'inspection en France et d'esquisser des pistes pour une amélioration de l'évaluation des enseignants.

Effet de cadrage : quelques constats marquants

Avant de présenter le système d'inspection du système éducatif en France, il convient de pointer certains résultats issus des travaux de recherche sur les effets-écoles et les effets-classes afin de faire le point des connaissances en ce domaine. Cela devrait nous permettre de situer où se créent les différences d'acquisitions les plus fortes et ainsi de cadrer notre réflexion.

Effets-classes et effet-écoles

Au niveau de l'enseignement primaire comme au niveau de l'enseignement secondaire, il a été montré qu'il existe des variations dans les acquis des élèves en fonction de la classe où ils se trouvent. On estime que l'effet-classe explique entre 10 et 20 % de la variance des acquis des élèves, ce qui

¹ Cette conférence est librement inspirée du rapport remis au Haut Conseil de l'Évaluation de l'École sur l'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés, co-écrit par Alain Attali et Pascal Bressoux (Attali & Bressoux, 2002). Les vues exprimées ici n'engagent toutefois que la responsabilité du présent auteur.

est beaucoup puisque cela est aussi fort que l'effet de l'origine sociale (mesurée par la profession et le niveau de diplôme des parents). Les caractéristiques agrégées du public de classe (niveau moyen, tonalité sociale, hétérogénéité...) et les caractéristiques morphologiques de la classe (taille, type de cours...) sont loin d'épuiser l'ampleur de l'effet-classe, ce qui donne à penser qu'une grande partie de l'effet-classe est due à l'effet-maître. Le poids de l'effet-maître est confirmé par le fait que, d'une année sur l'autre, celui-ci reste relativement stable (alors que les élèves ont changé), par le fait que, pour les enseignants du secondaire, il existe une corrélation positive entre les performances des différentes classes où ils enseignent, et aussi par le fait que les expériences qui demandent aux enseignants de modifier leurs pratiques enregistrent des effets sur les acquis des élèves. On a donc toutes raisons de penser que l'enseignant est un facteur majeur pour les acquisitions des élèves.

L'établissement dans lequel se trouvent les élèves n'est pas sans influence non plus, notamment au niveau de l'enseignement secondaire. On estime souvent son poids aux alentours de 4-5 % de la variance des acquis des élèves. Cela n'est certes pas négligeable, mais on constatera que c'est nettement moins fort que l'effet-maître. Bien que peu de travaux aient permis d'isoler un effet-école au niveau élémentaire, il semblerait qu'il soit plus faible que dans le secondaire (Bressoux, 1995). Certains travaux tendent toutefois à montrer que l'effet-école serait plus important lorsque les écoles sont situées dans des quartiers populaires défavorisés (écoles en zone d'éducation prioritaire en France par exemple). Tout se passe alors comme si l'école dans son ensemble, son organisation, sa direction, son style de collaboration entre enseignants, son « climat », etc. étaient d'autant plus importants que les conditions d'enseignement y sont plus « difficiles ». Le travail d'équipe y deviendrait plus nécessaire.

Variabilité des pratiques enseignantes

On constate par ailleurs une grande variété de pratiques enseignantes. En France, cette variété est très présente au sein d'une même école. Les enseignants ont libre choix de leurs méthodes pédagogiques, ce qui entraîne une faible homogénéité des pratiques. Tant sur le mode d'organisation de la classe que sur celui de la gestion des activités, les pratiques diffèrent beaucoup et traduisent une grande marge de manœuvre des enseignants au sein de leur classe.

Est-ce à dire que la variabilité des pratiques est une mauvaise chose ? Il faut dans ce domaine rester prudent et aussi peu prescriptif que possible. La variabilité peut être une bonne chose, car elle peut aussi révéler une adaptation aux contraintes du public. Ce n'est pas la variabilité des pratiques qui est en elle-même contestable, c'est la variabilité des acquisitions. En effet, des pratiques fort différentes peuvent être également efficaces et, inversement, une même pratique peut se révéler diversement efficace selon le type de public auquel elle s'adresse. La variabilité n'est donc pas en elle-même une mauvaise chose. On pourrait tout aussi bien blâmer une trop grande variabilité qu'une trop grande homogénéité.

Il existe sans doute toutefois certains domaines où la variabilité est tellement importante qu'elle ne semble guère se justifier. Il en est ainsi de la gestion du temps en classe. Ainsi, il a été montré que le temps consacré à l'enseignement des disciplines variait considérablement d'un enseignant à l'autre. Une étude conduite sur une trentaine de classes élémentaires a montré que le temps consacré à l'enseignement du français variait, d'une classe à l'autre, dans un rapport de 1 à 4 et celui consacré aux mathématiques dans un rapport de 1 à 3 (Bressoux, Bru, Altet & Leconte-Lambert, 1999). Cela génère, en fin d'année, des différences colossales dans le temps consacré aux diverses disciplines. De plus, le temps effectivement disponible pour le travail en classe (une fois défalqués les temps de démarrage, de transition entre activités, de récréation, de non-travail, de sortie de classe) varie lui aussi de manière importante d'une classe à l'autre. A l'évidence, certains enseignants gèrent mieux que d'autres le temps en classe.

Ce constat de grande variabilité de la gestion du temps n'est d'ailleurs pas propre à la France. L'étude BTES² conduite aux Etats-Unis avait montré également de grandes variations dans ce domaine. Cela doit d'ailleurs être pointé avec force compte tenu de l'objet qui est le nôtre dans ce chapitre ; il serait simpliste de penser que la variabilité des pratiques tient uniquement à des questions de mode de gouvernance puisque les Etats-Unis et la France sont à cet égard très différents. Une part de la variabilité tient aux spécificités mêmes de l'activité d'enseignement, qui se réalise dans un milieu dynamique, complexe, non totalement contrôlable.

Des spécificités organisationnelles

Le système éducatif français présente certaines spécificités organisationnelles, liées en particulier à sa relative centralisation. Cela n'est pas sans effets sur les pratiques des enseignants, sur leur conception de leur métier. Des travaux comparatifs entre la France et l'Angleterre ont ainsi montré que les enseignants français collaboraient assez peu entre eux eu égard à ce qui est pratiqué en Angleterre (Osborn & Broadfoot, 1992). Ainsi, les auteures avancent que « le travail coopératif avec d'autres enseignants et la discussion de travail entre collègues se trouvaient aussi bien plus fréquemment en Angleterre où les salles d'enseignants formaient le point focal d'une "culture de collaboration" commune à l'école, qui manquait entièrement dans la plupart des écoles françaises » (Osborn & Broadfoot, 1992, p. 11).

Au moins deux raisons peuvent être avancées pour expliquer ce fait. D'une part, en France, les programmes sont nationaux, ils ne sont en aucune manière définis par l'école alors que, dans les pays où les programmes sont, au moins pour partie, déterminés par l'école, cela entraîne la nécessité de collaborations étroites. Certes, il existe bien en France la nécessité de définir un projet d'école, mais celui-ci n'a que rarement un rôle très structurant. D'autre part, en France, le directeur d'école ou le chef d'établissement n'ont pas de pouvoir hiérarchique pédagogique sur les enseignants. Dans le primaire, la direction d'une école est une fonction, non un grade ; le directeur d'école n'est pas le supérieur hiérarchique des enseignants. Dans le secondaire, le chef d'établissement a une autorité administrative mais non une autorité pédagogique sur les enseignants. Dans les deux cas, l'autorité pédagogique relève de l'inspection. Encore cette autorité pédagogique est-elle assez limitée puisque l'inspecteur, s'il est le garant de la bonne marche de la classe, de la qualité du contenu enseigné, du respect des programmes nationaux, ne peut pas imposer de méthodes à proprement parler à l'enseignant. De plus, les inspections sont peu fréquentes, limitées à une visite tous les trois ans environ, et parfois beaucoup moins pour les enseignants expérimentés. Il y a donc, en France, un relatif « éloignement » de la hiérarchie pédagogique.

Les corps d'inspection en France

Il y a trois corps d'inspection en France. Les inspecteurs généraux de l'Education nationale (IGEN), les inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie (IPR-IA) et les inspecteurs de l'Education nationale (IEN). Les premiers ont une activité d'évaluation qui est surtout collective ou globalisante tandis que les autres ont une activité d'évaluation qui est surtout individuelle.

Les inspecteurs généraux de l'Education nationale (IGEN) sont des hauts fonctionnaires qui ne dépendent que du Ministre. Ils ont une vocation générale pour tous les niveaux d'enseignement scolaire, mais chacun de ses membres exerce une partie de ses missions dans une des douze disciplines enseignées ou dans deux secteurs spécialisés (enseignement primaire, établissements et vie scolaire). Leur rôle est surtout celui d'une évaluation généralisante. Ils réalisent des observations, analysent et évaluent le fonctionnement du système éducatif en termes de formation des enseignants, contenu des

² *Beginning teacher evaluation study*

enseignements, fonctionnement des établissements, etc. L'Inspection générale de l'éducation nationale rend un rapport annuel au Ministre sur le fonctionnement du système éducatif. Les inspecteurs généraux peuvent aussi faire des inspections individuelles (e.g. enseignants en classes préparatoires; inspection d'inspecteurs).

Les inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie (IPR-IA) sont sous la tutelle des recteurs. Ils travaillent en coordination avec les IGEN. Ils exercent leur compétence dans les établissements secondaires, dans une discipline ou dans le domaine de la vie scolaire. Ils inspectent les enseignants du secondaire. En général, l'inspection s'organise sur une séance horaire entière d'une discipline. Il s'agit d'un contrôle de conformité et d'une évaluation qui porte sur la qualité du contenu enseigné, la pertinence des méthodes utilisées, la vie de la classe. L'inspection est suivie d'un entretien avec l'enseignant et donne lieu à un rapport et à une notation. Cette dernière, combinée avec la note du chef d'établissement, détermine en partie l'avancement du professeur (avec l'ancienneté). Bien que la note de l'inspecteur ne se traduise pas directement en termes salariaux et qu'elle n'en soit pas l'unique composant, elle exerce un effet non marginal sur les rémunérations puisqu'on estime qu'entre un enseignant qui aurait obtenu toutes ses promotions au grand choix (le mode d'avancement le plus rapide) et un autre qui aurait obtenu toutes ses promotions à l'ancienneté (le mode d'avancement le plus lent), la différence de revenu dépasserait les 40 000 Euros (Merle, 1997, p. 45).

Les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) sont eux aussi sous la tutelle des recteurs et travaillent en coordination avec les IGEN. Ils exercent leur compétence dans l'enseignement primaire (écoles élémentaires et maternelles), mais aussi dans une discipline ou un groupe de disciplines (dans les lycées professionnels), dans le domaine de l'information et de l'orientation des élèves des établissements secondaires. En général, la visite d'inspection s'exerce sur une ou plusieurs leçons. Comme pour les IPR-IA, l'inspection est suivie d'un entretien et donne lieu à rapport et notation. Là encore, cette notation détermine en partie l'avancement des enseignants. L'IEN a en charge une circonscription, c'est-à-dire une aire géographique qui regroupe plusieurs écoles. Au total, la circonscription peut compter environ 300 enseignants (mais le nombre varie de manière assez importante en fonction de l'étendue de la circonscription ou d'autres paramètres). L'IEN œuvre pour les ouvertures et fermetures de classes, discute avec les élus locaux, circule dans les écoles les jours de rentrée scolaire et n'a donc pas qu'une simple activité de visites d'inspection. L'IEN a globalement une « bonne connaissance » de ce qui se passe dans « sa » circonscription. L'IEN envisage aussi l'inspection des pratiques éducatives élargies au niveau de l'école. Le rapport annexé à la loi d'orientation du 10 juillet 1989 précise que « l'appréciation individuelle de chaque enseignant est replacée dans le cadre plus général de l'établissement », et le décret du 18 juillet 1990 précise que l'on doit évaluer à la fois « le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants ».

On voit donc poindre une orientation qui chercherait à faire passer d'un contrôle et d'une évaluation des personnels trop souvent liés au déroulement des carrières à un contrôle et à une évaluation des personnels qui s'insèrent dans le cadre plus global de l'école. L'inspecteur passe alors plusieurs journées dans l'établissement, s'entretient avec l'ensemble des enseignants, apprécie l'organisation en cycles, le projet d'école, et évalue la part de chacun dans sa réalisation. Ce type d'inspection demeure toutefois encore peu répandu.

Préconisations pour une amélioration du système d'inspection

Bien que la ligne hiérarchique soit, en France, relativement distante, il serait erroné d'en déduire une absence de contrôle porté sur l'activité des enseignants. Tout d'abord parce que, comme on l'a vu, l'inspection est loin de jouer un rôle mineur dans la carrière des enseignants, ensuite parce que l'activité des enseignants fait aussi l'objet d'autres regards. Il y a d'abord le regard de l'enseignant sur

lui-même (en fonction de sa formation, de son ancienneté, de sa socialisation professionnelle...) qui amène ajustements, remises en cause, évaluation de sa propre activité, etc. Mais l'enseignant subit aussi le « regard » des élèves (une leçon mal adaptée conduit vite à des « rappels à l'ordre » de la part des élèves, plus ou moins vindicatifs et plus ou moins difficiles à vivre pour l'enseignant). Ainsi, le déroulement même de ce qui se passe en classe exerce une régulation forte de l'activité à venir. L'enseignant subit aussi le regard des parents d'élèves, des collègues, du directeur ou chef d'établissement. Ces regards peuvent être perçus comme bienveillants, comme un soutien à l'action de l'enseignant, mais aussi parfois comme une pression plus ou moins bien vécue. Il serait donc simpliste de penser que seuls les inspecteurs exercent, dans les faits, une activité de contrôle du travail des enseignants. Il n'est même pas assuré qu'il s'agisse de l'action la plus fortement régulatrice de leur activité.

A notre sens, les préconisations pour une amélioration de l'inspection en France doivent obéir à trois grands principes. Tout d'abord, il faut que le système génère un caractère incitatif continu plutôt que sporadique. Ensuite, il faut que le système ne soit pas perçu comme strictement contrôlant, ce qui risquerait d'engendrer un effet de déresponsabilisation des acteurs qui le subissent. Il s'agit donc, et ce n'est pas nouveau, de trouver l'équilibre, toujours instable et fragile, qui consiste à concilier liberté pédagogique et prescriptions. Comme le précisaient Joutard et Thélot (1999), la liberté éducative doit être la règle sous la seule condition qu'elle favorise les progrès des élèves. Cela nous conduit au dernier principe ; le but ultime de l'inspection doit être de favoriser les apprentissages des élèves. Cela peut apparaître comme un truisme. Toutefois, à trop chercher le contrôle des actions enseignantes, on risque de se focaliser sur le respect des directives alors que leur usage ne devrait pas être évalué indépendamment de ce qu'elles produisent sur les élèves.

Inspection et direction de l'établissement

Comme nous l'avons vu, les inspections sont, en France, peu nombreuses, surtout individuelles avec un but de contrôle. De plus, elles sont elles-mêmes très variables dans leur contenu (cf. Ferrier, in Morlaix, 2007). On peut donc se demander si elles ont un caractère fortement incitatif. Repenser l'inspection ne peut se faire sans opérer une analyse de la ligne hiérarchique et, en particulier, du rôle du directeur d'école ou du chef d'établissement. C'est en effet en grande partie l'absence d'autorité pédagogique du directeur d'école ou du chef d'établissement qui justifie que des corps d'inspection aient une mission d'évaluation individuelle des enseignants. Si tel n'était pas le cas, on pourrait imaginer que cette mission revienne au directeur d'école ou au chef d'établissement, rendant ainsi en grande partie l'inspection individuelle inutile. On pourrait alors imaginer que, si des corps d'inspection demeuraient, ceux-ci seraient davantage concentrés sur le fonctionnement global des écoles, leur respect des prescriptions nationales, etc. Une telle réforme serait envisageable mais il faut reconnaître qu'elle n'a, en France, guère les faveurs du corps enseignant, celui-ci ayant tendance à redouter une autorité trop grande accordée au directeur d'école ou au chef d'établissement dans ce domaine. Nous en voulons pour témoin les grandes grèves qui eurent lieu dans les années 1980 suite au projet de « maître directeur » qui visait à donner une véritable autorité hiérarchique au directeur d'école. Le projet avait alors été retiré.

En général, l'inspecteur n'est pas accompagné par le directeur ou le chef d'établissement dans ses inspections d'enseignants. Le directeur et le chef d'établissement n'ont en principe guère de visibilité sur ce qui passe dans les classes de leur école ou établissement. Leur connaissance des pratiques éducatives des enseignants est indirecte et peut-être insuffisante. Si, en règle générale, les enseignants semblent se satisfaire de cette situation, on ne peut ignorer que, parfois, et en particulier pour les enseignants novices, cette situation est vue comme un isolement. En cas de difficultés, les enseignants ne trouvent guère d'appuis et ne voient guère comment briser ce silence, sans que cela ne risque de se retourner contre eux s'ils en venaient à exprimer les difficultés qu'ils rencontrent. Le travail collectif est souvent vu comme un moyen de sortir d'une telle situation mais il reste en grande partie dépen-

dant de la bonne volonté de quelques individus, souvent liés par des affinités personnelles (Dubet, Cousin & Guillemet, 1989). La classe demeure un espace privé, voire intime, dont la protection est jalousement gardée.

Les systèmes d'évaluation externes

Nous ne sommes pas en faveur d'un système qui remplacerait l'inspection par une évaluation des enseignants sur la base d'évaluations standardisées des élèves. Tout d'abord pour des raisons pratiques : quelles garanties pourrait-on avoir que les épreuves ont bien été passées partout dans les mêmes conditions ? Ensuite, un tel système risquerait de focaliser l'enseignement sur les seules disciplines testées, risque que l'on commence à percevoir par exemple aux Etats-Unis suite à la loi *No child left behind* qui indexe une partie des fonds des écoles sur la base des résultats des élèves et qui semble conduire à quelques dérives (*teaching to the test*). Certains aspects sont plus difficilement évaluables mais non moins fondamentaux, tels que la citoyenneté, la créativité, la confiance en soi, etc.

Cela ne signifie pas que la mise en place d'un tel système ne soit pas souhaitable. Trop d'injonctions, de directives se font sans qu'aucune évaluation sérieuse en soit faite. A-t-on jamais évalué l'effet du mot d'ordre qui consiste à « placer l'enfant au centre du système », à pousser à la différenciation systématique de l'enseignement alors que nombre de travaux montrent qu'un enseignement collectif peut, sous certaines conditions précises, se révéler très efficace (cf. l'enseignement direct ou explicite ; voir par exemple Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007) ? L'évaluation externe par des épreuves standardisées pourrait fournir des indications « objectives » sur des acquisitions précises. Une telle évaluation requiert cependant une haute technicité et il faut se garder d'y voir un indicateur pur de l'efficacité des enseignants. A notre sens, si un système d'évaluation des élèves devait se mettre en place à des fins d'évaluation des enseignants et des écoles³, il ne pourrait se substituer à une forme d'évaluation fondée sur la visite en classe, sur l'observation de ce qui s'y déroule. Un système d'évaluation des élèves devrait d'ailleurs sans doute avoir un caractère informatif pour les enseignants, de manière à leur permettre une auto-évaluation, plutôt qu'avoir un caractère exclusif d'évaluation ou de contrôle institutionnel de leur activité. Cela ne peut être qu'un élément parmi d'autres, qui ne fonctionne pas comme un critère absolu, mais comme un élément d'information qui doit lui-même être relativisé en fonction de certaines circonstances ou conditions d'exercice (classe qui accueille des élèves « difficiles », etc.). En prolongeant dans ce sens, il serait sans doute souhaitable de doter les enseignants d'un système d'indicateurs (tels les indicateurs IPES du secondaire) qui leur permette de situer leur action par rapport à une distribution générale ; quel est le degré de sélectivité, quelles sont les pratiques en matière d'orientation, de redoublement, etc.

Inspection individuelle

L'inspection en France repose sur le principe de la visite (individuelle), plutôt que sur le déclaratif ou sur un mode d'évaluation externe. L'un de ses intérêts majeurs est que cela permet de « voir » la classe en activité, de discuter avec l'enseignant sur la base de ce qui s'est réellement déroulé. De plus, de par les traces écrites des élèves, les affichages au mur, l'inspecteur doit être en mesure de se faire une idée assez précise de ce qui s'est déroulé tout au long de l'année dans la classe, de l'avancée dans le programme. L'inspection individuelle est importante car, comme nous l'avons montré en début de ce chapitre, l'effet-maître est le plus important. C'est dans la classe que se génère une grande partie des différences d'acquisitions.

Pour autant, le système d'inspection est loin d'être parfait. Deux choses au moins peuvent en effet

³ Rappelons à cet égard que les évaluations nationales ne permettent pas, en tant que telles, d'estimer l'effet de l'enseignant ou de l'école dans les différences de réussite enregistrées puisqu'on ne peut séparer, dans ces scores bruts, ce qui est imputable à l'action de l'école de ce qui est imputable à des facteurs extra-scolaires.

faire l'objet de discussions. Tout d'abord, il n'y a pas homogénéité de l'inspection. Les inspecteurs ne mettent pas tous l'accent sur les mêmes éléments et il y a une part individuelle très forte dans l'inspection telle qu'elle est pratiquée. Il n'existe pas de grille standardisée d'inspection par exemple. Tous les enseignants ont fait l'expérience que, en changeant d'inspecteur, on change aussi quelque un peu l'angle de vision : avec untel, il faut faire attention à cela, tandis qu'avec untel, il fallait plutôt faire attention à ceci. L'inspection étant affaire de jugement humain, une part de cette variabilité est inéluctable. Reste à savoir si elle ne gagnerait pas à être homogénéisée quelque peu. Se pose aussi la question de l'objectivité ou de la validité du regard de l'inspecteur. Une étude a par exemple montré que les inspecteurs ont tendance à sous-estimer le poids de la tonalité sociale du public dans leur évaluation de la qualité de l'enseignement (Grisay, 1988). Ils tendent par conséquent à surestimer l'efficacité des enseignants qui accueillent des élèves favorisés, qui ont en moyenne de meilleurs résultats scolaires, et à sous-estimer l'efficacité des enseignants qui accueillent des élèves défavorisés, qui ont en moyenne de moins bons résultats scolaires. On rejoint ici la question difficile de l'évaluation objective de l'efficacité des enseignants. Le meilleur moyen pour y parvenir dans une discipline donnée consiste à faire passer des épreuves standardisées aux élèves et à estimer quelle est la part de la variabilité des résultats qui revient à l'enseignant. Mais cela demande une haute technicité qui est en dehors du champ de compétences des inspecteurs (passation de prétests et de post-tests, contrôle des caractéristiques individuelles des élèves par l'utilisation de modèles statistiques sophistiqués). De plus cela demande, comme nous l'avons énoncé supra, des conditions strictes de passation qui garantissent la validité des résultats. Si cela est réalisable dans le cadre d'une recherche strictement contrôlée, cela est bien sûr beaucoup plus difficile à obtenir à grande échelle dans des conditions quotidiennes de classe. Dégager la « valeur ajoutée » par l'enseignant est problématique et ce d'autant que, même dans des conditions de recherche bien contrôlées, il est toujours délicat de séparer un effet-maitre d'un effet-classe, dans la mesure où tout ce qui se passe en classe ne relève pas de la seule action de l'enseignant.

Inspection collective

Comme nous l'avons vu, l'effet-classe est le plus important. Mais ce n'est pas le seul. Il apparaît aussi un effet-école, bien que celui-ci soit moins puissant. De plus, cet effet semble plus marqué dans les écoles qui accueillent un public défavorisé. L'organisation de l'école dans son ensemble n'est donc pas sans effets sur les acquis des élèves. Il faut en tenir compte et il est par conséquent souhaitable de favoriser les inspections collectives. Certes, les inspections collectives existent déjà, les textes officiels insistent sur leur intérêt, mais elles demeurent une pratique peu répandue. Elles offrent de plus l'intérêt de raccrocher les enseignants en difficulté à une équipe plutôt que de les laisser seuls avec leurs difficultés, leur rapport d'inspection en mains.

Les inspections collectives peuvent prendre diverses formes. Il peut s'agir d'évaluer l'école dans son ensemble sur son fonctionnement global, il peut s'agir d'évaluer l'école par rapport à son projet d'école, il peut aussi s'agir, en particulier dans le secondaire, d'évaluer une équipe disciplinaire. Dans tous les cas, ce type d'inspection porte au jour, et par conséquent valorise, les échanges et les collaborations entre enseignants. Dans le cas d'une inspection collective disciplinaire, cela offre l'avantage de pointer la cohérence de la formation dans une discipline donnée. De plus, il est important de noter que ce type d'inspection ne s'oppose pas à l'inspection individuelle et ne l'annule pas. Il peut y avoir, sur un ou plusieurs jours, inspection de chacun des enseignants de la discipline puis, après discussion avec chaque enseignant, réunion collective. L'inspecteur rédige alors, en plus des rapports individuels, un rapport global sur l'équipe disciplinaire.

En traitant de l'évaluation collective, on considère de fait l'activité de l'enseignant en dehors de sa classe, ce qui conduit à l'envisager dans le cadre plus large de l'école ou de l'établissement. Cela ramène donc au rôle du directeur d'école ou du chef d'établissement comme soutien, voire insti-

gateur ou promoteur de cette activité collective. En dehors des écoles de grande taille où ils sont entièrement déchargés d'enseignement, les directeurs d'école n'ont guère le temps de se consacrer aux pratiques éducatives dans leur école. Ajoutons que l'absence d'autonomie financière constitue souvent une gêne pour eux puisqu'il leur faut parfois solliciter la mairie pour des dépenses de détail. Le chef d'établissement du secondaire a davantage de pouvoir mais il est souvent vu comme un administratif, dont on ne tolère pas toujours l'intervention dans les affaires pédagogiques, encore moins quand il s'agit de le voir pénétrer dans sa propre classe. En donnant aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement la possibilité de consacrer plus de temps à la connaissance et à l'évaluation des activités éducatives, on irait dans le sens d'une évolution conjointe du métier de l'inspecteur, puisque ce dernier serait alors conduit à travailler davantage avec eux.

Capitalisation des inspections et liens avec la recherche

Il n'existe pas de système de capitalisation des observations faites par les inspecteurs. Les observations qu'ils conduisent sont peu exploitées, peu synthétisées. Il serait souhaitable d'instaurer un système de capitalisation, ce qui pourrait donner une vue générale de ce qui se passe réellement dans les écoles et dans les classes. Les nombreuses observations que recèlent les rapports d'inspection individuels et qui renvoient surtout aux pratiques habituelles, les plus parlantes pour d'éventuels lecteurs, restent malheureusement lettre morte, alors qu'il y aurait matière à réflexion et même à formation initiale et continue (des enseignants comme des inspecteurs) dans ces observations et ces conseils. L'Institution n'a pas l'habitude de tirer parti de la masse de données que constituent de tels documents rédigés, il est vrai, dans un autre but. On aurait pour un peu l'impression que, dans une sorte de rapport de défiance réciproque, il se produit un clivage entre les chercheurs, qui seraient habilités à décrire les pratiques, et les praticiens du terrain (professeurs et inspecteurs), qui n'auraient pas la légitimité de le faire.

C'est sans doute la raison pour laquelle les liens entre les travaux de l'Inspection et les études scientifiques sont à peu près inexistantes, alors que les points de vue sont à la fois différents et complémentaires et qu'une collaboration plus fréquente serait enrichissante pour les uns et les autres et fructueuse pour tous. L'impression est celle de deux mondes qui s'ignorent plutôt que de deux mondes qui cherchent à établir des relations étroites. On en veut pour preuve qu'il y a une forte mainmise de l'inspection et des rectorats dans la formation continue des enseignants et que celle-ci ne s'effectue guère en contact avec les universités. Cela a pour conséquence que les enseignants n'ont que très peu accès aux résultats en matière de recherche. De ce fait, ils n'ont guère la possibilité de modifier leurs pratiques en fonction des connaissances les plus récentes. Ils sont bien davantage en contact avec les injonctions du Ministère (d'ailleurs souvent mal vécues car mal expliquées et souvent perçues comme injustifiées) qu'avec les progrès scientifiques qui les amèneraient à actualiser leurs pratiques.

Un des rôles des inspecteurs pourrait être celui de « passeur » du monde de la recherche à celui des enseignants. Cela peut s'envisager d'au moins deux manières. Tout d'abord en favorisant les interventions d'universitaires dans la formation continue des enseignants. Ensuite en donnant aux inspecteurs eux-mêmes une solide formation continue en contact avec le monde universitaire de manière à ce qu'eux-mêmes soient en mesure d'informer, voire de former les enseignants, lors de conférences pédagogiques, lors de leurs visites, ou dans les formations continues d'enseignants. La question actuelle de la « masterisation » des formations des enseignants, des directeurs et chefs d'établissement pourrait aider dans ce sens. Il existe par exemple à l'heure actuelle un projet de master pour la formation des chefs d'établissement qui fera l'objet de conventions entre l'ESEN (école qui forme les inspecteurs et chefs d'établissement) et plusieurs universités.

Conclusion

Le système d'inspection en France est plutôt axé sur un contrôle de conformité aux textes en vigueur. Souvent vécu comme un moment de contrôle sporadique par les enseignants (en particulier dans le secondaire), il n'a pourtant guère les capacités réelles d'une aide ni de détection précoce des difficultés que peuvent rencontrer les enseignants dans l'exercice de leur métier. L'inspection individuelle, qui reste nécessaire en l'état actuel du système éducatif, apparaît cependant trop ponctuelle et risque toujours d'être trop axée sur la séance d'enseignement observée. Celle-ci, qui fait l'objet d'une préparation spéciale de l'enseignant dans la mesure où il a été prévenu de la visite de l'inspecteur, n'est pas le reflet garanti de ce qui passe au quotidien dans la classe⁴. De plus, la focalisation sur la séance peut se faire au détriment du travail réalisé le reste de l'année (les inspections faites en début d'année scolaire sont à cet égard malheureusement exemplaires), et de l'investissement dans la vie de l'établissement. L'observation restreinte à la classe risque ainsi d'omettre les contraintes locales plus générales, l'insertion dans un contexte spécifique.

Des visites plus fréquentes dans les établissements pourraient être favorisées par un allègement des tâches administratives qui incombent au travail d'inspecteur, voire par une élévation de leur nombre. Mais l'augmentation de la fréquence des visites ne suffit pas à en infléchir la mission. Il faut, en particulier dans le secondaire, repenser le rapport des inspecteurs à leur discipline. Le système éducatif français est très marqué par le cloisonnement des disciplines, sans doute en raison des concours d'accès à l'enseignement secondaire (CAPES et agrégation), concours difficiles qui sanctionnent l'excellence disciplinaire. Les inspecteurs sont eux-mêmes en général issus de ces concours et se posent souvent comme les garants de cette excellence disciplinaire, voire comme les agents de groupes de pression disciplinaire (Société des agrégés...). Sans nier bien évidemment la nécessité que les enseignants aient une bonne connaissance de leur champ disciplinaire, il faut remarquer que cette focalisation nuit à l'intérêt qui pourrait être porté aux pratiques éducatives plus générales.

Les nouvelles missions confiées aux enseignants concernant la mise en place d'un projet d'école, les heures de concertation dégagées à cet effet, ne peuvent se satisfaire d'une inspection strictement individuelle. Cela consisterait en effet à élargir le champ d'action des enseignants tout en niant cet élargissement dans les phases d'évaluation, ce qui ne peut qu'être vécu de manière contradictoire et conforter les enseignants dans la pensée que les projets d'école doivent surtout être mis en place pour satisfaire aux exigences de l'institution scolaire. Certes, l'évaluation des enseignants est primordiale puisque l'effet-maître est le facteur scolaire le plus puissant. Cependant, le contexte global de l'école n'est pas négligeable, en particulier dans les zones défavorisées, là où les conditions d'enseignement se font souvent plus difficiles et où l'action individuelle a besoin d'être soutenue par une collectivité. Pour ces raisons, l'inspection collective doit être valorisée. A cet égard, le système éducatif français a sans doute un fonctionnement trop cloisonné. Tradition individualiste de l'enseignement, cloisonnement des disciplines, séparation des hiérarchies administrative et pédagogique. Certes, nombre d'enseignants s'en satisfont car cela permet, dans une certaine mesure, de préserver l'intimité de la classe. Mais ce système laisse les enseignants en difficultés bien démunis, au détriment de tous, au premier rang desquels figurent les élèves.

⁴ Cette remarque ne doit pas être vue comme un regret de la période où il était de règle que l'inspecteur fasse des visites surprise. Celles-ci pouvaient être vécues comme une véritable intrusion dans la vie de classe, une prise par surprise si l'on ose parler ainsi, laissant planer a priori un air de suspicion. Cette « inspection du soupçon » ne garantissait d'ailleurs pas que l'observation reflétait la vie courante de la classe tant il est vrai que, parfois, l'enseignant propose des activités qui ne sont pas habituelles.

Références bibliographiques

- Attali, A. & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés*. [S.l.] : Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Dubet, F., Cousin, O. & Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30(2), 235-256.
- Gauthier, C. Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. In V. Dupriez & G. Chapelle (éds), *Enseigner* (pp. 107-116). Paris : PUF.
- Grisay, A. (1988). *Du mythe de la « bonne école » à la réalité (fuyante) de l' « école performante : notes de recherche sur les performances des établissements scolaires*. Liège : Service de pédagogie expérimentale (Doc. ron.).
- Joutard, P. & Thélot, C. (1999). *Réussir l'école : pour une politique éducative*. Paris : Seuil.
- Morlaix, S. (2007). *Identifier et évaluer les compétences dans le système éducatif : quels apports pour la recherche en éducation ? : rapport d'habilitation pour diriger des recherches*. Dijon : Université de Bourgogne.
- Osborn, M. & Broadfoot, P. (1992). A lesson in progress? : primary classrooms observed in England and France. *Oxford review of education*, 18(1), 3-15.

VERS QUELLES ÉVALUATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT POUR DYNAMISER LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LEUR IMPLICATION VERS DES RÉSULTATS ?¹

Léopold Paquay, professeur à l'Université de Louvain

Introduction

La formulation de la question « Vers quelles évaluations des enseignants... ? » recèle un présupposé : « Il y a, il y aura des évaluations des enseignants »... La question est en fait de savoir quelles devraient être ces évaluations, de cerner les fonctions qu'elles rempliront et les modalités qu'elles prendront.

Le présupposé n'est pas partagé par tous. Une petite anecdote vécue en témoigne. Dans un débat récent au Conseil de l'éducation et de la formation en Belgique francophone à propos de la formation continue des enseignants, je faisais état de la nécessité de prendre en compte la problématique de l'évaluation du personnel de l'éducation et plus particulièrement du personnel enseignant ; refus net d'une part des membres du Conseil : « Ce n'est pas à l'ordre du jour ! ». J'avais beau arguer de ce que les évolutions récentes dans les pays anglo-saxons, particulièrement en Angleterre et en Amérique du Nord allaient vers des évaluations régulières des enseignants – tous les 5 ans, par exemple – afin d'accorder ou de retirer la licence pour enseigner et même vers la constitution d'un corps de « *best teachers* » certifiés (Darling-Hammond, 2001). Et que, en conséquence, il était temps chez nous de prendre les devants, de mettre en place des dispositifs d'évaluation qui s'inscrivent dans d'autres logiques que la fonction de promotion individuelle et que la logique d'excellence... Je n'avais guère l'impression d'être entendu. Parmi l'ensemble des acteurs de l'éducation présents, les représentants des organisations syndicales protestaient : « On nous fait déjà porter le poids de la crise du système éducatif ! Si en plus on doit être évalué tout le temps ! C'est insupportable ! ». Et même l'un d'eux, plus incisif : « D'ailleurs, vous les universitaires, l'évaluation des enseignants de l'école obligatoire, cela ne vous regarde pas : c'est une affaire de conditions de travail ; elle relève de négociations entre les employeurs et les représentants légaux des travailleurs enseignants. » !

Tactiquement, je me suis tu. Je sentais les souffrances : la plaie suintait à vif depuis les mouvements de grève. La dévalorisation sociale des enseignants ne permettait guère de simplement penser la mise en place d'un système d'évaluation qui pourrait être perçu autrement qu'un jugement de tribunal. J'avais l'impression de buter sur des logiques fondamentalement différentes de celles dans lesquelles s'inscrivent mes investigations. Mais dans mon for intérieur, je croyais et continue à croire qu'une évaluation participative du personnel enseignant ne constitue pas nécessairement une chasse aux sorcières et que, sous certaines conditions, elle peut contribuer à l'amélioration de nombreuses facettes : le climat, la production, mais aussi les compétences du personnel... dans la perspective où les établissements scolaires fonctionneraient comme des organisations apprenantes (Paquay, 2005).

¹ Ce texte a été publié dans *Recherche et Formation*, 2005, 50, 55-74. Nous le reproduisons ici avec l'autorisation de l'auteur, il reflète les propos tenus lors de la conférence.

La question centrale de cet article est la suivante : « À quelles conditions une pratique d'évaluation du personnel enseignant peut-elle éviter les dérives du contrôle bureaucratique ? À quelles conditions peut-elle concourir tout à la fois au développement professionnel des enseignants et à une amélioration des pratiques enseignantes ? » avec comme conséquence, peut-on l'espérer, une amélioration des résultats de l'école.

Formuler ainsi la question, c'est l'inscrire tout à la fois dans un cadre de gestion des ressources humaines (GRH) d'une organisation, mais également dans un cadre de développement de dispositifs de développement professionnel. Le concept de « *développement professionnel* » couvre, dans son acception la plus large, « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix & Demailly, 1994, p. 7) ; il englobe la construction des compétences qui résulte de formations continuées mais aussi de pratiques réfléchies, individuelles ou collectives.

Après une mise en évidence de quelques rationalités et des fonctions de base de l'évaluation du personnel enseignant, j'explorerai la question centrale de la prescription de l'autonomie. J'illustrerai la problématique par deux dispositifs particulièrement prometteurs d'une évaluation d'enseignants en exercice. Enfin, je m'interrogerai quant aux conditions susceptibles de favoriser une évaluation mobilisatrice du développement professionnel et de l'engagement dans le travail ; sans prétendre à l'exhaustivité, j'en relèverai dix.

Quelles évaluations du personnel enseignant ?

Selon quelles rationalités ?

Évaluations diverses, rationalités multiples

Les évaluations des enseignants sont d'une très grande diversité : elles varient selon les moments, les acteurs, les fonctions... (Paquay, 2004). La figure 1 explicite quelques rationalités et modèles-types d'évaluation des enseignants en cours de carrière. Il s'agit d'une adaptation d'un tableau proposé par Dwyer et Stufflebeam (1996, p. 775). Une version plus étoffée a été présentée ailleurs (Paquay, 1999).

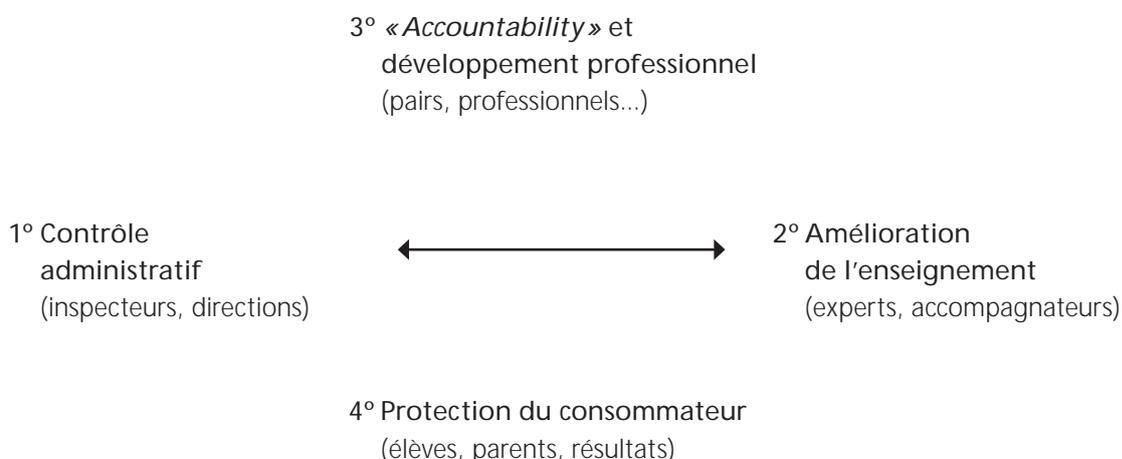


Figure 1. Logiques contradictoires des évaluations du personnel enseignant

Dans une logique de **contrôle administratif**, l'enseignement est considéré comme un travail dans un contexte bureaucratique ; il doit être régulièrement supervisé et suivi. Les inspecteurs et directeurs évaluent les performances des enseignants. Le point de vue dominant est celui des administrateurs scolaires.

Dans une rationalité « **formative** » visant par priorité **l'amélioration de l'enseignement** en classe, l'enseignement est considéré comme un métier ou une profession nécessitant des compétences multiples d'adaptation à des situations diverses. Centrées sur l'enseignement plutôt que sur l'enseignant, ces évaluations prennent la forme de supervision clinique, d'analyse d'incidents critiques, de *feed-back* par enregistrement vidéo, etc.

Dans une rationalité de **reddition de compte** (*accountability*) et de développement professionnel, l'enseignement est considéré comme une profession qui exige que les enseignants *établissent la preuve* de l'étendue et de la qualité de leurs services et qu'ils s'engagent dans une auto-évaluation permanente. Les enseignants ou leurs associations professionnelles rassemblent des preuves et les présentent aux autorités. L'accent est mis à la fois sur le fait de rendre compte et sur l'amélioration. Selon cette logique, les enseignants contrôlent leurs propres troupes et tentent continuellement d'améliorer leur service aux étudiants.

Dans la logique de **protection du « client »**, l'enseignement est considéré comme un service public vital qui permet tout à la fois un enseignement efficace et une protection du bien-être des étudiants. Cette évaluation consiste en *feed-back* de la part des étudiants et des parents (...). L'accent est mis sur l'importance du maintien de standards de haut niveau pour les performances des professeurs.

Deux autres « logiques » sont moins importantes dans le monde francophone, en tout cas jusqu'à présent : les évaluations *d'efficacité basées sur la recherche* en référence aux « *knowledge bases* » de l'enseignant efficace ; d'autre part, la logique du *payement au mérite*, en référence aux performances et à la réussite des élèves. A noter à ce propos que des études récentes tendent à valoriser le mérite des écoles plutôt que le mérite des enseignants individuels comme un moyen pour éviter des compétitions contre-productives (Harvey-Beavis, 2003).

Ces logiques variées renvoient souvent à des conceptions diverses de la gestion des ressources humaines (Pichault & Nizet, 2000, p. 155 ; Hutmacher, 2004). Je m'intéresserai principalement à la tension symbolisée à la Figure 1 par la ligne marquant l'opposition entre la logique de contrôle administratif et la visée formative.

Des évaluations au long du parcours professionnel... au confluent de fonctions diverses...

L'évaluation, à quels moments ?

Les pratiques d'évaluation des enseignants varient d'un pays à l'autre. En référence aux situations les plus fréquentes aux États-Unis, Dwyer & Stufflebeam (1996) structurent les diverses pratiques d'évaluation autour de quatre grandes phases de la carrière des enseignants :

1. la préparation au métier et l'attribution du *diplôme* ;
2. l'attribution de la *licence pour enseigner* (attribution provisoire pour enseigner dans un État) ou plus tard, attribution à durée indéterminée ou encore renouvellement de la licence à échéance régulière (tous les 5 ans par exemple, comme en Ontario) ;
3. les processus d'évaluation de la pratique de l'enseignement ;
4. le processus de « professionnalisation » au long de la carrière et particulièrement les « *certifications nationales* » (Roth, 1996) qui sont une reconnaissance de compétences professionnelles

d'enseignant certifiant que la personne maîtrise certains standards, signe d'un enseignement de qualité. La « certification » est un processus de validation de compétences d'une personne par une organisation professionnelle indépendante telle que le « *National Board for Professional Teaching Standards* ».

La situation est différente en France où l'on obtient curieusement une quasi-pré-licence pour enseigner dès le concours, c'est-à-dire avant même d'avoir terminé la formation initiale ! A noter que, dans tous les pays, un moment important est le début de la carrière.

Quelles fonctions ont ces évaluations ?

À quoi sert l'évaluation ? Dans leur ouvrage « Gestion des ressources humaines », Sekiou et ses collaborateurs ne relèvent pas moins de 22 fonctions de l'évaluation du personnel (1993, p. 329). Je me focaliserai ici sur trois fonctions centrales : la gestion de carrière, le développement professionnel et l'investissement dans les activités de « production ». *In fine*, dans toute entreprise, y compris les entreprises éducatives, c'est la « production » qui est principalement visée : la mission centrale de l'école est que les élèves apprennent et se développent.

Du point de vue des intervenants, on peut dégager deux fonctions centrales : d'une part, la fonction de *bilan sommatif* qui débouche sur des redditions de compte, sur des promotions, des valorisations statutaires ou barémiques ou sur des certifications, dans une logique de *gestion de carrière*, d'autre part, la fonction *formative*, celle qui vise une progression, une amélioration des compétences de l'individu (développement professionnel) et une *dynamisation* de celui-ci dans ses tâches professionnelles ou dans ses démarches d'apprentissage.

Question centrale : « *Ces fonctions sont-elles compatibles ?* ». On peut craindre que la fonction – sans doute nécessaire – de bilan sommatif à enjeux de certification, d'avancement dans la carrière ou de promotion, ne contrecarre la double fonction formative, voire qu'elle n'en pervertisse les effets. Creusons quelque peu cette incompatibilité apparente.

Tension entre hétéro-évaluation et autonomie ?

« Comment combiner une pression externe et le respect de l'autonomie pour que les sujets apprennent et améliorent leurs activités ? » Dans le contexte d'une école contrainte à des « obligations de résultats » (Lessard & Meirieu, 2005), pression est faite sur les enseignants pour qu'ils développent leurs compétences professionnelles et améliorent leurs performances.

Au cœur de la compétence professionnelle : l'autonomie

Mais quelle est l'essence des compétences professionnelles à développer ? Être vraiment compétent dans un domaine, c'est pouvoir utiliser les connaissances requises pour faire face à des situations inédites et complexes ; c'est pouvoir s'adapter aux cas particuliers, à l'imprévu (Perrenoud, 1996). En fait, une telle adaptation à la variété des situations rencontrées exige d'être autonome, ce qui implique de la part du professionnel une capacité à analyser les situations et à s'auto-évaluer. C'est particulièrement vrai dans les métiers de l'interaction humaine (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001).

Prescrire la compétence, c'est donc quelque part prescrire l'autonomie. On perçoit immédiatement le piège : on ne décrète pas l'apprentissage ni le développement professionnel ; la velléité de fabrication d'autrui est un projet voué à l'échec et même potentiellement mortifère (Meirieu, 1996). Comme l'a par ailleurs montré Linda Allal (1999), le risque est particulièrement sensible lorsqu'on veut associer des apprenants à l'évaluation de leurs prestations. Mais ce risque est aussi présent lorsqu'on associe le personnel à des entretiens d'évaluation où l'on fait le point sur leurs progrès.

Peut-on concilier autonomie et hétéro-évaluation ?

Nous avons étudié cette tension dans le contexte de la formation initiale d'enseignants et avons analysé les stratégies d'évitement, de ruse, d'adaptation que mettent en œuvre des étudiants futurs enseignants dans le cadre d'entretiens en co-évaluation où ils font le point au terme d'un stage de terrain de quelques semaines (Saussez & Paquay, 1994 ; Paquay & Saussez, 2004). Ces pratiques diverses de co-évaluation s'inscrivent dans le cadre de formations certifiées. Lorsqu'un formateur demande à l'étudiant ou au stagiaire de procéder à l'auto-évaluation d'une prestation ou d'un stage, il le confronte en fait à une injonction paradoxale.

Explicitons le paradoxe. À la suite des travaux de Watzlawick et de l'école de Palo Alto, on connaît bien la situation difficile face à laquelle se trouve un sujet à qui l'on dit « sois spontané ! ». S'il s'exécute et applique l'injonction qui lui est faite et qu'il veille à s'exprimer spontanément, il se soumet à celui qui lui donne l'ordre et donc son expression n'est plus spontanée puisque suscitée par autrui. Cette injonction est dite paradoxale car elle est constituée de deux contraintes mutuellement incompatibles, « être spontané » et « obéir » (Watzlawick, Helmick-Beavin & Jackson, 1972, p. 200).

Plus généralement, les pratiques prescrites d'auto-évaluation frôlent constamment la double contrainte (Rouiller et Pillonel, 2004). Et dans les entretiens d'évaluation du personnel où il s'agit de faire le point sur les compétences exercées, le paradoxe est du même ordre. En gestion participative dans les entreprises, les chefs peuvent certes partager avec leurs subordonnés une part de leur pouvoir de décision. Mais, paradoxalement, dire à un subordonné « Oubliez mes galons... Parlez-moi franchement ! » met l'intéressé dans une position de double contrainte car dans ce cas, parler d'égal à égal (se mettre en relation symétrique) implique qu'il obéit à l'ordre qu'on lui donne (qu'il se met en relation complémentaire).

Si on n'y prend garde, la demande faite à un membre du personnel de procéder à une auto-évaluation, dans le cadre d'un entretien de co-évaluation, peut constituer vraiment une injonction paradoxale. Et même une triple injonction paradoxale, une pour chaque « phase » classique d'une démarche d'auto-évaluation (Paquay, 1998) :

« Donne librement ton point de vue, mais ma photographie est la bonne ! »

« Interprète librement, mais c'est moi le juge ! »

« Sois responsable, mais c'est moi qui décide ! »

Certes, ce triple paradoxe est-il ici exprimé crûment, de façon trop caricaturale. Les formes sont souvent plus subtiles. Ainsi, n'est-ce pas déjà une injonction paradoxale que de susciter une auto-évaluation socialisée, c'est-à-dire une mise à nu face à un supérieur qui endossera un jour sa veste d'évaluateur certificatif ? En fait, c'est toujours l'évaluateur qui a le dernier mot quant à la perception d'une activité ou d'une compétence, quant à l'interprétation de sa valeur et quant au projet d'action.

Résumons. Viser le développement des compétences, c'est viser le développement de l'autonomie. On ne peut téléguider de l'extérieur le développement de l'autonomie. On peut au plus organiser les conditions de son développement. Le sujet doit nécessairement être associé au processus. Il faut même qu'il en devienne l'acteur premier. Si un directeur, évaluateur de son personnel, invite un de ses enseignants à s'autoévaluer et à se dire en public, il le piège !

Est-il possible d'éviter les pièges d'une telle injonction paradoxale ? Avant d'énoncer dix conditions à remplir pour qu'une évaluation du personnel soit mobilisatrice, je voudrais illustrer mon propos par deux études de cas.

Deux pratiques prometteuses

Les pratiques sont toujours denses et complexes. Au risque d'en trahir la richesse, je vais en présenter deux qui renvoient à des points critiques dans une organisation apprenante telle que préconisée par Monica Gather-Thurler (2000).

Une conseillère pédagogique de l'enseignement secondaire

En Belgique francophone, dans l'enseignement libre subventionné, les inspecteurs sont tous devenus des « conseillers pédagogiques » ; leur fonction est d'abord d'accompagner les équipes d'enseignants dans les établissements, mais également d'apporter une aide individualisée aux enseignants (Garant & Paquay, 2001).

En vue d'éviter toute perversion de l'accompagnement par des enjeux certificatifs, les conseillers pédagogiques ne doivent en aucun cas établir de rapport à visée sommative. Les conseillers pédagogiques peuvent parfois jouer le rôle d'inspecteur (pour noter l'enseignant en vue de la décision de nomination définitive par exemple) mais dans un autre district que celui où ils interviennent comme accompagnateurs. Malgré les difficultés d'organisation d'une telle mesure, l'avantage majeur est que les enseignants peuvent s'engager sans risques dans une interaction formative et avoir la certitude que l'expression spontanée d'une perception, d'un sentiment, d'une réaction ne sera pas utilisée comme un argument défavorable dans le cadre d'un rapport d'évaluation.

Les modalités concrètes de l'accompagnement d'enseignants varient fortement en fonction de la demande et du type d'enseignants. Une conseillère pédagogique qui a une longue expérience de l'accompagnement relate ainsi les phases-clés du processus d'accompagnement qu'elle met en place (Saussez, 1999) :

- Un contrat est conclu au départ entre les personnes concernées (enseignant, conseiller pédagogique, direction) en précisant l'objectif de l'accompagnement et les modalités cadres.
- La plupart du temps, l'accompagnement se réalise par des rencontres hors classe (parfois hors école) ; chacune des rencontres est focalisée sur une question précise, souvent préparée.
- Des visites de classes sont prévues ; mais à chaque fois, l'enseignant convient préalablement avec le conseiller des aspects de l'enseignement pour lesquels il souhaite une observation et un commentaire formatif.
- L'accompagnement d'un enseignant peut certes déboucher sur des rapports d'évaluation, mais la visée est par priorité formative. Certaines précautions sont prises dans le mode de communication de ce rapport final pour éviter un usage certificatif défavorable à l'enseignant d'informations fournies à visée formative ! Par exemple, le double rapport final : un rapport plutôt formel à la direction et un rapport analytique formatif destiné à l'enseignant.

Le principe de base qui sous-tend l'ensemble de la procédure est bien l'alliance entre le respect des contraintes administratives (contrat, rapport) et la visée de développement professionnel qui exige des modalités de protection et de sécurisation de l'enseignant.

La gestion des ressources humaines dans une haute école

Depuis plus de dix ans, le secteur pédagogique de la Haute école de Vinci (Bruxelles-Brabant) constitue un creuset d'innovations dans le domaine de la formation initiale des enseignants. Début 2000, la gestion du personnel y a été conçue de façon à dynamiser l'équipe vers des projets innovants et à renforcer le développement professionnel de chacun. Le dispositif est focalisé sur la définition des tâches et des priorités de chaque membre du personnel. Au point de départ, en référence à des objectifs et priorités collectifs définis par la direction pour l'année suivante, chaque enseignant explicite

ses priorités, non seulement en termes d'engagement dans le travail (« Quels sont mes engagements prioritaires dans les projets collectifs et individuels ? »), mais également en termes de développement professionnel (« Que vais-je faire cette année pour développer mes compétences ? »). Les priorités de chacun sont négociées en département de façon à ce qu'elles s'inscrivent dans les priorités collectives. La direction entérine, en principe, les propositions faites ou négocie des ajustements. Un contrat est établi pour l'année suivante, où sont définis les tâches, les projets prioritaires et les modalités de formation continue. C'est en référence à ce contrat que se réaliseront les évaluations de l'enseignant par un membre du *staff* de direction. La question centrale de l'entretien d'évaluation étant « Ai-je réalisé mes objectifs personnels et projets d'année, y compris en terme de formation personnelle ? » et « En quoi et comment ai-je contribué aux projets collectifs ? ». La procédure est décrite en détail dans Gauthy & Paquay (2004).

Avec les quelques éléments mis ici en relief, on voit déjà clairement que le dispositif d'évaluation du personnel par le *staff* de direction n'est qu'une composante d'un dispositif qui est centré sur la gestion du personnel. Cette évaluation vise à ancrer au mieux les projets individuels dans les projets d'équipe et de département. Une démarche similaire est actuellement développée à l'Université de Louvain par la définition du « projet académique individuel », ce dernier devenant la référence (après négociation) pour toutes les évaluations à enjeux pour le développement de la carrière.

Dans ce cas, comme dans le précédent, il est essentiel qu'un *contrat* soit conclu au départ entre l'enseignant et l'évaluateur (le *staff* de direction, le conseiller pédagogique) en précisant l'objectif de l'accompagnement et les modalités cadres. Et pour que l'évaluation reste à visée prioritairement *formative*, il importe de mettre en place des dispositifs de protection et de sécurisation de l'enseignant². Ces principes sont également explicités par un inspecteur lyonnais, qui a transformé ses interventions d'inspection administrative en travail d'accompagnement formatif (Girerd, 2004).

Les deux études de cas ci-dessus décrites sont exemplaires. Dans chacune, l'évaluation des enseignants est un processus systématique, officialisé qui est une partie constitutive de la gestion de carrière. En même temps, sa visée est prioritairement formative à un double titre : d'une part, elle vise le développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière ; d'autre part, elle vise une implication accrue dans les tâches pédagogiques et une efficacité renforcée du travail quotidien dans la classe, mais aussi dans les projets collectifs d'équipe et d'établissement. En ce sens, ces évaluations sont doublement mobilisatrices. Certaines conditions y sont de fait remplies pour neutraliser les pièges de la prescription de l'autonomie. Peut-on généraliser ?...

Dix conditions pour une évaluation mobilisatrice

La voie est étroite. Difficile de supprimer les pièges. Au mieux peut-on les contourner. Tant dans des dispositifs d'accompagnement de jeunes enseignants que dans les entretiens d'évaluation entre un membre du personnel et un de ses supérieurs mandatés, il est impératif de tenter de clarifier les conditions qui n'empêcheront pas l'évaluation d'être mobilisatrice.

Je vais énoncer ici dix conditions à mettre en œuvre pour désamorcer, neutraliser ou contourner les effets pervers produits par le caractère paradoxal de telles situations (Cf. également Paquay, 1998,

² Deux collègues, André Buron et André Coucharière ont développé une méthodologie de l'entretien d'évaluation qui comprend 8 étapes : (1) accueil, introduction, rappel de l'objectif, information sur le processus ; (2) bilan par le collaborateur (le collaborateur fait part de son bilan ; le responsable écoute, mais ne donne pas son avis) ; (3) bilan par le responsable (le chef donne son bilan, le collaborateur écoute) ; (4) conclusion du bilan, comparaison des points de vue, des convergences, des divergences ; (5) présentation des objectifs par le collaborateur ; (6) présentation des objectifs par le responsable ; (7) négociation des objectifs et des moyens ; (8) conclusion, rapport, brève évaluation de la rencontre. Le respect d'une procédure connue des deux parties (entre autres, l'ordre des étapes 2 et 3) procure de la sécurité et aménage l'espace, même si on reste dans une relation de pouvoir !

2000a, 2004). Je les présente ici très sommairement et de façon plutôt prescriptive en les illustrant parfois en référence aux deux exemples ci-dessus. En utilisant la terminologie proposée par J.-M. Barbier (1985), nous commencerons par les conditions relatives au référent (à ce qui est attendu), nous poursuivrons avec les conditions relatives au référé de l'évaluation (à ce qui est observé); nous aborderons ensuite les conditions relatives aux enjeux et aux acteurs.

Conditions relatives au référent

1. Définir clairement les objets, les standards, les critères

Le pire, c'est le flou. Si les facettes de l'objet d'évaluation ne sont pas définies, si les critères de référence ne sont pas clairs et précis, libre jeu est laissé à l'arbitraire de celui qui a le pouvoir. Si les critères de qualité ne sont pas clairement précisés, c'est l'évaluateur qui aura toujours le dernier mot. Il importe donc de définir clairement a priori quel sera l'objet d'évaluation: est-ce la compétence de l'enseignant, son activité, son efficacité...? Quels seront les critères de qualité? A quel référentiel de métier et à quel profil de compétences renvoient ces critères? Ce sont là les référents pour le dialogue formatif: ils constituent un pôle « tiers » qui ouvre la relation duelle entre l'évaluateur et l'évalué.

2. Fonder ce référent

Deux façons au moins de fonder les exigences et les critères de l'évaluation: en référence aux buts et en référence à la réalité. D'abord, *en référence aux buts, aux finalités, voire aux objectifs poursuivis*. Il s'agit par exemple comme à la Haute école de Vinci, d'expliciter les quelques axes du projet éducatif qui constituent la référence: des extraits du décret et du projet d'établissement, mais aussi la référence aux projets individuels et aux projets d'équipe développés pour l'année.

Les critères gagnent souvent à être définis *en référence aux exigences de la pratique*. Une telle définition des critères gagne à se fonder sur des observations de pratiques. C'est là un des avantages de démarches telles celle d'analyse du travail (rappelées par Perrenoud, 2004): se rendre compte par soi-même des exigences des tâches à réaliser. Le référent exprimé par le formateur ou l'évaluateur devient alors second par rapport au référent qui émerge de l'analyse du travail à réaliser. Il s'agit en ce sens d'être réaliste et de ne pas enfermer les acteurs dans la fiction d'un travail entièrement rationnel, faute de quoi, précise Perrenoud, l'évaluation sera vécue comme un danger, comme un outil de condamnation ou de restriction des marges de liberté du personnel enseignant.

3. Associer les sujets à la définition du référent

Même s'il est fondé dans les buts et les exigences des pratiques, un référent ne peut rester externe. Les sujets ne deviennent vraiment acteurs d'une évaluation que s'ils participent à la définition du référent. Ce peut être de façon collective par une association des enseignants aux définitions de nouveaux standards comme en Ecosse (Christie, 2004). C'est aussi de façon individuelle: il importe qu'ils puissent exprimer ce qui est important pour eux. « Quels sont leurs objectifs? Quels sont les critères de qualité qu'ils perçoivent? » (Le Boterf, 1997). Confrontés à un référentiel externe défini par d'autres, par des autorités politiques, par les responsables de l'établissement, ou par des experts formateurs ou accompagnateurs, ils ont à assumer ce référentiel, c'est-à-dire à le discuter, à le confronter à leurs propres objectifs et à leurs propres représentations. Et ce travail gagne souvent à être assuré en équipe, avec l'évaluateur: c'est la façon la plus efficace souvent d'intérioriser des critères de qualité. Par exemple, la conseillère pédagogique demande aux enseignants d'explicitier et de lui communiquer leurs objectifs en vue de fixer les priorités de l'observation à réaliser lors de ses visites de classe.

4. Cibler des attentes réalistes dans une perspective de progression

C'est la logique même du développement professionnel qu'il s'agit d'instaurer. En effet, dans le cadre d'un entretien d'évaluation de personnel, il est assez évident, qu'une évaluation qui porterait sur l'ensemble des compétences souhaitables exigées par toutes les tâches à assumer, même les plus rares et les plus occasionnelles, met chacun – même les meilleurs professionnels – en situation potentielle d'échec. Ils ne sont pas parfaits en tout. L'entretien d'évaluation devient un examen où il s'agit de ruser... Par contre, si les priorités sont fixées en début d'année avec les sujets, si certains objectifs sont co-définis, l'entretien d'évaluation de fin d'année porte sur l'atteinte des objectifs prioritaires en termes de compétences et de réalisations. Il n'y a pas de piège. L'entretien peut être vraiment le lieu d'une discussion sur les démarches ayant favorisé l'atteinte des objectifs au long de l'année et sur les priorités à co-définir pour la suite.

Il y a également des risques à fixer d'emblée des standards très élevés. À tout viser à la fois, on noie le sujet dans des exigences parfois démesurées. Et multiplier les critères *minima*, c'est mettre les personnes en difficulté face à une montagne d'impératifs, c'est parfois les mettre d'emblée en position d'échec. Que faire dès lors ? Fixer avec le sujet des objectifs atteignables et évaluer l'atteinte de ceux-ci. Il s'agit de déterminer avec précision des critères et surtout des seuils *minima* exigés pour chaque critère. Il s'agit surtout de limiter le nombre de critères *minima*. Il n'y a de champ de liberté que borné par des exigences clairement définies.

Conditions relatives au référé

5. Expliciter les indicateurs et les informations utiles à recueillir et instrumenter la démarche d'auto-évaluation (base d'un dialogue formatif)

Les critères d'évaluation ne sont généralement reconnus par les acteurs que s'ils sont traduits en indicateurs concrets et si possible en outils d'(auto)analyse. Dans le même sens, il est souvent utile de fournir aux enseignants des outils d'auto-évaluation de leur pratique. Si l'évaluateur externe observe ces mêmes aspects qui font l'objet d'une auto-analyse, un dialogue formatif peut s'instaurer. Et recueillir complémentirement l'avis des étudiants peut ici s'avérer particulièrement éclairant.

6. Associer les sujets et reconnaître la pluralité de points de vue

Plus généralement, il importe d'associer les sujets à la définition des indicateurs dans le contexte très particulier dans lequel ils fonctionnent. À partir de là, il s'agit de clarifier dans le détail les modalités de recueil des informations et de leur interprétation : quelles données et quels documents seront-ils utilisés ? Quelles seront les modalités de l'interview ? Comment les sujets réaliseront-ils le portfolio ? etc.

Dans un entretien d'évaluation, l'évaluateur est *souvent tenté d'imposer sa perception*, de tendre vers une vue objective sur les productions ou sur les compétences ; il caresse souvent *l'illusion d'une photographie complète* des compétences du sujet. En fait, pour que l'entretien de co-évaluation ne soit pas enfermant, il importe que l'évaluateur adopte une posture différente de celle du juge ou de l'expert. Il *assiste* l'auto-évaluation que fait le sujet ; il lui fait le « cadeau » de sa perception, de son point de vue. Il lui offre un reflet de sa prestation qui, certes, est parfois mise en cause interpellante, mais qui, dans un climat positif et congruent, peut favoriser une dynamique de changement. Une telle valorisation de points de vue subjectifs est en rupture par rapport au paradigme de l'objectivité et de la mesure en évaluation (Cardinet, 1990).

L'entretien d'évaluation peut ainsi constituer un espace de dialogue formatif où l'évaluateur et l'enseignant confrontent leurs points de vue sur les situations analysées. Si l'entretien porte sur l'ensemble des tâches et des engagements de l'enseignant au long d'une année de travail (comme dans le 2^e exemple), particulièrement en référence à des projets collectifs, il est clair que les seuls points de vue

de l'enseignant et de la direction gagnent à être ajustés en fonction de points de vue de collègues engagés dans les projets.

Conditions relatives aux enjeux et au contexte relationnel

7. Clarifier les enjeux et les règles du jeu

Si on veut qu'elle soit mobilisatrice, une évaluation des enseignants devrait être formative (et viser le développement professionnel) avant d'être sommative (et de viser une reddition de comptes, une nomination, une promotion ou une augmentation salariale). Pour l'évaluation du personnel, des évaluations à visée principalement sommative, tous les cinq ans par exemple, seraient précédées d'évaluations formatives annuelles. Inversement, si toutes les évaluations étaient formatives, elles perdraient peut-être leur caractère mobilisateur : pour une partie des sujets, elles pourraient être perçues comme facultatives, secondaires, voire inutiles.

Il n'est pas évident d'allier les deux fonctions (Paquay, Defêche & Dufays, 2002). Il vaut mieux expliciter chaque fonction et cerner clairement ce qui sera pris en compte pour la certification (ou la promotion) et ce qui sera évalué dans une perspective formative (de développement professionnel). Il peut être utile d'explicitier jusque dans le détail la procédure de production de l'appréciation finale et la pondération des critères. Le but n'est pas une transparence totale, de toute façon illusoire, le but est de communiquer un message clair aux personnes évaluées « Je ne veux en aucun cas vous piéger ; je souhaite que vous connaissiez les règles du jeu ! »

8. Aménager des espaces protégés et créer un climat de confiance

Pour tout enseignant, participer à des entretiens en co-évaluation constitue toujours un risque. En effet, dans toute pratique d'auto-évaluation socialisée, les enjeux sont de divers ordres pour le professionnel : en termes d'image de soi-même, mais aussi en termes de réussite. Si l'on veut éviter que les sujets ne se sentent jugés, l'entretien formatif devrait constituer un espace qui laisse place à l'hésitation, à l'erreur et au tâtonnement : pour se mettre dans une dynamique de développement professionnel, le sujet doit être protégé, tout au moins provisoirement, de la sanction sociale de la certification (Bourgeois & Nizet, 1999). Et les enjeux en termes de certification doivent être explicités dans le détail et clairement concentrés sur quelques critères prédéfinis en garantissant des espaces protégés d'interaction formative.

Communiquer clairement les règles ne suffit pas. Il faut encore que l'évalué puisse faire confiance à l'évaluateur. On peut certes introduire des règles de fonctionnement pour éviter les dérives majeures des auto-évaluations socialisées (par exemple la règle quant au non-emploi du contenu d'un entretien en co-évaluation lors d'un usage certificatif ultérieur). Mais ces garde-fous réglementaires ne sont souvent que des palliatifs extérieurs pour garantir au personnel enseignant qu'il ne court pas de risque majeur en « parlant vrai » à son directeur ou au conseiller pédagogique. Une telle « garantie » ne vaut évidemment que par la fiabilité de l'engagement des interlocuteurs. Et donc, en définitive, une auto-évaluation socialisée ne peut fonctionner que si le sujet peut faire confiance à son évaluateur et à ses pairs. Une telle confiance se construit et se teste au jour le jour ; elle s'inscrit en fait dans une relation de pouvoir entre l'employeur et l'employé... ; elle reste donc toujours fragile.

Conditions plus générales

9. Rendre les sujets pleinement acteurs : vers une autonomie accrue

Pour un directeur (ou un accompagnateur pédagogique), il ne suffit pas d'avoir un entretien en co-évaluation de 30 minutes avec chaque enseignant chaque année. Dans une telle hypothèse, cette pratique d'entretien en co-évaluation constitue un point d'incohérence dans le système et se trouve

soit rejetée, soit enkystée par les acteurs (Perrenoud, 1993). Rendre un enseignant acteur de son évaluation, c'est aussi lui donner les moyens d'être acteur de son développement professionnel et maître de son action dans les autres activités tout au long de l'année.

C'est toute la dynamique du développement professionnel qui est en jeu. L'évaluation de l'enseignant ne peut se réaliser dans une perspective formative et mobilisatrice que si l'ensemble du processus de gestion d'un établissement s'inscrit dans une dynamique de ce type. Comme le montre bien Gather Thurler (2000, p. 186), dans un tel cadre, « les enseignants ne sont perçus, ni comme des individus en formation, ni comme des exécutants, mais comme des membres d'une organisation sociale, co-responsables de son développement ultérieur, censés s'y engager activement en mobilisant un maximum de compétences, voire en faisant le nécessaire pour que de nouvelles compétences puissent se construire à court ou à moyen terme. (...) Notons la manière organique et régulatrice dont l'évaluation est intégrée dans ce modèle de développement. Au lieu d'être conçue comme une démarche à part et dépendante uniquement d'une instance de contrôle externe, elle est conçue comme un processus continu et assumée par les acteurs eux-mêmes. (...) Dans la mesure où ils sont désignés – ou se désignent – comme responsables de leur développement professionnel, les divers acteurs au sein de l'établissement scolaire transforment – voire subliment – leurs besoins, problèmes, nostalgies et objectifs personnels en formulant des projets collectifs et en s'investissant dans leur mise en œuvre. En contrepartie, ils se sentent en droit d'être pris au sérieux en tant qu'apprenants adultes et compétents, acceptés dans leurs particularités, tant individuelles que collectives, et désireux de compléter l'obligation de rendre compte par le besoin ressenti de se rendre compte (...), dans le cadre d'une auto-évaluation systématisée et impliquant tous les acteurs concernés. » (Gather Thurler, 2000, p. 187). Il importe dès lors de considérer les établissements en référence au modèle de l'organisation apprenante.

10. Inscrire l'évaluation des compétences dans un processus élargi d'évaluation

Si les entretiens d'évaluation sont menés par un évaluateur qui n'a aucun compte à rendre, il est évident que c'est un leurre de croire qu'il n'y aura pas de dérives en termes de favoritisme ou de partialité. Il importe d'instaurer le principe selon lequel chacun est évalué. Les supérieurs aussi, même si l'évaluation n'est pas réciproque... Les acteurs de divers niveaux hiérarchiques sont tous évalués dans une perspective formative. C'est particulièrement important dans des entretiens d'évaluation du personnel.

Plus important encore est le principe selon lequel une évaluation du personnel s'inscrit dans un processus plus large d'évaluation : une évaluation de l'ensemble du projet de l'établissement ou de l'entreprise (Cf. Nevo, Stufflebeam & Langeheine, 1995 ; Webster, 1995 ; Thélot, 1993 ; Joutard & Thélot, 1999, p. 154). Une évaluation des compétences des acteurs devrait ainsi être liée à une évaluation du dispositif.

Et encore...

Ainsi, voici sommairement esquissées dix conditions pour que les dispositifs d'évaluation des enseignants ne constituent pas des pièges et accroissent leur potentiel mobilisateur. Il y en aurait d'autres encore à développer : par exemple, que l'institution mette à disposition de l'enseignant évalué des moyens pour lui permettre de progresser, soit des moyens individuels, soit des systèmes à ressources (Paquay, 2000b ; Guskey, 2000). Ces diverses conditions sont en fait relatives aux dispositifs et sont de ce fait gérables par les évaluateurs. Mais elles ne suffisent pas. Comme le rappelle Cifali (2005), le facteur humain est omniprésent : « Dieu gît dans les détails ! ». Il est aussi des conditions préalables de climat d'établissement telles qu'explicitées par Gather Thurler (2000) et par Perrenoud (2004), entre autres que les enseignants soient prêts à travailler sous le regard d'un autre.

Je voudrais précisément insister en finale sur cette condition d'ordre identitaire en référence à l'anecdote de l'introduction. Dans un contexte de profonde transformation où les enseignants ont dû porter le poids des changements, dans un contexte de dévalorisation sociale du corps enseignant et donc de fragilisation de l'identité enseignante, il est difficile pour les enseignants d'accepter de rentrer dans un processus d'évaluation dont ils seraient « objet ». Il serait étonnant qu'ils ne soient pas sur la défensive. Inutile d'attaquer de front. Il s'agit en fait de « faire à la fois avec et contre » les enseignants... Qu'est-ce à dire ? Combiner des démarches de standardisation, de professionnalisation et d'innovation (Bonami, 1996). Dans des logiques de standardisation, imposer aux enseignants certaines procédures et démarches tout en étant conscient de l'impossibilité d'un téléguidage externe. Nous avons donc à les mettre dans le coup, à développer des dispositifs où ils percevront rapidement qu'ils sont gagnants. C'est la condition pour qu'ils s'engagent dans une évaluation. Peut-être aussi, des formes nouvelles d'évaluation devraient être désignées par d'autres mots que les termes « évaluation » ou, tout au moins être inscrites dans des processus plus englobants de « gestion participative des ressources humaines ».

Que de conditions ! Ma proposition peut paraître utopique aux décideurs qui sont convaincus qu'une pression sur les enseignants suffira à leur faire adopter les comportements nécessaires à l'atteinte des résultats. Cependant, lorsqu'on voit les limites de l'imposition bureaucratique (Paquay, à paraître) et si l'on y regarde de plus près du point de vue des acteurs de terrain, cette proposition constitue sans doute une voie étroite entre un angélisme naïf et un réalisme blasé ou cynique. Elle implique de considérer que la qualité de base d'une évaluation du personnel enseignant ce n'est ni l'objectivité ni le contrôle, mais c'est qu'elle soit mobilisatrice. Évaluer, non pas d'abord pour juger, comme le disait Jean Cardinet (1989), mais pour donner du sens à l'action, pour réorienter son action et ses projets. Afin surtout de susciter chez chacun cette double mobilisation pour son implication accrue dans les projets pédagogiques et pour son développement professionnel.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover & B. Noël, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck- Université.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. & Demailly, L. (1994). Editorial du n° spécial sur "Recherche et développement professionnel". *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. In M. Bonami & M. Garant, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement* (pp. 185-216). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Cardinet, J. (1989). Evaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*, 88 (Exposé lors de l'attribution du Doctorat Honoris Causa à l'Université de Louvain).
- Cardinet, J. (1990). Evaluation externe, interne ou négociée. In S. Roller et al., *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 141-157). Cousset: DeVal; Neuchâtel: IRDP.
- Christie, D. (2004). Le référentiel de compétences pour des « chartered teachers » en Ecosse: renforcement ou diminution du professionnalisme. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux* (pp. 179-196). Paris: L'Harmattan.
- Cifali, M. (2005). L'envers et l'endroit d'une "obligation de résultats". In Cl. Lessard & Ph. Meirieu (dirs), *L'obligation de résultats en éducation* (pp. 243-256). Bruxelles: De Boeck.
- Darling-Hammond, L. (2001, 4e ed.). Standard setting in teaching: changes in licensing, certification, and assessment. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 751-776). New York: AERA.
- Dwyer, C.A. & Stufflebeam, D. (1996). Teacher evaluation. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (eds), *Handbook of educational psychology* (pp. 765-786). New York: Macmillan.
- Garant, M. & Paquay, L. (2004). Des conseillers pédagogiques pour accompagner des enseignants engagés dans la réforme: évolution des rôles en Belgique francophone. In P. Laderrière (éd.), *Les nouveaux métiers de l'enseignement: où en est l'Europe ?* (pp. 97-116). Paris: L'Harmattan.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Gauthy, P. & Paquay, L. (2004). Vers une gestion des ressources humaines qui favorise l'innovation et le développement professionnel des formateurs d'enseignants. In P. Laderrière (éd.), *Les nouveaux métiers de l'enseignement: où en est l'Europe ?* (pp. 117-135). Paris: L'Harmattan.
- Girerd, R. (2004). Une pratique prometteuse en France: de l'inspection individuelle au portfolio. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux* (pp. 197-211). Paris: L'Harmattan.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks (Ca): Corwin Press.
- Harvey-Beavis, O. (2003). *Performance-based rewards for teachers: a literature review*. Paris: OCDE (Document de travail dans le cadre du projet "Attirer, former et retenir des enseignants de qualité").
- Hutmacher, W. (2004). L'évaluation des enseignants entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux* (pp. 59-86). Paris: L'Harmattan.
- Joutard, Ph. & Thélot, Cl. (1999). *Réussir l'école: pour une politique éducative*. Paris: Seuil.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Ed. de l'Organisation.
- Lessard, Cl. & Meirieu, Ph. (2005). *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- Nevo, D., Stufflebeam, D.L. & Langeheine, R. (eds). (1995). Toward a unified model of educational personal evaluation. *Studies in educational evaluation*, 21(2), 105-254.
- Paquay, L. (1998). L'autoévaluation au cœur de la formation initiale d'enseignants professionnels?: espoirs, écueils, perspectives: *actes du colloque « Recherche et formation des enseignants »*. Grenoble: IUFM (CD-Rom).
- Paquay, L. (1999). Quelles évaluations des enseignants?: tendances Nord-américaines. *Recherche et formation*, 30, 165-182.
- Paquay, L. (2000a). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles?. In C. Bosman, F.-M. Gérard & X. Roegiers (éds), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 119-134). Bruxelles: De Boeck-Université.
- Paquay, L. (2000b). Donner du sens à la formation continuée. In G. Carlier, J.-P. Renard & L. Paquay (éds), *La formation continue des enseignants: enjeux, innovation, réflexivité* (pp. 263-278). Bruxelles: De Boeck-Université.

- Paquay, L. (dir.). (2004). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? : de l'utopie à la réalité ! *European journal of teacher education*, 28(2), 111-128.
- Paquay, L. (A paraître). A quoi bon de nouveaux curricula s'ils ne transforment pas les pratiques enseignantes !. In M. Behrens (éd.), *La qualité mise à nu*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (éds). (2001, 3e éd.). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. & Saussez, F. (2004). *Which factors determine the strategies adopted by the student teachers when they self-assess their practice ? : communication au Congrès de l'American Educational Research Association, San Diego, 12-16 avril 2004*. [S.l.] : [s.n.] (n° 1126-14445).
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2005). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. In Cl. Lessard & Ph. Meirieu (dirs), *L'obligation de résultats en éducation* (pp. 207-232). Bruxelles : De Boeck.
- Pichault, F. & Nizet, J. (2000). *Les pratiques de gestion des ressources humaines*. Paris : Seuil.
- Roth, R.A. (1996, 2e éd.). Standards for certification, licensure and accreditation. In J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 242-278). New York : Macmillan.
- Rouiller, J. & Pillonel, M. (2004). Conceptions des pratiques d'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 49-68.
- Saussez, E. (1999). Accompagner un professeur. *Interface : revue des conseillers pédagogiques du Brabant*, 66, 48-50.
- Saussez, F. & Paquay, L. (1994). *La co-évaluation en question(s) : le point de vue de l'étudiant écartelé entre apprendre et réussir*. Louvain-la-Neuve : UCL/PSP ; Nivelles : ICADOP (Doc. DPF-94.02).
- Sekiou, L., Blondin, L., Fabi, B., Besseyre des Horts, C.-H. & Chevalier, F. (1993). *Gestion des ressources humaines*. Bruxelles : De Boeck-Université (3e éd. 1998).
- Thélot, Cl. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.
- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Webster, J.W. (1995). The connection between personnel evaluation and school evaluation. *Studies in educational evaluation*, 21(2), 227-254.

ATELIERS

QUEL REFERENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES POUR LES ENSEIGNANTS ?¹

Elisabeth Stierli et Geneviève Tschopp, professeures formatrices
à la Haute école pédagogique du canton de Vaud

Préambule

Dans la mouvance des réformes de l'enseignement supérieur qui ont suivi en Europe la Déclaration de Bologne, les programmes de formation initiale des enseignants, dès les années 2000, ont connu plusieurs modifications. La création de nouvelles institutions de formation, les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP), l'allongement des études portées à trois ans, la délivrance d'un Bachelor² suisse « euro-compatible » sont complétés par l'adoption de référentiels de compétences, et par la ré-écriture entière des plans d'études dans un but de développement progressif de compétences professionnelles. Depuis 2002, les institutions de formation initiale, continue et complémentaire de Suisse Romande et du Tessin, sur mandat de la Conférence suisse des directeurs des Hautes écoles pédagogiques (CDHEP) ont mis sur pied un groupe de formatrices et formateurs qui ont pour mission la réalisation et l'expérimentation d'un référentiel de compétences commun. Cette démarche « compétences » vise un rapprochement des dispositifs de formation de ces institutions³ de formation propre à favoriser la mobilité des étudiants. Avec Riopel (2006), nous notons une volonté tangible qui se manifeste dans le fait d'énoncer les compétences professionnelles les plus pertinentes à acquérir dès la formation initiale. La professionnalisation du métier est accrue par la création d'un continuum de formation (formation permanente) dans lequel la formation initiale constitue le temps fort de la construction identitaire du futur enseignant⁴. On peut considérer les référentiels de compétences comme un horizon vers lequel chaque professionnel se dirige de façon à la fois individuelle et collective.

Le référentiel de compétences romand et tessinois⁵ a été construit à partir de ceux qui existent dans les institutions de formation de Suisse Romande et du Tessin et de celui qui est en vigueur au Québec (MEQ 2001). Il s'appuie entre autres sur les travaux de Léopold Paquay (1994) et de Philippe Perrenoud (1999).

¹ Pour faciliter la lecture de ce texte, nous utilisons le masculin comme terme générique regroupant des femmes et des hommes.

² Excepté l'Université de Genève où la licence en Sciences de l'Éducation est encore en vigueur avec quatre ans d'études. Les discussions politiques évoquent l'attribution du Bachelor ou du Master.

³ Les HEP de Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE), Fribourg (HEP-FR), Valais (HEP-VS), Vaud (HEP-VD) et Institut de formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire à Genève.

⁴ Pour appuyer ces propos, citons Léopold Paquay in Riopel (2006, p. XV): « Sans oublier que la formation initiale des enseignants n'est qu'un début d'un long parcours et qu'elle gagne à être conçue dans une perspective de développement professionnel continu, comme une préparation au début de carrière. »

⁵ Cf Encadré à la fin de l'article.

L'atelier

Notre contribution à ce séminaire de l'AIDEP permet la prise en compte d'au moins trois dimensions : d'une part, les étudiants actuellement en formation seront les enseignants de demain dans les écoles romandes, d'autre part comme formatrices à la Haute école pédagogique vaudoise, nous sommes impliquées dans les changements survenus depuis sa création en 2000 et nous intervenons plus précisément dans des séminaires portant sur la construction de l'identité professionnelle des étudiants. Dès lors, à partir de la question posée en titre de cet atelier, nous avons proposé aux participants de travailler sur le référentiel romand et leur avons demandé de choisir trois compétences considérées comme prioritaires pour l'exercice du métier d'enseignant. Nous avons abordé les notions de compétences et de référentiel d'un point de vue théorique et présenté quelques pistes de travail à explorer dans les établissements scolaires, dans la perspective du développement de la professionnalité des enseignants.

Le groupe de travail romand auquel nous appartenons est chargé de conduire une expérimentation de ce référentiel romand en formation initiale, continue et complémentaire. A la HEP Vaud, nous conduisons cette expérimentation avec deux groupes d'étudiants se destinant à être enseignants généralistes. L'accompagnement individuel et collectif, offert dans un séminaire d'intégration, a pour but la création avec les étudiants des liens entre les éléments de la formation aussi bien théorique que pratique, ainsi que l'apport d'éléments expérientiels hors de la formation formelle. Dès l'entrée en formation, nous amorçons dans un séminaire⁶ la construction du développement professionnel du futur enseignant. L'une des premières activités que nous y menons se situe au niveau des définitions du terme « compétence » (être compétent versus avoir des compétences).

Approches choisies de la compétence

Si Le Boterf en 1995 qualifiait la compétence, d'« attracteur étrange », il a aussi posé l'hypothèse que ce nouveau paradigme de formation remettrait en cause les références et les découpages traditionnels des métiers, que le défi serait d'envergure, car si la compétence est une production, il faudra bien s'interroger sur l'identité professionnelle du sujet qui la produit.

Dans le monde de l'éducation, la compétence est devenue une notion médiatique : les plans d'études pour les élèves sont exprimés en termes de compétences visées⁷, des référentiels de compétences pour le métier d'enseignant ont vu le jour. Désormais nous sommes invités à former les enseignants et à analyser leur pratique en termes de compétences professionnelles (Jorro, 2002).

Philippe Perrenoud (1999), dans son livre « Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage », désigne la notion de compétence comme « une capacité à mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation ». Il insiste plus particulièrement sur plusieurs aspects de la compétence : elle se construit en formation mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien d'une situation de travail à une autre, elle s'appuie sur la mobilisation de ressources en situation singulière pour déterminer et réaliser une action relativement adaptée. Il ajoute que l'analyse des compétences renvoie constamment à une théorie de la pensée et de l'action située, que nous sommes en terrain mouvant. Arrivé au terme de son voyage qu'il qualifie d'« exercice de style », il insiste sur les avantages d'une telle démarche, qui pourrait devenir intéressante au moment de réviser ou de

⁶ Clerc A., Stierli E., & Tschopp G. (2007). *Interroger son histoire, son choix professionnel et son rapport au savoir pour construire son identité professionnelle de futur enseignant : actes du colloque « Le biographique, la réflexivité et les temporalités »*. Tours : [s.n.]

⁷ Voir www.cijp.ch : PECARO, HarmoS.

⁸ Raynal F. & Rieunier A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clé. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.

Arenilla L & al. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Tours : Bordas.

construire un plan de formation initiale ou continue des enseignants. Nous relevons ici que les enjeux de professionnalisation du métier posés dans cet ouvrage demeurent d'actualité.

La notion de compétence que l'on trouve définie dans bon nombre d'ouvrages de pédagogie⁹ renvoie systématiquement à des dimensions professionnelles, personnelles et contextuelles, développées, construites et acquises en formation et par l'expérience. Elle renvoie de plus à une dimension collective : pour agir avec compétence, une personne devra combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources mais également des ressources de son environnement, des corps de savoirs élaborés socialement, se référant aux normes et règles de son milieu professionnel (Le Boterf, 2006, pp. 62-63).

Nous retenons pour notre exposé une définition de la compétence relativement courte et simple qui est aussi celle que nous travaillons avec nos étudiants tout au début de leur entrée en formation :

La compétence...

Une habileté ou une capacité à mobiliser de manière efficace des ressources matérielles et non matérielles dans le but d'obtenir un résultat, d'atteindre un objectif, de répondre aux besoins d'une activité (Le Boterf, 1999).

Pour compléter cette définition, posons encore quelques caractéristiques qui pourraient être déclinées en indicateurs observables :

La compétence...

- se déploie en contexte professionnel réel,
- se situe entre les activités et les savoirs détenus par une personne,
- se fonde sur un ensemble de ressources,
- est de l'ordre du « savoir - mobiliser » en contexte d'action professionnelle,
- est une pratique intentionnelle,
- est un « savoir - agir » réussi, efficace, efficient qui se manifeste de façon récurrente,
- constitue un projet, une finalité, un « savoir - devenir ».

Notre projet, de rechercher des traces des ressources théoriques et pratiques de la compétence au travers de l'expérimentation du référentiel nous amènera sans doute à répondre à la question de la façon dont les étudiants mettent en sens les compétences professionnelles dans le cadre de leurs études et de leur pratique en stage. Les dimensions et indicateurs appartenant aux compétences visées par la formation montreront ainsi ce qui fait qu'elles peuvent être opérantes ou non dans les situations singulières d'action, et donc ce qui fait qu'une personne peut être désignée comme compétente.

La notion de compétence n'est ainsi pas figée, elle demeure un concept en voie de « fabrication » comme le disait Le Boterf avec l'« attracteur étrange » : sans y voir forcément une analogie, l'expression imagée nous engage à rechercher une définition du terme de compétence qui croit avec le besoin de l'utiliser. En effet, l'objet « compétence » est abstrait, il demande à être déconstruit et reconstruit par tous les acteurs concernés afin qu'en soient précisées les caractéristiques et les ressources. Si on ne le fait pas, alors la compétence restera une coquille vide, éloignée de toute pratique réelle.

Le référentiel romand

Perrenoud (1999, p.16) relève que « Le métier n'est pas immuable. Ses transformations passent notamment par l'émergence de compétences nouvelles (liées par exemple au travail avec d'autres pro-

⁹ Rappelons encore que le référentiel présenté ici est avant tout un outil au service de la formation - surtout initiale - et qu'il n'a pas encore reçu l'approbation des professionnels du terrain.

fessionnels ou à l'évolution des didactiques), ou par l'accentuation de compétences reconnues, par exemple pour faire face à l'hétérogénéité croissante des publics et à l'évolution des programmes. »

Constitué de 11 compétences et composantes pour développer la professionnalité du métier d'enseignant, le référentiel romand⁹ reprend le voyage initié, il y a bientôt dix ans, en devenant un outil et un cadre de référence au service de la formation. Les normes qu'il véhicule font agir et réagir les acteurs qui ont le devoir de l'utiliser et donc de le transposer en actions de formation. Travailler avec un référentiel de compétences prescrit, dans le cadre de groupes d'enseignants ou d'institutions de formation, oblige à clarifier les objectifs et les contenus, à mesurer le cheminement, mais surtout à susciter des explications et une confrontation des représentations des uns et des autres. Et cela peut se produire dans divers contextes :

- en formation initiale,
- dans les écoles, avec des projets de développement (auto et co-formation) d'une ou plusieurs compétences,
- dans des récits de praticiens pour mettre en mots l'expérience, l'analyser et la valider,
- dans le but de relier l'expérience personnelle à l'histoire collective,
- en formation continue et complémentaire,
- ...

De plus, « la professionnalité est appréhendée au travers de compétences professionnelles qui apportent au regard des notions anciennes de capacités, d'habiletés, de dispositions, des précisions sur les savoir-faire » (Jorro, 2002, p.7). C'est à la notion de gestes professionnels que Jorro fait ici allusion : quels sont les gestes du métier, les routines qu'un professionnel met en œuvre au quotidien pour exercer sa profession ? Les inspecteurs et les directeurs de l'enseignement primaire observent, questionnent, analysent voire évaluent ces « savoir-faire » de l'enseignant : les référentiels de compétences seront-ils une aide à ce travail de « jugement professoral » ?

Pour donner aux participants à l'atelier l'occasion de prendre connaissance et de discuter de la pertinence du référentiel romand, nous leur avons proposé de le lire et de déterminer trois compétences prioritaires, centrales et incontournables pour exercer le métier d'enseignant. Ce classement réalisé, nous leur avons demandé de composer des groupes en veillant à se trouver entre collègues de cantons différents afin de confronter leur choix. Les discussions engagées et soutenues visaient une comparaison des représentations et des significations attribuées aux compétences choisies. Notre passage auprès des groupes nous a montré que ce travail de confrontation faisait sens, que les débats entre les participants étaient animés. Pour clore ce moment d'échange, nous avons demandé à chaque groupe de choisir les trois compétences les plus importantes afin de produire une sorte de « hit parade » en récoltant ainsi l'avis des différents groupes constitués.

Deux compétences émergent prioritairement et obtiennent des scores proches, ce sont :

« Concevoir et animer des situations d'enseignement - apprentissage en fonction des élèves et du programme d'étude (compétence 4) »

« Mettre en place un cadre de travail qui favorise l'apprentissage et la socialisation des élèves, structure les activités et les interactions (compétence 6) »

Suivent trois compétences qui se disputent la troisième place, ce sont :

« Intégrer éthique et responsabilité dans l'exercice de ses fonctions (compétence 3) »

« Prendre en compte la diversité des élèves (compétence 7) »

« Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés (compétence 9) »

Ces cinq compétences semblent être au coeur du métier d'enseignant aux yeux des inspecteurs et directeurs de l'enseignement primaire présents à l'atelier. Faut-il dès lors établir une hiérarchie dans l'acquisition de ces compétences en formation ? Les utiliser prioritairement pour évaluer les prestations des enseignants ? Les décliner en niveaux de maîtrise et en indicateurs observables ? Ces quelques questions mériteraient à elles seules un débat voire un séminaire futur.

Ajoutons encore que la sélection de compétences prioritaires pourrait être un travail à conduire dans une école afin de déterminer des axes centraux pour le développement de la professionnalité des enseignants en exercice et de les saisir comme projet fédérateur d'un collectif d'enseignants. Une autre option serait de tenter de déterminer collectivement les gestes professionnels contenus dans l'une ou l'autre de ces compétences.

Une question à propos de la différence entre les notions de professionnalité et de professionnalisme a été posée par l'un des participants. Nous y répondons en convoquant Lang (1999) pour qui « l'analyse de la professionnalisation conduit à l'hypothèse que la dynamique de professionnalisation des enseignants passe par la constitution progressive d'un espace d'autonomie professionnelle [...] par la reconnaissance d'un statut social valorisé. Le néologisme professionnalité concerne la pratique de l'enseignement dans un sens tant collectif qu'individuel et rejoint surtout les qualifications, les modalités d'exercice du métier. » (cité par Boisvert et Lévesque 2001, p. 30). Nous comprenons ici que la professionnalité se développe par la formation et l'expérience alors que la professionnalisation s'apparente à une stratégie de positionnement social du métier d'enseignant.

Poursuite ...

En conclusion de notre présentation, nous réaffirmons que la « fabrication » d'un référentiel de compétences garantissant une mise en mots de l'activité réelle des enseignants demeure fragile car ces découpages sont souvent « arbitraires », ne rencontrant que peu souvent l'approbation de l'ensemble de la corporation des enseignants. Ce constat s'accentuerait si le référentiel devenait une prescription de compétences décrétées par les instances politiques à des fins d'évaluation. Un référentiel gagnerait en confiance s'il était partagé, questionné, « trituré » et compris par les acteurs d'une profession donnée.

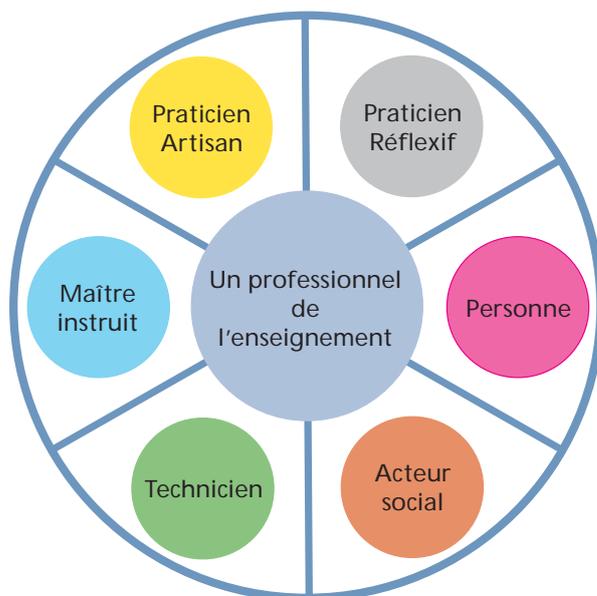
Dans la profession d'enseignant, il ne s'agit donc pas de réinventer la roue mais plutôt d'appréhender l'horizon évoqué au début de l'article pour considérer le référentiel comme un chemin vers :

- une charte professionnelle vivante,
- un projet éducatif et pédagogique,
- un outil d'analyse de la pratique,
- un vecteur de mobilité,
- un langage propice à l'action individuelle et collective.

D'ailleurs, Léopold Paquay mentionnait déjà en 1994 les risques de dérives liées à la constitution de référentiels de compétences en :

« Un référentiel... pas un moule ! Levons immédiatement une objection. Par le passé, les divers essais d'établissement d'un profil de compétences des enseignants ont soulevé des résistances compréhensibles : on avait peur des risques d'uniformisation, voire de robotisation du métier. Précisons donc immédiatement qu'un référentiel de compétences ne constitue pas nécessairement un « profil » type ni un moule aliénant (p.8). »

L'image appelée dans notre jargon « la roue de Paquay » (ci-dessous), que nous présentons à nos étudiants dès les premiers jours de leur formation afin qu'ils entrent dans le monde professionnel et rencontrent le vocabulaire de leur futur métier, apporte une forme d'intégration vivante et évolutive des multiples facettes du métier d'enseignant. La construction de ces dernières continuellement par chacun, et dans chaque établissement, pourrait renforcer les complémentarités créatrices et devenir un projet de développement de la professionnalité des enseignants. Ce serait alors une manière différente de présenter l'horizon à atteindre pour tout (futur) enseignant...



Vers le référentiel d'un métier à six facettes (selon Paquay, 1994)

Les onze compétences du référentiel romand

1. Agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture
2. Se former par l'analyse de ses pratiques, par le recours aux savoirs théoriques et par la recherche
3. Intégrer éthique et responsabilité dans l'exercice de ses fonctions
4. Concevoir et animer des situations d'enseignement - apprentissage en fonction des élèves et du programme d'étude
5. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves
6. Mettre en place un cadre de travail qui favorise l'apprentissage et la socialisation des élèves, structure les activités et les interactions
7. Prendre en compte la diversité des élèves
8. Utiliser les technologies nouvelles aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement - apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel
9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés
10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées
11. Communiquer de façon appropriée dans les divers contextes liés à la profession

Références bibliographiques

- Arenilla, L. et al. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Tours : Bordas.
- Bézille, H. & Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Boisvert, E. & Lévesque, M. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement, théorie et pratique*. Québec: Logiques.
- Clerc, A., Stierli, E. & Tschopp, G. (2007), *Interroger son histoire, son choix professionnel et son rapport au savoir pour construire son identité professionnelle de futur enseignant : actes du colloque « Le biographique, la réflexivité et les temporalités »*. Tours : [s.n.].
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Le Boterf, G.(1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant?. *Recherche et formation*, 16, 37-38.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité nouvelle à développer*. Québec : Les presses de l'Université de Laval.

LES RÉFORMES DE L'INSPECTION EN SUISSE ROMANDE, LE CAS DE GENÈVE

François Stocco et Véronique Bigio, inspecteur et inspectrice, Genève

Sous l'angle de la thématique du séminaire, il nous a paru intéressant de présenter les réformes de structure qui seront mises en place à Genève pour la rentrée scolaire 2008-2009. En effet, les changements prévus ont entre autres pour but d'améliorer la qualité de l'enseignement dans le canton, notamment par le biais d'une évaluation réelle des enseignants dans l'exercice de leur métier.

L'école primaire genevoise aujourd'hui

L'école primaire genevoise accueille 35 000 élèves de 4 à 12 ans. Sa structure actuelle est organisée en 25 circonscriptions placées sous la responsabilité de 25 inspecteurs qui encadrent chacun environ 1 600 élèves et une centaine de collaborateurs. Les inspecteurs travaillent dans des secrétariats régionaux et ne sont pas installés dans les écoles. Sans aucun statut hiérarchique, des responsables d'école, des enseignants bénéficiant d'une décharge en temps et d'une indemnité financière, ainsi que des maîtres principaux, enseignants bénéficiant de la seule indemnité financière, assurent un relais administratif et pédagogique au sein des 275 bâtiments scolaires du canton de Genève. L'inspecteur est directement rattaché au directeur général de l'enseignement primaire. Son cahier des charges couvre tous les champs de compétences liés à la gestion d'un établissement (ressources humaines, scolarité, enseignement, gestion budgétaire et relations extérieures).

Situation actuelle sur le plan de l'évaluation des enseignants

Il faut distinguer deux catégories de personnel: les enseignants en période probatoire (EPP) et les enseignants nommés (titularisés et fonctionnarisés).

Pour la première catégorie, ils sont évalués de manière systématique et suivie pendant leur période probatoire d'une durée de deux ans. En effet, l'institution distingue l'obtention d'un titre permettant d'enseigner de la capacité réelle à répondre aux exigences professionnelles dans l'exercice du métier d'enseignant. L'entrée dans le métier est un processus qui nécessite un accompagnement.

L'évaluation des EPP se base sur un guide méthodologique élaboré par le service des ressources humaines de la direction de l'enseignement primaire: des objectifs professionnels sont listés, avec des indicateurs, des compétences attendues et des attitudes inappropriées, dans trois domaines principaux: l'enseignement (préparation, conduite, évaluation), les relations (avec les élèves, entre professionnels, avec l'extérieur), l'institution (références aux règles, utilisation des moyens d'enseignement et des ressources préconisées, cahier des charges, investissement dans le processus de formation).

Après une période de trois mois qui permet de faire une sorte de diagnostic quant aux compétences réelles de l'EPP, un plan de formation est établi. L'inspecteur procède à des visites, à des entretiens,

à l'examen de productions pour documenter son évaluation. Un formateur procède de même pour accompagner l'EPP plus particulièrement dans ce qui touche à l'enseignement et au domaine relationnel avec les élèves.

En fin d'année scolaire, l'inspecteur établit une évaluation certificative, qui doit être positive pour que le contrat de l'EPP soit renouvelé, puis, au terme de la période probatoire, que l'enseignant soit nommé.

En ce qui concerne la deuxième catégorie d'enseignants, la plus fournie, il n'y a pour l'instant pas d'évaluation clairement mise en place. Cependant, en fonction d'éléments provenant des plaintes de parents, d'alertes des collègues, de problèmes de santé ou de défauts constatés dans les prestations, un suivi se met en place. La situation de l'enseignant est alors portée à la connaissance du service des ressources humaines au moyen d'un document « signalement d'une situation complexe ». En fonction de la problématique, un suivi se met en place et l'inspecteur peut procéder alors à des visites, à des entretiens, ou à d'autres prises d'informations pour documenter son évaluation de la situation de l'enseignant. Des objectifs sont fixés, et des entretiens réguliers – en présence ou non d'un représentant du service des ressources humaines – permettent de juger de l'évolution de la situation.

Le contexte du changement

Les motifs

Depuis une dizaine d'années, face à l'impossibilité d'honorer de façon satisfaisante l'entier de leur cahier des charges, les inspecteurs, par le biais de leur association ont souhaité voir celui-ci réactualisé, et les forces dévolues à l'encadrement des établissements reconsidérées. Par ailleurs, une enquête menée auprès des enseignants a mis en évidence la nécessité d'un soutien et d'un encadrement de proximité que la structure actuelle ne permet pas toujours d'assurer. De plus, Genève a observé une mutation sans précédent de sa population d'élèves, enregistrant un flux migratoire très important et une modification des critères socioprofessionnels allant dans le sens d'une paupérisation. Enfin, d'autres éléments tels que les résultats de PISA, le contexte politique lié à la votation populaire de septembre 2006 sur les notes, et l'évolution de la gestion de l'administration publique ont accéléré une réorganisation de l'enseignement primaire.

Les objectifs poursuivis

Pour l'institution, sous l'impulsion du chef du département de l'instruction publique, il s'agissait de

- restaurer sa crédibilité, retrouver la confiance de la population et pacifier le climat scolaire : après les différentes réformes qui ont eu lieu ces dernières années, il convenait de « sortir » de la « rénovation » et d'apaiser la sorte de « guerre scolaire » qui a traversé l'école genevoise ces dix dernières années ;
- améliorer la performance du système, notamment par un meilleur suivi de l'élève : les résultats de l'enquête PISA montraient des performances en-dessous de la moyenne suisse et romande ; l'évolution de la société et les mutations intervenues dans la population nécessitaient une meilleure prise en compte des problématiques locales, des réalités différentes suivant les quartier, par un développement de l'autonomie des établissements ;
- mettre en cohérence l'ensemble de l'enseignement obligatoire (école primaire et cycle d'orientation), avec la création d'une direction de l'enseignement obligatoire regroupant en son sein la scolarité des élèves de 4 à 15 ans : en effet, l'articulation sans cesse travaillée entre les deux structures n'avait pas permis une amélioration des conditions de passage et de continuité de l'enseignement, pourtant nécessaires.

La méthode de travail choisie

- Un mandat :

En septembre 2005, sans qu'aucune analyse préalable des structures organisationnelles en place et de leur efficacité n'ait été conduite, le conseiller d'Etat Charles Beer a émis un mandat et constitué un groupe de travail dont l'objectif était d'étudier et de proposer une nouvelle organisation de l'enseignement primaire.

Les principales contraintes à respecter étaient la règle absolue de l'autofinancement de la réorganisation par la suppression et la réallocations de postes à l'interne du DIP, la suppression des postes d'inspecteurs et la création d'une centaine d'établissements scolaires avec à leur tête un-e directeur-trice.

- Une commission de fonctionnement :

Une commission paritaire composée de représentants des associations professionnelles d'enseignants, de formateurs, de cadres, du Secrétariat général du DIP et de la direction de l'enseignement primaire a travaillé pendant deux ans et produit un rapport. Le conseiller d'Etat a conduit des négociations et a procédé à des arbitrages entre les partenaires.

La réforme structurelle prévue

L'organisation de l'enseignement primaire dès la rentrée 2008

La nouvelle organisation de l'enseignement primaire genevois prévoit la suppression des fonctions d'inspecteur, de responsable d'école et de maître principal. La réorganisation vise à renforcer l'autonomie partielle des établissements et à développer un partenariat avec les familles.

A la rentrée scolaire 2008, les 164 écoles du canton seront regroupées en 94 établissements. Chacun sera dirigé par un-e directeur-trice, responsable de l'encadrement et du suivi du personnel enseignant, des décisions relatives au suivi de la scolarité des élèves, et du respect du cadre réglementaire fixé, particulièrement sur le plan de l'enseignement. Le directeur sera, en outre, chargé de définir avec l'équipe enseignante un projet d'établissement et d'assurer son application.

Il appartiendra également au directeur de constituer et de présider un conseil d'établissement en conformité avec le cadre légal prescrit.

Dans le projet d'origine, il était prévu que le directeur ou la directrice s'appuie sur une équipe de direction constituée de forces administratives et pédagogiques. La contrainte budgétaire forte imposée conduit à résumer l'équipe prévue à un tiers de poste administratif, soit une secrétaire à 30% et à une enveloppe de décharge permettant de libérer des enseignants de 2 à 4 périodes par semaines selon la taille de l'établissement.

Cinq régions administratives sont créées, dont le cahier des charge est principalement de mettre à disposition des directeurs-trices une plate-forme administrative et des ressources pédagogiques. Les directeurs d'établissements dépendent hiérarchiquement du directeur général de l'enseignement primaire.

La réorganisation prévoit, par ailleurs, le renforcement du réseau d'enseignement prioritaire développé dès 2005, une redéfinition des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, une collaboration intensifiée avec l'enseignement spécialisé et, à l'horizon 2009, la création d'une direction générale unique pour l'enseignement obligatoire.

Enfin, les directeurs-trices ont l'obligation de suivre le cursus FORDIF (Formation en Direction d'Institutions de Formation) proposé par le consortium HEP VD-UNIGE-IDHEAP-IFFP conduisant à l'obtention d'un MAS.

Le cahier des charges du futur directeur

Dans le cahier des charges du directeur figure en bonne place l'encadrement et le suivi du personnel enseignant. En fonction des éléments législatifs nouvellement adoptés et contrairement à ce que faisais l'inspecteur jusqu'ici, le directeur évaluera l'ensemble de son personnel: les EPP et les enseignants nommés. Pour les EPP, le dispositif actuel reste en vigueur. En ce qui concerne tous les autres enseignants, des entretiens d'évaluation et de développement personnel sont mis en place sur le modèle du dispositif en vigueur pour le personnel administratif et technique. Il s'agit d'un entretien qui permet de faire le point et vise à maintenir ou développer les prestations du collaborateur, avec comme référence les mêmes objectifs professionnels que pour les EPP. Le directeur rencontrera ses enseignants tous les deux à trois ans. Il sera amené à les observer soit en classe, soit lors d'autres moments de la vie de l'établissement. Les écarts éventuels constatés aboutiront à la fixation d'objectifs qui seront à nouveau discutés dans le cadre d'un suivi plus rapproché ou lors d'un prochain entretien. Il faut tout de même préciser que cet entretien de développement n'est pas destiné à signifier à une personne un défaut de prestation, et il n'est en aucun cas prévu pour aboutir au licenciement d'un collaborateur.

Une des craintes que l'on peut avoir, par rapport à la question de l'évaluation des enseignants et en lien avec le projet de cahier des charges du directeur, est que celui-ci soit trop occupé par ses autres domaines de responsabilité et que la question de l'évaluation des enseignants n'en soit prétéritée.

L'évaluation du personnel enseignant

- Loi relative au personnel de l'administration cantonale et des établissements publics médicaux (LPAC)

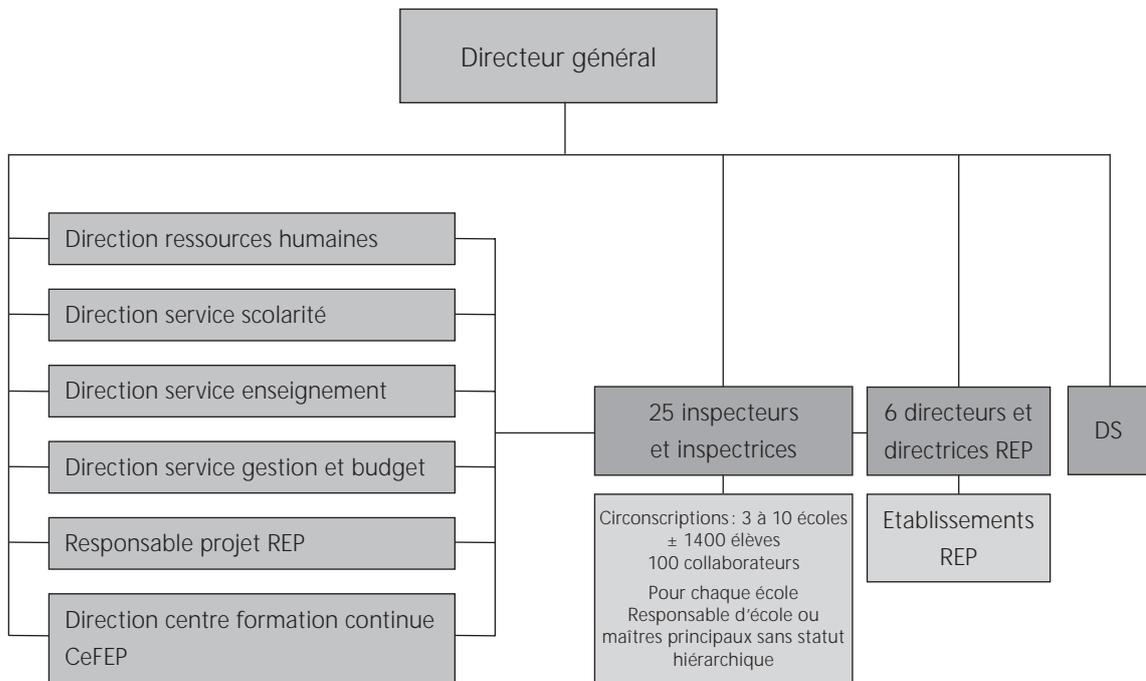
Les accords syndicaux conclus entre le Conseil d'Etat et les partenaires syndicaux ont permis l'entrée en vigueur de la nouvelle LPAC et l'instauration de nouvelles procédures de suivi du personnel enseignants et de gestion des manquements aux devoirs de service.

- Règlement fixant le statut des membres du corps enseignants

Le règlement B 5 10.04, applicable aux seuls enseignants, définit rigoureusement le cadre des entretiens de service. Il prévoit des procédures très protocolées et des sanctions disciplinaires graduées en cas de défauts de prestations. Ces sanctions vont du blâme, prononcé par le supérieur hiérarchique à la révocation prononcée par le Conseil d'Etat. La résiliation des rapports de service relève de procédures moins complexes et lourdes qu'auparavant.

ANNEXES

L'école primaire actuelle : 35 000 élèves de 4 ans à 12 ans



Année scolaire :

Synthèse pour l'évaluation diagnostique

Nom de l'enseignant-e en période probatoire (EPP) :

1^{re} 2^e 3^e

Ecole :

Degré :

(année probatoire)

Nom du/de la formateur/trice :

Nom de l'inspecteur/trice :

Date :

Evaluation diagnostique				
Compétences :		<i>inadaptées</i>	<i>en développement</i>	<i>suffisantes</i>
Enseignement				
E1	Planifier l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E2	Conduire des activités d'enseignement/apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3	Mettre en œuvre l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problématiques				
Relations				
R1	Gérer les interactions en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
R2	S'impliquer dans la dynamique d'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
R3	Entretenir des relations professionnelles avec les parents et les autres partenaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problématiques				
Institution				
I1	Se référer aux règlements et directives officiels et les appliquer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I2	S'investir dans la mission d'enseignement et de socialisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I3	Utiliser les ressources officielles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I4	Agir en assumant son rôle institutionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I5	S'investir dans un processus de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problématiques				

Encadrement préconisé :

 standard **intensifié** (prévoir l'organisation d'un entretien tripartite avec l'EPP)

L'EPP a pris connaissance du document le :

Signature de l'EPP :

Année scolaire :

Evaluation certificative de l'enseignant-e en période probatoire (EPP)

Nom de l'enseignant-e en période probatoire (EPP) :

1^e 2^e 3^e

Titre :

Fonction et taux d'activité :

(année probatoire)

Ecole et degré :

Nom de l'inspecteur/trice :

Date :

Plan de formation & Journal remis en date du :

Suivi et conseils institutionnels & Journal clos en date du :

Compétences :	<i>inadaptées</i>	<i>en développement</i>	<i>suffisantes</i>
Enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Préavis général

Favorable

Défavorable

Commentaires :

Date :

Signature de l'inspecteur/trice :

L'EPP a pris connaissance du document le :

Signature de l'EPP :

Traitement d'une situation professionnelle complexe qui nécessitera le recours à la DEP

Nom de l'enseignant :	Ecole :	Degré :
Inspecteur / trice :	Année scolaire :	Date :
La problématique se situe plus spécifiquement dans quelle(s) dimension(s) :		
Dimension « Enseignement »		
<input type="checkbox"/> E1 Planifier l'enseignement <input type="checkbox"/> E2 Conduire des activités d'E/A <input type="checkbox"/> E3 Mettre en œuvre l'évaluation		
Dimension « Relations »		
<input type="checkbox"/> R1 Gérer les interactions en classe <input type="checkbox"/> R2 S'impliquer dans la dynamique d'école <input type="checkbox"/> R3 Entretenir des relations professionnelles avec les parents et autres partenaires		
Dimension « Institution »		
<input type="checkbox"/> I1 Se référer aux règlements et directives officiels et les appliquer <input type="checkbox"/> I2 S'investir dans la mission d'enseignement et de socialisation <input type="checkbox"/> I3 Utiliser les ressources officielles <input type="checkbox"/> I4 Agir en assumant son rôle institutionnel <input type="checkbox"/> I5 S'investir dans un processus de formation		
Dimension « Santé »		
<input type="checkbox"/>		
Dimension « Autre(s) »		
<input type="checkbox"/>		
Problématique :		
Sources d'information pour élaborer l'analyse qui précède (joindre les documents au dossier)		
(cocher)	Dates :	
<input type="checkbox"/>	Entretien avec l'enseignant concerné	
<input type="checkbox"/>	Observation sur le terrain	
<input type="checkbox"/>	Interaction avec un des collègues et/ou le MP-RE	
<input type="checkbox"/>	Courrier, téléphone ou entretien avec des parents d'élèves	
<input type="checkbox"/>	Autre(s) :	
<input type="checkbox"/>	

Actions et mesures d'encadrement entreprises	
(cocher)	Dates :
<input type="checkbox"/>	Sollicitation d'un formateur
<input type="checkbox"/>	Proposition de stage(s)
<input type="checkbox"/>	Visite en classe
<input type="checkbox"/>	Entretien de service
<input type="checkbox"/>	Réunion tripartite
<input type="checkbox"/>	Collaboration avec le Service médico-pédagogique (SMP)
<input type="checkbox"/>	Encadrement, évaluation médicale du service de santé du personnel de l'Etat
<input type="checkbox"/>	Mise en place de collaborations avec des collègues
<input type="checkbox"/>	Autre(s) :
Commentaires:	
.....	
.....	
.....	
.....	

Signature de l'inspecteur/trice :



23 novembre 2007

CAHIER DES CHARGES PROVISOIRE DU DIRECTEUR OU DE LA DIRECTRICE D'ETABLISSEMENT PRIMAIRE

Pour faciliter la lecture, le masculin est utilisé dans un sens générique. Il renvoie sans distinction aux deux sexes.

Le directeur d'établissement de l'enseignement primaire est directement subordonné à la direction générale. Il siège au sein des organes réglementaires prévus, notamment au sein du conseil de région. Il est le responsable hiérarchique du personnel de son établissement.

Dans le cadre des lois et règlements fédéraux et cantonaux, et dans le cadre de l'autonomie des écoles, il est responsable du bon fonctionnement de son établissement. Il est assisté dans son travail par une équipe de direction.

Mission générale

La mission générale d'un directeur d'établissement consiste prioritairement à mettre en œuvre les conditions d'une formation des élèves efficace et équitable.

A ce titre, le directeur est responsable du bon fonctionnement et de l'évolution de son établissement dans le domaine de l'enseignement, du suivi collégial des élèves, de la gestion des ressources humaines, de la gestion administrative, des relations, collaborations et communication, en fonction des objectifs pédagogiques du projet d'établissement.

Pour ce faire, le directeur, dans le cadre du projet d'établissement :

- assure les liens et la coordination entre ces différents domaines ;
- assure dans son établissement des conditions de travail adéquates ;
- organise les délégations, répartit les responsabilités et régule le travail de ses collaborateurs ;
- développe des outils de pilotage et de gestion de la qualité de l'établissement.

Dans le domaine de l'enseignement et du suivi collégial des élèves, en concertation avec l'équipe enseignante, le directeur crée et développe des conditions pédagogiques favorables au travail, à la socialisation et à la réussite de tous les élèves. Pour ce faire, le directeur :

- assure le suivi et la qualité de la formation, de l'évaluation et de l'orientation des élèves ;
- contrôle et régule l'application des plans d'études et des programmes ainsi que la qualité et la cohérence de l'enseignement ;
- intègre les résultats des évaluations internes et externes dans la gestion de l'école ;
- est responsable de la promotion de l'innovation ;
- assume la responsabilité en matière de sécurité des élèves.

Dans le domaine de la gestion des ressources humaines, le directeur :

- définit le profil de poste souhaitable des personnels à recruter, participe au recrutement et engage le personnel de l'établissement en coordination avec la direction générale ;
- assure le suivi de la carrière des personnels ainsi que le maintien et le développement des compétences professionnelles spécifiques (entretiens périodiques, formation continue) ;
- gère les absences en organisant les remplacements et en octroyant des congés de courte durée ;
- répond de l'affectation des postes et organise les classes ;
- gère les conflits internes à l'établissement impliquant son personnel, le cas échéant avec l'appui de la direction régionale ;
- encourage les activités de formation continue des enseignants et favorise une culture commune de collaboration et d'échange ;
- suscite, encourage et développe le travail d'équipe comme source de professionnalisation ;
- offre un soutien individualisé ou collectif aux enseignants et collaborateurs ;
- est garant de la protection de la personnalité de ses collaborateurs.

Dans le domaine de la gestion administrative et financière, le directeur :

- structure et gère les tâches administratives au sein de l'établissement et veille au suivi des relations administratives internes et externes ;
- met en œuvre les outils de pilotage institutionnels au sein de son établissement ;
- organise l'année scolaire (répartition des enseignements, des tâches administratives, matériel, locaux, horaires...) ;
- gère les ressources allouées à l'établissement et en assume la responsabilité ;
- organise les activités financières et comptables de l'établissement ;
- propose et exploite le budget d'établissement.

Dans le domaine des relations, de la collaboration et de la communication, le directeur :

- assure la transmission et la circulation des informations nécessaires au travail de ses collaborateurs ;
- développe une stratégie de communication et de collaboration avec l'ensemble des partenaires de son établissement (instances officielles, partenaires institutionnels, collectivités et associations locales) ;
- préside le conseil d'établissement et assure le suivi de ses décisions ;
- apporte son soutien à la direction générale dans les dossiers relatifs à son établissement.

Outre des actions de formation continue, et de mise en réseau auquel il est invité à participer, il lui appartient d'actualiser personnellement ses compétences. Il est régulièrement évalué par l'instance qui l'a nommé, instance qui intègre dans son évaluation les variables relatives au bon fonctionnement de l'équipe.

Mission supplémentaire

Le directeur d'établissement peut participer aux tâches de la direction générale dans la mesure où celle-ci lui délègue des missions relevant de son mandat.

ENSEIGNANTS EN INTERVISION

Isabelle Truffer Moreau, professeure à la Haute école pédagogique
du Valais (HEP-VS), St-Maurice

L'augmentation massive des situations complexes dans le champ scolaire, provoque, nous semble-t-il, chez les professionnels de l'enseignement¹, un besoin accru d'aller au-delà de l'échange de pratique tel qu'il peut se vivre de manière spontanée entre collègues. De nombreux enseignants tentent de s'organiser de manière informelle, mais souvent le manque d'ancrage théorique ou de distance par rapport à la situation effritent la motivation qui les animait et un sentiment d'impuissance apparaît. « Nous faisons bien vite le tour des compétences présentes, et nous nous essouffons; il manque un regard extérieur, une méthode de travail. » (Truffer Moreau, 1994). Les enseignants demandent un type de formation continue plus en phase avec les problématiques quotidiennes inhérentes à la fonction enseignante. Dans le même temps, les attentes sociales dans leur ensemble (adaptabilité, créativité, efficacité...) ainsi que celles, plus ciblées, des autorités scolaires et des cadres légaux en vigueur appellent fortement au travail en équipe.

Si les intentions des uns et des autres sont louables (coopération, intégration de jeunes enseignants, innovation, formation continue, analyse des pratiques professionnelles), elles peuvent également être l'objet de craintes de la part des professionnels. En effet, ce type de dispositifs, mettant en présence des professionnels souvent proches, semble générer des résistances plus ou moins fortes (Truffer Moreau, 1994). Celles-ci s'expriment soit par le refus systématique d'y entrer, soit par des processus implicites liés à la dynamique de groupe, qui tendent à freiner, voir bloquer complètement le processus de formation lorsqu'il est engagé.

Le sentiment d'une contrainte de plus, les fantasmes engendrés par les demandes, particulièrement celles venant de l'autorité: « que va-t-on faire de la production des groupes? », « qu'est-ce qui se cache derrière cette démarche? Il veut certainement nous évaluer! », ainsi que les peurs liées à la situation groupale (prise de risque face à l'Autre, changement, manque de confiance en soi...), sont autant d'éléments pouvant parasiter la bonne marche de ces projets.

De ces tensions émergent, de la part des enseignants et des Autorités scolaires, des demandes extrêmement ambivalentes. En effet, celles venant des enseignants, mêlent un besoin urgent de sortir de la solitude et la peur du jugement de l'Autre, un besoin de prendre le temps de la réflexion et la recherche de trucs et astuces rapidement applicables et efficaces tandis que les propositions de plus en plus nombreuses et précises des directions d'établissement ou des inspecteurs hésitent entre l'offre d'aide et l'évaluation de l'enseignant.

Concrètement, il s'agit d'encadrer un groupe de professionnels dans le but d'augmenter la capacité de chacun des membres de résoudre des problèmes liés à la gestion d'un groupe classe comprenant des élèves perturbateurs², ou à la gestion des apprentissages pour un groupe classe présentant un taux élevé d'élèves en difficulté.

¹ D'après les propos recueillis durant les formations successives des praticiens et praticiennes formatrices. (2001-2008)

² En référence à différents projets d'établissements valaisans encadrés par l'auteur Sierre 2005 – 2006 Platta Sion 2003-2004 – OEI 2002 - 2008 – Conthey 2007 - 2008

Ce texte tente de poser le dispositif d'intervision comme une option de réponse aux attentes diverses évoquées ci-dessus.

Plusieurs expériences d'interventions dans des établissements scolaires (Truffer Moreau, 2003), concrétisées par l'instauration d'un groupe d'intervision, ainsi que les rapports d'évaluation de la démarche par les participants supportent nos propos. Les cadres théoriques convoqués sont la psychosociologie, la psychopédagogie des adultes et la psychologie cognitive.

Le texte s'organise en trois parties: la première tente de mettre en évidence et de définir les différents concepts théoriques à partir desquels le dispositif d'intervision a été conçu, la deuxième présente les outils méthodologiques et pratiques mis en œuvre dans le dispositif, la dernière met en discussion la question de l'évaluation en prenant appui sur les débats suscités par l'atelier présenté durant le colloque.

Le groupe d'intervision : définition et buts de la démarche

Nous définissons le groupe d'intervision comme un groupe de pairs centré sur une tâche qui est, en général, une analyse diagnostique suivie d'une réflexion collective pour aboutir à la proposition d'options de régulation des pratiques enseignantes pour une situation particulière décrite par un membre du groupe. La tâche peut aussi être un travail d'élucidation d'un texte théorique ou pratique, ou une production écrite collective. Il s'agit de mener une réflexion collective en dehors de l'action proprement dite, de se mettre en disponibilité pour tenter d'élucider la complexité du réel autrement que dans la solitude habituelle du praticien dans l'action.

Un des buts visés est de créer un espace de co-formation autonome s'inscrivant dans une identité professionnelle forte afin de *produire du métier* à partir d'une réflexion collective sur les pratiques, un autre est de maintenir une *posture réflexive* ouverte et d'amorcer des changements d'ordre cognitif et comportemental. En effet la démarche cherche à développer chez chacun des habiletés à identifier ses stratégies d'enseignement, à en observer les effets sur les apprentissages des élèves, dans l'optique de renforcer ou, le cas échéant, de faire évoluer ses pratiques. Il s'agit bien ici de mettre en œuvre les caractéristiques du *praticien réflexif*. « Le praticien réflexif est un professionnel capable d'*autoréguler* sa pratique avant, pendant, et après l'action, de faire appel à son expérience et aux savoirs de son métier, de créer de nouveaux savoirs professionnels. » (Buysse 2007). Dans cette optique, le groupe d'intervision peut offrir un lieu privilégié pour exercer un contrôle sur le contenu, la progression ainsi que sur le résultat de ses propres processus d'apprentissage (Wermunt, 1989) et par là même augmenter le niveau des compétences inhérentes à une construction autonome des savoirs: l'identification d'un besoin d'apprentissage, la formulation de celui-ci, la définition des objectifs et des critères de réalisation, le recueil de l'information nécessaire, la capacité de travailler à résoudre le problème et de parvenir à atteindre les objectifs visés et finalement d'évaluer tout le processus.

En évaluant le processus, l'apprenant peut alors vérifier « la validité des nouvelles habiletés, l'adéquation des solutions trouvées, la qualité des connaissances acquises ». Ensuite, « il dégage des conclusions, retient ou rejette certains éléments et juge si les objectifs sont atteints ou les abandonne » (Deschênes 1991).

Un autre but est de proposer un dispositif de formation de type pragmatique afin de pallier *l'incomplétude des savoirs* (Visscher, 2001), en effet il suffit rarement d'étudier des phénomènes, des processus de changement, des situations problèmes de l'extérieur pour réellement les comprendre et apprendre.

La méthodologie du travail de groupe

Une démarche ritualisée

La démarche proposée s'organise sur deux heures, de manière quasi rituelle, à raison de 7 à 8 séances par année. En effet, au-delà de la gestion de la complexité, le travail du formateur est de faire en sorte que l'espace de formation délimité par le groupe devienne un contenant stable de par l'invariabilité de la situation. Le dispositif doit comprendre des repères fixes, des étapes bien définies et qui ne souffrent aucun changement. Le dispositif est par ailleurs imposé, ce n'est pas le dispositif qui est soumis à la créativité des participants mais la nature du matériel que les membres du groupe élaborent ensemble à l'intérieur de celui-ci.

Une démarche séquencée

La démarche d'intervision comprend plusieurs « espaces-temps » constituant des étapes qui se succèdent toujours dans le même ordre :

- *l'accueil* où les membres du groupe se donnent le temps de prendre contact de manière agréable, de se reconnaître et de se mettre en disponibilité ;
- *un temps d'organisation* où les participants se distribuent rôles et tâches (animation - gestion du temps, prise de notes...);
- *l'exposition* de la tâche à traiter (situation particulière personnelle et problématique liée aux pratiques d'enseignement) ;
- *la réponse du groupe* où le groupe se met en résonance avec la personne qui expose une situation singulière. La résonance ne peut se faire de manière constructive que si l'accueil, la qualité de l'écoute démontrent un véritable respect de la réalité d'autrui et des besoins correspondants. Dans tous les cas, le travail d'explicitation est prioritaire. A la fin de cette période, un *objectif clair et un plan d'action* devraient être posés ;
- *le travail d'analyse collective des pratiques* : un cadre théorique, le plus souvent induit par un canevas d'analyse (didactique, systémique voire d'orientation psychanalytique selon les problèmes posés) structure le travail du groupe. A la fin de l'analyse la personne qui a présenté la situation *identifie et exprime ce qui fait sens* pour elle et choisit les stratégies de régulation possibles qui seront mises à l'épreuve sur le terrain ;
- pour terminer, un temps de *théorisation des pratiques* est prévu. Cet espace donne l'occasion aux membres du groupe, avec l'aide du formateur, d'élaborer une réflexion de type méta (soit oralement soit par le recours à l'écriture) rendant compte du résultat des cheminements effectués entre les hypothèses issues des expériences des praticiens et les cadres théoriques à disposition. Il est important ici de dépasser le cadre du cas particulier et de dégager des processus, des savoirs pragmatiques ou théoriques généralisables ;
- le groupe conclut par une *évaluation de la qualité* de la production et du fonctionnement du groupe.

Le travail du formateur : caractéristiques et enjeux

De la nature des activités menées au sein du groupe, dépend la manière de conduire le groupe, un groupe thérapeutique ne demande pas la même approche qu'un groupe d'analyse collective des pratiques professionnelles. L'efficacité de l'intervention dépend de la capacité à prendre en considération la particularité de chaque groupe (plus ou moins dépendant ou résistant ou encore idéaliste) et de chaque situation (relation enseignant/enseigné - communication, gestion des savoirs à enseigner, des

apprentissages - problème lié à l'autorité...). Le formateur doit être à même de faire des choix quant au cadre théorique qui sera privilégié lors de l'analyse de la situation (didactique – systémique, psychanalyse ...) du moins doit-il annoncer clairement les cadres de référence qu'il est capable de mobiliser.

La dynamique de groupe est une approche fondamentalement démocratique. Dans le groupe d'intervision, chacun est envisagé comme étant en cours d'autoréalisation. D'autre part, le formateur a le devoir de ne pas se substituer au formé dans sa démarche d'apprentissage. Ce souci de ne pas entrer dans un système de dépendance implique que les situations de travail soient toujours ouvertes, il ne s'agit pas de transmettre des certitudes, des recettes distribuables et applicables mais il est important de favoriser l'intégration des savoirs théoriques et pratiques par la mise à disposition d'outils mobilisant l'investissement personnel. L'expérience démontre que l'insatisfaction, le questionnement, la curiosité maintiennent le participant dans un processus d'apprentissage réellement significatif.

Le formateur se doit en outre de passer plus ou moins rapidement, selon la maturité du groupe, d'un encadrement serré à un accompagnement de plus en plus discret. En effet, plus un groupe est mûr et donc capable d'une conduite auto réfléchie, moins le formateur est prescriptif, le but ultime étant qu'un groupe de pairs, à l'instar d'un individu, puisse contrôler de manière autonome son propre processus d'apprentissage. De plus, chacun des membres d'un groupe, y compris le formateur, perçoit l'environnement groupal de manière distincte et cette perception évolue dans la durée. Pour le formateur, il est important d'aller au-delà des apparences, d'observer les gestes, la posture, d'entendre et de prendre en considération lapsus, jeux de mots et actes manqués. Ces indices dévoilent les intentions sous-jacentes, les résistances, les besoins non exprimés, parfois la naissance du fantasme groupal, *cet implicite* constitue un matériel à prendre en compte dans la conduite d'un groupe. Le formateur est également au fait des phénomènes de transfert et contre transfert qui s'actualisent inévitablement dans les différentes attitudes, réponses ou comportements.

Dans ses pratiques d'encadrement du groupe, le formateur a le souci du groupe et de ses membres et fait abstraction de ses intérêts propres. Le respect se caractérise par le fait de considérer autrui comme ayant la même valeur que soi, et s'exprime également par le secret professionnel, la confidentialité et un contrat de formation précis dès le départ. Nous pouvons ici parler d'une *éthique de la responsabilité* (Visscher, 2001). Pour le formateur cela implique d'être conscient du pouvoir qu'il a sur le groupe, de l'analyser, de le réguler mais aussi de l'assumer pour ne pas sous-estimer le risque de toute puissance. La responsabilité se retrouve également dans la recherche continue du développement de l'autonomie des participants et du groupe. Pour pouvoir travailler correctement tout formateur animateur d'un groupe se doit de se connaître et de reconnaître ses peurs, ses faiblesses et ses mécanismes de défenses afin de pouvoir faire avec l'intimidation, l'hostilité, l'irrespect, le mépris parfois, l'incompréhension, sentiments pouvant s'actualiser chez les participants et dans le groupe.

Une formation contractualisée

La première période de travail en commun doit permettre de clarifier et préciser la démarche proposée ainsi que les différents rôles générés par la situation de groupe en formation. Il s'agit de recenser et de reconnaître les besoins auxquels la formation s'efforcera de répondre, de planifier l'action de formation et de prévoir les étapes importantes, les échéances et les prolongements éventuels. Ce travail se poursuit par l'élaboration d'un cadre de fonctionnement explicite afin de se donner les moyens d'atteindre les objectifs fixés dans un climat propice à l'ouverture. De plus, il est important de considérer la possibilité pour chacun, y compris pour le formateur de reconsidérer son engagement dans le groupe après quelques séances (3 au maximum). En effet pour qu'un tel dispositif fonctionne de manière efficace et authentique, chacun doit pouvoir décider d'y participer en ayant le plus d'informations possible concernant la démarche proposée, et ses enjeux.

La question de l'évaluation

L'intervision semble pouvoir répondre de manière positive au défi tel que posé par Paquay (2004) : « concevoir un dispositif d'évaluation susceptible de générer un type d'évaluation mobilisatrice ». En effet la démarche offre les conditions nécessaires à l'émergence de deux types d'évaluation : la co-évaluation et l'auto-évaluation, l'une et l'autre actualisées par les multiples interactions et le travail d'élaboration qu'elles génèrent.

L'authenticité des évaluations est possible à condition d'inscrire le processus lié à la demande institutionnelle dans un cadre éthique clair et partagé permettant de clarifier les enjeux de la démarche et d'associer les différents partenaires à la définition des objectifs visés.

De plus, une délimitation des champs d'action pour chacun des partenaires (contrat établissement/formateur externe, contrat formateur/formés) est impérative. Ces différents contrats seront élaborés dans la transparence. Les liens entre les demandeurs, direction d'établissement par exemple et le formateur doivent être explicites et communiqués aux futurs participants, de même que les éléments du contrat liant les participants et le formateurs.

En effet, pour s'autoriser à prendre le risque de la prise de conscience partagée, le participant doit se sentir en sécurité. Nous postulons que cet espace-temps de la vie professionnelle peut devenir un lieu protégé, propice à l'intégration de nouveaux savoirs. De plus, par la confrontation d'idées ce lieu est ouvert à la différenciation. Les processus d'auto régulation qu'il engendre sont autant de vecteurs de changement et de mobilisation de la créativité à la condition que cet espace soit exempt de toute mesure coercitive.

Cependant, si l'intervision paraît être un dispositif propice à l'entraînement des habiletés, à l'autoévaluation confrontée (par les pairs) pouvant mener à des renforcements ou des changements de pratiques professionnelles dans le but d'améliorer les effets de celles-ci sur les apprentissages des élèves, la discussion reste très ouverte. Cette contribution tente d'apporter quelques repères mais bien des questions posées lors de l'atelier restent ouvertes :

1. Comment introduire les personnes qui auraient vraiment besoin de cet exercice et qui le refusent ?
2. Comment travailler sur la problématique d'un établissement quand celui-ci dysfonctionne ?
3. En tant que Directeur d'établissement ou inspecteur, comment garder le contact avec ce qui se passe dans le groupe puisque je ne peux pas y participer ?
4. Comment concrétiser le travail de collaboration avec le formateur en restant centré sur l'évolution du groupe et non d'un individu dans ce groupe ?
5. Une proposition est faite, celle de former des groupes d'intervision composés de directeurs d'établissement et d'inspecteurs.

Références bibliographiques

- Byusse, A. (2007). *Revue de littérature pratique réflexive*. [S.l.]: HEPVS.
- De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris: PUF.
- Deschênes, A.-J. (1991). *Autonomie et enseignement à distance*. Sierre: Centre romand d'enseignement à distance (CRED).
- Paquay, L. (dir.). (2004). *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeu*. Paris: L'Harmattan.
- Truffer Moreau, I. (1994). *Le travail en équipe comme projet institutionnel*. Paris V: Université de la Sorbonne (mémoire de maîtrise).
- Truffer Moreau, I. (2003). Enseignants en intervision: cocréation d'un dispositif de formation en Valais. *Psychoscope*, 10, 27-28.
- Vermunt, J.D.M.H. (1989). *L'interaction entre régulation interne et externe de l'apprentissage et la conception de l'enseignement axé sur le processus* (article présenté lors de la conférence européenne de la recherche sur l'apprentissage à Madrid).

DEMARCHES D'AUTO-EVALUATION OU D'AIDE AU CHANGEMENT¹

Geneviève Tschopp et Elisabeth Stierli, professeures formatrices
à la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

*Ce qui fait l'expérience ce n'est pas ce qui arrive à un
homme, c'est ce que l'homme fait avec ce qui lui arrive.*
Fabienne Castaignos-Leblond

Deux directions seront esquissées ici, la première pour évoquer la démarche du *dossier de formation* imposée aux étudiants en formation initiale à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et, la seconde articulée avec le processus de transition, que nous nommerons «*Faire le point et agir... en quatre temps*». Les démarches retenues évoquent la posture du praticien réflexif dont Léopold Paquay nous dressait le portrait et vantait les mérites déjà en 1994. Les deux voies proposées participent d'une logique d'auto-évaluation par le (futur) professionnel qui s'y engage et stimulent celui-ci dans son processus d'évolution et de changement.

Les séminaires d'intégration à la HEP Vaud

Suivons donc le panneau « dossier de formation », et voyons où ce chemin nous mène. Dans le cadre d'un séminaire d'intégration continu², les étudiants à la HEP – futurs enseignants au niveau préscolaire ou primaire – se retrouvent dans un groupe stable d'une quinzaine de membres et sous la conduite d'une formatrice pour cinq des six semestres de leur formation. L'année 2003 a vu l'adoption d'un plan d'études axé sur le développement de compétences. Ce choix a entraîné une transformation conséquente de la formation, des pratiques évaluatives, de l'organisation du travail des professeurs à la HEP et des praticiens formateurs sur le terrain.

Parmi les innovations, nous relevons ici la conception de ces séminaires d'intégration depuis 2004-2005 par trois formatrices : Elisabeth Stierli, Anne Clerc et Geneviève Tschopp. La compétence première que nous cherchons à développer dans ce contexte stipule : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »³ et les objectifs posés comme déterminants sont les suivants :

- revenir sur son activité d'enseignant en vue d'améliorer ses interventions et de développer ses compétences professionnelles ;

¹ Pour faciliter la lecture de ce texte, nous utilisons le masculin comme terme générique regroupant des femmes et des hommes.

² La somme des 5 temps de formation semestriels correspond à 4,5 crédits ECTS.

³ Compétence correspondant à « Se former par l'analyse de ses pratiques, par le recours aux savoirs théoriques et par la recherche » du référentiel de compétences romand et tessinois de formation, cf. Elisabeth Stierli, Geneviève Tschopp, *Quel référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants ?*, AIDEP, atelier no 1, décembre 07.

- se référer aux notions théoriques abordées durant le semestre pour comprendre et analyser sa pratique.

Nous définissons le séminaire d'intégration comme « un lieu privilégié permettant aux étudiants d'établir des liens entre les différents éléments de la formation théorique et pratique »⁴.

Une même formatrice l'accompagne et poursuit la mise en place des deux outils de formation : *le journal de bord* et *le dossier de formation*. Nous présenterons exclusivement ici le second de ces outils. Relevons néanmoins que le journal de bord donne à son scripteur l'occasion d'élaborer un savoir de l'expérience, de se décentrer du présent et de permettre ainsi à la pensée de se construire, à son identité professionnelle de se constituer avec la complexité de l'action (Cifali et André, 2007 ; Barlow et Boissière-Mabille, 2002).

Le dossier de formation – sorte de portfolio de l'étudiant – est constitué par l'étudiant qui y met un nombre limité de pièces qu'il sélectionne, témoignant de sa progression dans le temps et s'inscrivant dans des rubriques qui lui sont proposées (structure imposée). Ces pièces de nature diverse sont issues des différents contextes de formation. Chaque pièce est accompagnée d'une note de présentation réflexive censée relever les apprentissages dont il est question, rendre compte du parcours de formation, du développement / de la construction des compétences et illustrer les efforts, progrès, réalisations, questionnements, doutes, prises de conscience... La note inclut ainsi la justification de la sélection de la preuve en question et l'autoévaluation des apprentissages. « Dans les portfolios, la sélection de preuves par l'élève ou l'étudiant et l'autoévaluation constituent des leviers puissants pour ce qui est de la prise de conscience de ses apprentissages », souligne Jacques Tardif (2006, p. 245).

L'approche choisie favorise une appréciation qualitative et non quantitative dans l'évaluation des compétences. Nous nous distançons des démarches portfolio qui correspondent souvent à une logique de preuve par rapport à des compétences et à un souhait d'exposition (esprit d'un CV élargi) et qui clôt une démarche de formation (archivage de réalisations). Pour notre part, nous préférons mettre en avant le long processus singulier de formation de l'étudiant. Nous estimons qu'il faut documenter à partir de preuves une trajectoire ou un parcours de développement. Les étudiants agissent durant ces trois années de formation sur le développement de leurs compétences, et le moyen qui nous semble le plus judicieux pour évaluer ces dernières est de proposer une évaluation continue des compétences plutôt qu'un arrêt sur image. Jacques Tardif évoque le « [...] dossier d'apprentissage comme étant à ce jour, l'instrument idéal pour la constitution de preuves par l'élève et par l'étudiant pour rendre compte de leurs apprentissages dans une logique de parcours de formation » (2006, p. 245). Il nous semble possible, en privilégiant ces dimensions, d'avoir accès à l'expression des différences individuelles à partir des expériences choisies et à l'autonomisation de chacun par rapport au référentiel de compétences. Nous nous sommes inspirées principalement du portfolio de Marcienne Lévesque et Émilienne Boisvert, intervenant dans la formation des maîtres au Canada (2001) et de celui de Sabine Vanhulle, dans le contexte de la formation des enseignants en Belgique (2005), actuellement professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Chaque fin de semestre, dans le cadre d'un entretien semi-directif, l'étudiant co-évalue son dossier de formation avec la formatrice qui l'accompagne. Lors du séminaire d'intégration, l'étudiant a maintes fois l'occasion de présenter des pièces de son dossier à ses pairs ou de prendre connaissance des leurs, de percevoir ainsi la spécificité de chacun dans son processus de professionnalisation, mais également ce qui les relie en termes d'identité professionnelle, de questionnement. Les pièces sont fort différentes⁵, nous trouvons par exemple des travaux ou dossiers réalisés dans le cadre de cours ou séminaires de la HEP, des réflexions inédites, des photographies d'une sortie culturelle organisée

⁴ Clerc, A., Stierli, E. & Tschopp, G. (2007). *Dossier de formation : projet de démarche*. Lausanne : HEP Vaud (document de présentation de la démarche dans le cadre du séminaire).

⁵ Plusieurs dossiers de formation prêtés par nos étudiants ont été proposés à la consultation lors de l'atelier.

par l'étudiant en stage, la photocopie de son brevet de sauvetage en piscine, l'enregistrement audio de comptines en allemand avec les élèves de la classe de stage, un bilan réflexif du 3^e semestre de formation, l'analyse a posteriori de la planification d'une leçon de gym, ...

Pourquoi accompagner cette pratique réflexive et ne pas laisser le futur enseignant affirmer ici son autonomie ? Nous estimons nécessaire de cheminer avec ces derniers, de nous ajuster à l'endroit où chacun se trouve. Écoutons ici les propos de Michel Vial :

« L'accompagnateur pose les conditions pour que l'accompagné construise son propre chemin, ce faisant, il construit lui aussi un chemin. Mais ce n'est pas le même chemin. [...] L'accompagnateur vise le cheminement de l'accompagné, tandis que l'accompagné vise son propre devenir. Autrement dit l'accompagnateur chemine pour que l'accompagné chemine, il problématise (pour lui) pour que l'accompagné problématise, lui. De même, il écoute pour écouter, il s'autoévalue pour que l'autre s'autoévalue... L'accompagnateur est une figure de l'éducateur. » (2007, p. 35-36).

Nous pouvons notamment réaliser ces intentions via les entretiens périodiques, où nous comparons nos évaluations des pièces et notes de leur dossier, ce qui met l'étudiant en posture de prendre la mesure de sa progression et de considérer le chemin d'apprentissage qui reste parfois encore à construire. Mentionnant les évaluations du portfolio par le professeur, Jacques Tardif relève que, couplée à l'auto-évaluation, elles « constituent des leviers puissants dans les prises de conscience des élèves et des étudiantes, et dans leur évolution » (p. 250). Nous souhaitons également valoriser l'accompagnement par les pairs. Cela se produit lors de la socialisation de leurs productions, où chacun a ainsi accès à des modes de faire différents. L'étudiant pourra alors se trouver stimulé quant à la forme et au fond (pièces inédites, originales présentées d'une manière spécifique), sera amené à prendre conscience de sa manière singulière d'apprendre (le vécu de mêmes événements amenant des effets ou relectures différentes), pourra échanger sur sa compréhension des attentes des formateurs et formatrices.

Après trois années d'accompagnement de ces démarches **dossier de formation** et **journal de bord**, nous pouvons relever diverses retombées positives de celles-ci pour l'étudiant, parmi lesquelles :

- son engagement renforcé dans la formation,
- la perception et la clarification des liens entre les cours et le terrain,
- la conscience de l'articulation de ses apprentissages avec son parcours et la poursuite possible de ce développement (formation tout au long de la vie),
- l'exploration d'une pratique d'évaluation, de réflexion et de métacognition fortement articulée à une écriture réflexive,
- le témoignage de son identité professionnelle émergente,
- la mise en lumière de la spécificité de son « profil » et la préparation aux entretiens d'embauche,
- son initiation à une pratique en vigueur à l'école avec les élèves.

Approches à développer avec les enseignants : le dossier professionnel

Changeons à présent de public. Les inspecteurs et directeurs d'établissements scolaires sont amenés à évaluer leur personnel enseignant. Nous imaginons une transposition possible de la logique d'évaluation suivie avec nos étudiants au contexte professionnel des enseignants en fonction. Nous recommanderions à ces derniers l'élaboration d'un dossier professionnel permettant à son auteur de :

- dresser le bilan personnel de ses acquis et développements professionnels,
- valoriser des traces de la gestion de son enseignement,
- mettre en lumière ses centres d'intérêts,
- expliciter sa philosophie de l'enseignement,
- présenter son identité professionnelle d'enseignant et ses interrogations professionnelles.

Ce dossier professionnel verrait également la spécification du ou des axes de développement professionnel où souhaiterait s'engager l'enseignant : par exemple son plan de croissance professionnelle, son objectif de développement de compétences, un projet pédagogique précis. Le partage dans un groupe de ce type de pratique réflexive est fort profitable. Soulignons également que ce mode de faire valorise une co-évaluation (entre pairs ou entre directeur et enseignant) plutôt qu'exclusivement une évaluation « venant d'en haut ».

Nous encourageons les praticiens à valoriser ainsi leur parcours professionnel d'enseignant⁶, à se situer dans leurs compétences personnelles et professionnelles pour en dresser un bilan, à mettre enfin en valeur la richesse des acquis découlant de leurs expériences en vue de les réinvestir dans leur pratique. Les professionnels qui ont élaboré leur propre portfolio mentionnent notamment comme intérêt à cette démarche leur motivation et leur plaisir professionnel maintenus ou accrus, ainsi que l'ouverture de pistes en direction du changement. Nous acquiesçons aux propos de Mireille Cifali qui relève, concernant la mise en récit de sa pratique par l'enseignant :

« Nous visons, avec des professionnels, la possibilité pour eux de se maintenir dans ce constant questionnement sur leurs actions, sur les conséquences de celles-ci, sur le lien entre intentions et conséquences, sur leurs valeurs, leur responsabilité, et sur une possible liberté de pensée. » (2007, p. 229).

À qui proposer de s'engager dans une telle démarche individuelle ou collective de pratique réflexive ? Listons ici différents acteurs susceptibles d'y trouver du sens :

- les nouveaux enseignants,
- ceux qui ont un potentiel de progression important,
- ceux qui présentent un écart de performances,
- ceux qui projettent une formation certifiante,
- chaque enseignant qui souhaite progresser dans ses compétences professionnelles,
- l'enseignant prévoyant un changement d'ordre d'enseignement,
- ceux qui approchent d'une transition importante (changement de fonction, réengagement après un congé maternité, retraite, compétences clés à développer dans l'établissement, ...),
- tout enseignant volontaire et motivé par une telle approche.

Si nous avons pu mettre en évidence l'intérêt pour les étudiants de bénéficier d'un accompagnement dans la constitution de leur dossier de formation, il nous paraît également profitable pour l'enseignant s'engageant dans l'élaboration d'un dossier professionnel ou portfolio d'y avoir accès. Les moments d'échange et de partage des expériences retenues, la mobilisation des apprentissages mis en valeur et l'auto-évaluation par l'intéressé de ses compétences couplée à l'évaluation formative d'un

⁶La conservation des traces des formations continues auxquelles l'enseignant a participé est à ce niveau pertinente, la reconnaissance n'étant pas possible en l'absence de traces. Ces dernières pourront au moment voulu en fonction de l'objectif de l'enseignant (bilan – projet – changement professionnel – VAE – autre) figurer dans ce dossier professionnel.

enseignant semblent ici pertinents. Certains auteurs comme Josette Layec, formatrice française dans le champ du développement et de la reconnaissance des compétences, va même plus loin, insistant sur l'intérêt pour le praticien de vivre cette expérience avec des pairs :

« Ce travail de conception [de son portfolio] est un travail solitaire... mais il bénéficie utilement du regard des pairs engagés dans la même recherche. » (2006, p. 105). Elle précise sa vision du rôle des différentes personnes impliquées : « l'aide du groupe, les interactions avec les participants, avec l'accompagnateur, voire avec d'anciens collègues, ou des personnes proches de l'activité décrite, peuvent être utiles par la confrontation que cela suscite. [...] le rôle de l'animateur est de proposer des opportunités de développer des solidarités dans le groupe en favorisant le travail bilatéral ou en petit sous-groupe au détriment d'une interaction bilatérale avec lui-même. Cette interaction n'interviendra que si le travail en bilatéral ou en sous-groupe n'a pas donné les effets attendus. » (2006, p. 99).

Quel que soit le mode d'accompagnement retenu par l'enseignant (démarche de formation collective ou coaching individuel), le processus d'autonomisation de l'auteur de son dossier professionnel ou portfolio réflexif n'est plus à démontrer. Celui-ci ou celle-ci accroît ou reconquiert par cette démarche la position d'acteur et d'acteur (*versus* une place d'objet) de son parcours professionnel et personnel en pouvant notamment lui donner un sens et envisager des changements à traverser.

Changement souhaité : « Faire le point et agir... en quatre temps »

Reprenons notre route et suivons le second panneau : « *Faire le point et agir... en quatre temps* ». Considérons ici la posture d'un enseignant qui souhaite renouveler et vitaliser ses expériences, construire son avenir professionnel de manière créative. Nous pourrions alors lui conseiller de suivre les quatre moments et questionnements suivants :

1. Où j'en suis
2. Où je vais
3. Quel projet je définis
4. Comment j'y suis arrivé

Où j'en suis

S'arrêter, se poser la question « Où en suis-je ? » ne va pas toujours de soi. D'autant plus que la confrontation à cette question n'est pas toujours librement recherchée mais peut être imposée par un autre ou par les circonstances de la vie. Cette étape de bilan pour faire le point et considérer ce qui « résiste » est pourtant primordiale. L'esquiver pourrait mener l'intéressé à reproduire un changement déjà tenté et au final à ne pas véritablement changer. Nous avons invité les participants à l'atelier à repérer dans leur pratique puis à sélectionner un événement, un moment estimé par eux questionnant, à inscrire cet événement ou moment dans une grille proposée amenant à la description de la situation et à la prise en compte de sa complexité (déroulement, contexte, acteurs, ...). Cet arrêt sur image a permis à nos interlocuteurs de préciser ce qui leur posait question et nous les avons encouragés à narrer cette situation et à en discuter un bref moment avec un collègue. Raconter, c'est réinterroger une histoire, réinterroger le sens (dimension heuristique) et être ainsi tendu vers une énigme, nous dit Cifali (2007).

Où je vais

Après cette première étape de clarification de ce qui pose question, le professionnel peut s'interroger sur la direction à suivre : « Où vais-je ? », quel(s) changement(s) est/sont possible(s) ? L'auteur de son propre parcours, pour qui une compréhension s'est peu à peu élaborée, doit alors sélectionner et déterminer quels changements il souhaite conduire et quelles compétences il va ainsi être amené à développer. Précisons que nous considérons le changement comme un processus, une transition, qui consiste à laisser aller la vieille situation, à subir la confusion de n'être nulle part, d'être entre-deux et de se lancer en avant encore dans une nouvelle situation (Michèle Roberge, 1998).

Le changement – qui n'est qu'un moyen d'atteindre une plus grande satisfaction et non une fin en soi – passe par un apprentissage. En effet, si nous adoptons avec Françoise Kourilsky-Belliard (1995) une lecture systémique de la réalité, seul un apprentissage impliquant un système dans sa finalité, dans la redéfinition de lui-même ou de la réalité, donne accès à un changement profond. Tout réel changement ne peut donc se faire qu'à un niveau profond qui transforme le système concerné, l'enjeu étant le développement des potentialités de ce système (individu, organisation ou institution).

Le pictogramme chinois usité pour désigner le changement combine deux éléments, l'un signifiant *danger* et l'autre *opportunité*. Nous rejoignons avec cette idée les auteurs tels que Didier Anzieu, Danièle Riverain-Simard ou Jean-Pierre Boutinet qui ont mis en évidence que la crise comporte aussi bien des potentialités de progrès et de croissance qu'un aspect menaçant. La crise amène une période de désorganisation chez la personne, entraînant des changements au sein desquels agissent des forces de vie et de mort.

Nous ne pouvons par exemple faire fi des mécanismes de résistance au changement qui peuvent poindre ici. Les interlocuteurs de l'atelier ont été amenés à se questionner rapidement sur leurs propres résistances face à la situation personnelle évoquée précédemment et à réfléchir aux moyens de transformer ces résistances, ou freins au changement, en moteurs... Lorsque les forces créatives ont pris le dessus et que le brouillard s'est dissipé, il est possible de préciser la direction à suivre et de s'y engager peut-être plus sereinement. Il ne nous suffit plus aujourd'hui de nous adapter, nous devons nous projeter vers le futur.

Quel projet je définis

S'ensuit alors ce troisième temps, celui de l'élaboration du projet, de la rencontre entre du souhaitable et du possible, de sa conceptualisation à sa réalisation.

Avec Pierre Goguelin (1992) nous pourrions définir le projet comme l'image (représentation mentale) que nous sommes capables de former d'une situation ou d'un état que l'on pense pouvoir atteindre. Le projet engage un acteur (individuel ou collectif), il oblige à une analyse de la situation. Il permet de concrétiser une solution parmi d'autres, il est une réponse personnalisée et singulière.

Si le projet est particulièrement tentant et valorisé à l'époque actuelle ⁷, veillons cependant à en user sans nous laisser abuser par lui ! L'idée centrale est bien de placer l'apprenant au centre de l'activité d'apprentissage (Boutinet, 2001 ; Vassileff, 1995). Mais, si le formé ne fait que se conformer à la demande du formateur, par exemple, il y a adaptation à l'autre et non démarche propre du sujet. Chaque adulte est confronté aujourd'hui à une complexification de son parcours de vie et les démarches de formation peuvent le soutenir dans le « pilotage » de son projet de vie, dans cette incessante reconfiguration de son existence.

⁷ Notion omniprésente dans le monde de la formation et des sciences humaines en particulier

⁸ Questions possibles : Quoi ?, Qui ?, Où ?, Quand ?, Comment ?, Combien ? et Pourquoi ?

Nous avons suggéré à nos interlocuteurs de mettre sous la loupe la situation de crise repérée, ce moment critique, en identifiant la tension entre d'un côté l'état initial (obstacle - problème - question - besoin - défi) et de l'autre l'état souhaité (rêve - image précise - réussite). Des questions ciblées⁸ leur ont été proposées pour dresser le portrait de ce projet et les amener à opérer les choix nécessaires pour y parvenir en considérant la complexité des paramètres de la situation. Examiner ici son expérience antérieure (exploiter ses possibilités) peut s'avérer fort profitable.

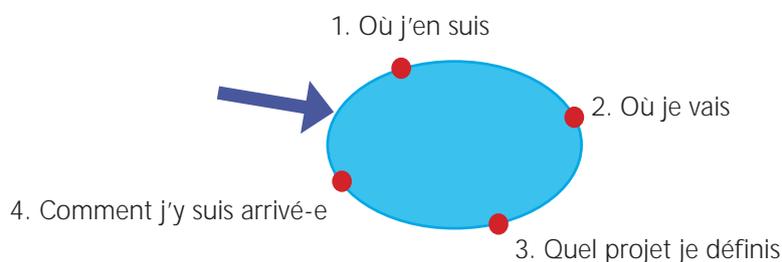
Comment j'y suis arrivé

Si la route est longue et malheureusement parsemée d'embûches et d'imprévus, considérons que le projet a enfin vu le jour et que la cristallisation du changement a pu se faire. L'humeur est alors joyeuse, l'ambiance peut-être festive et l'on peut être tenté par le relâchement et le repos du voyageur... Pourtant, un quatrième moment serait à considérer ici, en réponse à la question « Comment y suis-je arrivé ? ».

Ce « dernier » moment du processus de transition nous invite à dresser un bilan, à évaluer les résultats et les impacts du changement engagé. Cette analyse *a posteriori* se trouve facilitée si l'auteur du changement a conservé des traces de ce cheminement, par exemple sous forme de carnet de bord du projet dans lequel figureraient notamment :

- objectifs, séquences, faits, problèmes rencontrés, ressources sollicitées ;
- sériation des types de problèmes (structurel – conjoncturel – relationnel – matériel – partenariat – psychologique – professionnel) ;
- savoirs et savoir-faire mobilisés par les acteurs.

Faire le point et agir en 4 temps...



La confrontation à la question « Comment y suis-je arrivé ? » est malheureusement souvent occultée. Nous incitons chacun à prévoir ce temps d'évaluation du projet en vue de dresser le bilan des savoirs développés et mobilisés. Cette phase permet en effet, la « sortie du projet », la création de liens avec l'après et le retour à l'ordinaire. Elle est également l'occasion d'évaluer le processus vécu, les démarches autant que le produit. Finalement, elle peut aboutir à la formalisation de cette évaluation (ce que le système a effectivement appris notamment) et à la communication des résultats de cette dernière aux intéressés.

Nous apprécions particulièrement l'idée suivante de l'écrivain Jules Renard, proposée dans son Journal (2 février 1902) : « Le projet est le brouillon de l'avenir. Parfois, il faut à l'avenir des centaines de brouillons. » Il nous invite ainsi à considérer ces quatre temps de questionnement comme potentiellement à reprendre, comme une boucle à revisiter si le processus de changement n'a pas amené toutes les réponses espérées... C'est sans doute à ce prix que peut véritablement émerger un sujet acteur de son parcours. « Si quelque chose s'achève, il nous faut penser que quelque chose commence. », relève Rudolf Steiner. Comme il en est pour le cycle des saisons, nous pouvons considérer ici qu'à cette agréable période de l'été succédera celle de l'automne...

En guise de fin : l'acceptation d'autrui et son accompagnement

Démarches de bilan et de projection de soi, via un dossier de formation ou un portfolio réflexif, via un journal de bord, via un changement ou projet pensé sur un mode quaternaire : nous touchons ici la personne dans ses potentialités d'autonomie et de détermination de soi.

Françoise Kourilsky-Belliard rappelle que « le respect et la valorisation des systèmes humains dynamisent leurs ressources d'évolution : paradoxalement, c'est au moment où on s'accepte et on se sent accepté que l'on est préparé à changer. »⁹

En nos fonctions et qualités de professionnels de la formation, de l'enseignement, de l'éducation, nous pouvons accompagner ces capacités de bilan et de projection des personnes avec lesquelles nous collaborons. S'engager dans cet art difficile et respectueux du voyage à plusieurs, en mettant en lumière et en analysant les expériences singulières vécues (posture clinique), nous invite à rechercher l'authenticité et le respect de chacun dans les pratiques de co-évaluation engagées.

Références bibliographiques

- Barlow, M. & Boissière-Mabille, H. (2002). *Écrire son journal pédagogique: analyser et élaborer sa pratique*. Lyon: Chronique sociale.
- Boutinet, J.-P. (2001). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience: vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: PUF.
- Delory-Momberger, Ch. (2003). *Biographie et éducation: figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos.
- Goguelin, P. & Krau, E. (1992). *Projet professionnel, projet de vie*. Paris: ESF.
- Kourilsky-Belliard, F. (1995). *Du désir au plaisir de changer: comprendre et provoquer le changement*. Paris: InterÉditions.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie: le portfolio réflexif*. Paris: L'Harmattan.
- Lévesque, M. & Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement: théorie et pratique*. Outremont: Logiques.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Roberge, M. (1998). *Tant d'hiver au cœur du changement: essai sur la nature des transitions*. Québec: Septembre éditeur.
- Rywalski, P. & Tschopp Rywalski, G. (2000). La formation fait vivre du changement. In D. Paquette, R. Parent, A.-D. Salamin, G. Tschopp Rywalski & P. Rywalski, *Manuel d'apprentissage du module « Animation formation à distance de formateurs d'adultes »*. Sierre: Centre romand d'enseignement à distance (CRED).
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Saint-Laurent: Chenelière Education.
- Vanhulle, S. & Schilling, A. (2005). *Avec le portfolio, écrire pour apprendre et se former en formation initiale*. Bruxelles: Labor.
- Vassileff, J. (1995). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon: Chronique sociale.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel?: méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements: paradoxe et psychothérapie*. Paris: Seuil.

⁹ Annonce de sa conférence donnée à Lausanne *Modifier le rapport de force pour conduire le changement*, mardi 19 février 2008, organisée conjointement par DialogUNIL, Help-EPFL et le Groupe Impact de l'Etat de Vaud.

LA SUPERVISION DANS L'ENSEIGNEMENT ET DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Pierre Ducommun, ancien inspecteur scolaire neuchâtelois

Centrée sur le vécu professionnel, intégrant les aspects cognitifs, relationnels et émotionnels, la supervision est un **acte de formation** de base ou continue qui vise à développer les compétences et l'autonomie de l'enseignant. S'appuyant sur le besoin et la nécessité pour l'enseignant d'évaluer et de renforcer ses compétences elle est un **processus** de réflexion approfondi qui a pour but de développer une plus grande lucidité sur l'ensemble des aspects personnels et institutionnels propres au champ professionnel.

Acte de formation qui vise à :

- stimuler le questionnement sur son action,
- faciliter la prise de distance dans les situations difficiles ou conflictuelles,
- inciter à la découverte de réponses adaptées aux problèmes rencontrés,
- approfondir le « qui je suis » en tant que professionnel, sur les plans émotionnel et relationnel,
- solidifier la conscience de ses actes,
- identifier son rôle et sa fonction dans le réseau,
- clarifier et mettre en perspective les interactions entre motivations personnelles et réalité professionnelle,
- établir des liens entre théorie et pratique.

Processus, le cœur de la démarche, qui vise à :

- construire des liens entre les situations factuelles qui peuvent être souvent différentes,
- établir progressivement un « fil rouge » par la découverte d'attitudes et de questions récurrentes,
- résoudre un problème qui n'est pas central, plutôt que réfléchir sur soi en tant qu'acteur de la situation ou du problème,
- accéder progressivement à un champ de lucidité meilleur,
- réactualiser ses motivations.

Garanti par les règles de la **confidentialité**, c'est un espace neutre et de **non jugement** qui renvoie le supervisé à lui-même afin de favoriser et de soutenir son auto-réflexion, de même que son auto-évaluation.

Confidentialité :

- règles rigoureuses pour garantir la neutralité,
- pas de supervisé connu du superviseur,
- pas de supervision dans un établissement scolaire connu du supervisé.

Non jugement :

- garanti par les règles de la confidentialité,
- renvoi du supervisé à lui-même, « effet miroir » .

Constituée d'une **série d'entretiens** conduits par un professionnel formé à cet effet (reconnu par l'ARS, Association Romande des Superviseurs), la supervision concerne exclusivement le **champ professionnel**.

Série d'entretiens :

- basée sur un contrat,
- 20 à 30 entretiens d'une heure ou une heure trente,
- rythme régulier,
- total du processus, en général 30 heures,
- importance de la situation écrite soit : passage par la narration d'une situation vécue et actuelle dans les domaines pédagogique ou professionnel.

Champ professionnel :

- concerne l'enseignant en tant que médiateur entre apprenant et savoir,
- concerne non seulement l'élève, mais tout le réseau du champ professionnel,
- cadre de la classe, de l'institution collège ou école.

Positionner la supervision c'est dire aussi qu'elle ne relève pas du **conseil pédagogique**, de **l'analyse des pratiques** ni de la **thérapie**.

Conseil pédagogique :

- démarche ponctuelle qui vise à trouver dans l'immédiat une solution à un problème et porte plutôt sur le « faire » que sur « l'être »,
- rencontre de deux professionnels dont on pourrait dire : « L'un sait, l'autre pas ».

Analyse des pratiques :

- travail de groupe,
- analyse des faits,
- établissement d'hypothèses explicatives,
- recherche de pistes d'actions,
- ressource du groupe pour clarification,
- démarche qui se focalise plus sur la situation que sur la personne. En d'autres termes : « On se penche ensemble sur un problème à résoudre »,
- absence de processus.

Thérapie :

- concerne le domaine privé,
- centrée sur les soins, la « Restauration de la personne ».

A relever encore que sur le plan déontologique, si nous avons déjà évoqué la confidentialité du processus, la supervision est garantie non seulement par la formation certifiée du superviseur, mais aussi par l'obligation qui lui est faite d'une réflexion permanente au sein d'un groupe de référence, pour le suivi et le contrôle de sa pratique.

Autorité et supervision

Synthèse de quelques remarques et observations issues des discussions. Rappel qu'il s'agit :

- d'un acte de formation,
- d'un travail centré sur les ressources plutôt que sur l'analyse et le constat des déficits,
- d'un processus qui s'appuie sur le désir ou le besoin de réflexion, donc exigeant en termes d'investissement,
- d'une aide à l'auto-évaluation,
- d'une démarche de réhabilitation.

Il est confirmé que la supervision peut parfaitement et à tout moment trouver sa place dans la panoplie des mesures qu'une autorité peut proposer, voire décider, pour ses enseignants ; notamment sur un plan préventif, ou comme outil de réflexion sur les « Statut - Rôle - Fonction » dans l'école, voire encore la gestion des tensions entre réalité professionnelle et utopie pédagogique.

Il est relevé qu'il n'y a pas non plus besoin d'être en « burn-out » ou submergé par les problèmes pour réfléchir et prendre distance face à sa pratique.

Si le caractère confidentiel de la démarche – qui veut que le choix du superviseur appartient au supervisé et le contenu aux seuls acteurs du processus – peut être parfois ressenti comme un obstacle, il est aussi rappelé qu'une évaluation formative fait partie des ressources qu'une autorité scolaire doit mettre en valeur.

Il est mentionné que cette démarche (supervision pédagogique) devrait être inscrite dans le cursus de formation initiale et associée, par exemple, aux stages pratiques, de telle sorte qu'une « Culture » de l'auto-évaluation face partie intégrante du bagage de base de chaque professionnel.

Il serait également souhaitable de pouvoir mettre en place les modèles de supervision de groupe ou d'équipe d'enseignants au sein d'un collège, afin de développer les collaborations, de faciliter la circulation de l'information, ou encore de renforcer l'identité d'un établissement.

L'ÉVALUATION FORMATIVE DES PROFESSEURS DE LA FÉDÉRATION DES ÉCOLES GENEVOISES DE MUSIQUE

Anne Perréard Vité, chargée d'enseignement à L'Université de Genève
Peter Minten, directeur du Conservatoire Populaire de Musique de Genève

Cette communication a pour objet de décrire et discuter les enjeux de la procédure d'évaluation formative des professeurs¹ de la FEGM (Fédération des écoles genevoises de musique) élaborée puis expérimentée dans le courant de l'année scolaire 2002-2003. Tous les professeurs de la FEGM sont tenus de participer une fois tous les sept ans à cette procédure dont un des enjeux principaux est le développement de la qualité de l'enseignement prodigué dans trois écoles genevoises : le Conservatoire de musique de Genève, l'Institut Jaques Dalcroze et le Conservatoire populaire de musique. Le texte qui suit retrace tout d'abord en quelques mots la genèse, les finalités et un enjeu central de la procédure. Il décrit ensuite son déroulement et présente brièvement certaines des modalités concrètes qui lui servent d'appui. Dans un dernier temps, quelques apports et limites seront soulignés et discutés, à la lumière notamment de certains des éléments de la discussion tenue lors de l'atelier lui-même. Ceux-ci ponctueront également le texte en des endroits qui ont plus particulièrement retenu l'attention des participants à l'atelier.

Quelques éléments de genèse

L'évaluation formative des enseignants de la FEGM est née d'une dynamique complexe, constituée à la fois de contraintes externes et d'une forte conviction interne. En effet, d'une part l'élaboration du statut des enseignants, récemment entré en vigueur, prévoyait une évaluation régulière de ceux-ci alors qu'un audit commandé par l'État de Genève mettait en évidence que la qualité de l'enseignement dans ces écoles n'était pas évaluée. D'autre part, à l'intérieur des institutions, une volonté partagée de qualité prévalait, dans le sens où les directions des institutions comme les enseignants recherchaient une qualité professionnelle constamment en évolution. Finalement, une certaine tradition de « la scène » a peut-être favorisé cette exposition au regard extérieur. En effet, l'enseignant en musique est à la fois un professionnel de son art, qu'il est amené à produire sur la scène, et de l'enseignement de celui-ci.

C'est donc tout naturellement que cette problématique a été abordée dans une commission paritaire constituée des directeurs des trois institutions et des représentants des professeurs. Cette commission a ensuite élaboré le projet et l'a mis en place pour une année probatoire au terme de laquelle il a été adopté.

¹ Pour alléger le texte, seul le masculin est utilisé ici. Il va de soi que nous nous référons à tous les acteurs de la procédure, quel que soit leur sexe.

Une finalité ambitieuse

Ce qui était visé en premier lieu lors de l'élaboration de la procédure était la qualité de l'enseignement. Reposant sur la connaissance et la reconnaissance de la valeur des enseignants, de leurs compétences, de leurs spécialités, de leurs désirs ou de leurs manques, le développement de l'enseignement des professeurs devait contribuer à l'amélioration de la qualité générale de l'école. Ceci notamment par une meilleure utilisation des compétences propres de chaque professeur évalué, ainsi que par leur suivi et l'encadrement du développement de leur carrière.

Le renforcement de l'identité professionnelle des professeurs et une meilleure cohésion à l'intérieur des écoles sont des objectifs qui, *a posteriori*, se sont révélés fondamentaux, très présents et sans doute plus réalistes, plus tangibles que la finalité d'origine. Jusqu'il y a peu, devenir « professeur de musique » ne faisait l'objet d'aucune filière de formation spécifique et les diplômés des conservatoires qui faisaient le choix de l'enseignement étaient en fait des instrumentistes virtuoses qui s'étaient consacrés presque exclusivement à l'étude de leur instrument et du répertoire. Devenus professeurs, ils enseignaient comme ils avaient « été enseignés », apprenant leur métier à la fois de manière empirique et au travers de l'encadrement offert – peu ou prou – par l'institution qui les avait engagés. Après cinq années d'existence de la procédure d'évaluation formative, l'identité professionnelle des professeurs de musique est ainsi devenue un objectif en soi, nombreuses étant les personnes qui avaient pris conscience de la valeur pédagogique de leur professionnalité. De même, les rencontres entre directions et professeurs, à l'occasion de ces évaluations, ont renforcé les liens entre eux et ont stimulé un regard fait à la fois d'analyse critique et de respect, tourné vers cette finalité commune : la qualité de l'enseignement.

Entre objectivité et subjectivité : un enjeu majeur

Dès le début de l'élaboration de la procédure, la permanence de la tension entre objectivité et subjectivité dans les échanges à quelque niveau qu'ils soient, a été une préoccupation majeure. La conscience du fait que l'objectivité est aussi inaccessible que la subjectivité est omniprésente s'est rapidement imposée comme une évidence à laquelle il fallait faire face.

Sur ce point, la prise en main paritaire entre directions et professeurs a été déterminante. Elle se manifeste clairement dans l'élaboration de la procédure, au travers de plusieurs « mécanismes » des démarches développées.

Premièrement, une place prépondérante a été accordée à la *multiplicité des regards*, pensée selon trois « images » complémentaires, dans une perspective claire de co-évaluation (Allal, 1999) :

- une image *personnelle* constituée d'un rapport du professeur sur son enseignement, ses priorités, ses ambitions (autoévaluation) ;
- une image *externe* réalisée par deux observateurs choisis l'un par le professeur, l'autre par la direction, l'un plutôt spécialiste de la branche enseignée, l'autre plutôt généraliste (évaluation) ;
- une image *interne* élaborée par le doyen, qui assure le suivi de l'enseignement de la branche concernée sur le long terme, qui connaît le professeur sous l'angle institutionnel (évaluation).

Ainsi, rédigées indépendamment les unes des autres, ces trois images sont un premier moyen d'apprivoiser la tension entre objectivité et subjectivité sous-jacentes à la procédure.

Deuxièmement, un soin particulier a été accordé à la définition *d'observables* et à la création *d'instruments* (grilles) d'observation permettant de poser des regards parallèles sur la pratique professionnelle évaluée. La commission paritaire s'est interrogée sur les catégories et critères qui

définissent un enseignement de qualité, aboutissant à l'élaboration d'un référentiel en cinq catégories pour ce qui concerne l'observation « externe » (atmosphère et climat de travail ; communication, relations ; conception de l'enseignement ; conduite de l'enseignement ; compétences didactique et professionnelle) et en quatre catégories pour l'observation « interne » (enseignement ; relations professionnelles ; engagement et développement professionnel ; cahier des charges). Cette recherche de définition, sans doute partielle et imparfaite, favorise néanmoins une plus grande focalisation des regards des observateurs sur les dimensions jugées centrales dans le développement professionnel des professeurs de la FEGM.

Ainsi, la multiplicité des regards et la définition d'un référentiel sont les deux *pilliers* sur lesquels repose l'ensemble de la procédure développée. Ils impliquent un renforcement indéniable de sa dimension formative. La recherche de congruence dans les regards ainsi que la valeur « égale » des trois images sont, ensemble, garantes de la poursuite commune du développement professionnel des professeurs.

En fait, la combinaison entre multiplicité des regards et référentiel trouve toute sa pertinence dans la mesure où cette procédure a été créée dans une perspective uniquement formative. Il y a en effet fort à parier que, dans une perspective certificative, le recours aux mêmes composantes serait facilement invalidé, ne proposant par exemple aucune « valeur » supérieure ou décisionnelle à l'une ou l'autre image.

En définitive, au moyen du dispositif présenté ici, les trois institutions de la FEGM garantissent une gestion interne de la qualité de l'enseignement, laissant à d'autres mécanismes évaluatifs menés en parallèle le soin de gérer le dysfonctionnement possible de certains professeurs. Ce faisant, elles répondent en même temps à des exigences de plus en plus pressantes, venues de l'extérieur (autorités politiques, parents, DIP), appelant les institutions à évaluer régulièrement leurs employés.

Lors de la présentation de l'atelier, c'est là un des points qui a fortement intéressé les participants. Les personnes présentes, pour la plupart responsables hiérarchiques en charge d'évaluations professionnelles régulières, ressentent fortement l'ambiguïté ou le chevauchement entre fonctions formative et certificative de l'évaluation. Ils voient là un biais important, qui fait le plus souvent écran au développement professionnel espéré. La crainte d'être « étiqueté » suite à un entretien d'évaluation risque en effet, malgré de bonnes intentions de départ, d'empêcher un enseignant (ou tout autre professionnel) de se livrer totalement ou de se remettre réellement en question. À première vue, la procédure FEGM a semblé pour les participants être une piste possible pour échapper à certains obstacles. Même si le « prix à payer » réside peut-être dans une procédure dont la lourdeur peut sembler importante.

Concrètement : une démarche en trois étapes

Au final, trois étapes sont élaborées autour de la phase centrale d'observation de l'enseignement du professeur évalué.

Avant la phase d'observation

La première étape, qui prend place avant l'observation, permet d'une part au professeur de rencontrer la direction en vue de se préparer à entrer dans la démarche qui lui est proposée. D'autre part, tous les acteurs concernés (professeur, direction et évaluateurs) sont invités à participer à une matinée de formation. Celle-ci vise à clarifier les *règles du jeu* (Hadji, 1989), c'est-à-dire à préciser le déroulement de la procédure, sa visée formative, ainsi qu'à se préparer aux rôles d'*observé* et d'*observateurs*.

Cette première étape, *a priori* anodine, est apparue comme essentielle pour le bon déroulement des choses. Au travers de la rencontre avec le directeur, du choix négocié des deux observateurs,

du temps offert pour clarifier les enjeux de la procédure et du temps de formation commun, les professeurs concernés réussissent à lever une partie de leurs inquiétudes face à la « mise à nu » que représente cette demande institutionnelle. Car, si chaque professeur est libre dans le choix du moment où se lancer dans la démarche, tous doivent y passer dans un laps de temps de sept années. Ainsi, ce qui, pour certains, participe d'une démarche évidente et stimulante, revêt pour d'autres une certaine violence et provoque des résistances personnelles fortes. La réussite de la procédure est donc largement tributaire de cette première étape qui pourrait trop facilement être réduite à un statut purement administratif. Ce point a d'ailleurs été souligné lors de la présentation par plusieurs participants à l'atelier qui, tout en relevant la lourdeur de cette « mise en route », ont été interpellés par l'importance du soin à donner à une phase apparemment banale.

Pendant la phase d'observation

Cette deuxième étape est au cœur de la procédure d'évaluation formative développée. Elle est le moment des regards multiples, de l'observation critériée, des rencontres formatives entre les observateurs et le professeur, du retour de l'évalué sur lui-même. Concrètement, cette deuxième étape se compose de quatre phases successives ou simultanées. Chacune de ces phases est décrite exhaustivement à l'aide de deux documents mis à la disposition des acteurs : une brochure descriptive de l'ensemble de la procédure et un « guide » précisant les modalités d'application suggérées.

Les quatre phases se déclinent comme suit :

1. En premier lieu, le professeur et ses deux observateurs conviennent du calendrier des visites. Ici encore, sous couvert d'une étape purement administrative, se joue un temps important. Il est en effet essentiel que le professeur puisse bénéficier de conditions optimales pour cette observation. S'y prendre suffisamment à l'avance pour que les disponibilités de chacun rencontrent les besoins de la procédure décrits ci-dessous n'est pas toujours aisé, mais participe clairement de la réussite du tout.
2. S'ensuivent les visites elles-mêmes. Chaque professeur est observé par ses deux observateurs pendant quatre leçons, à raison de deux visites de deux leçons chaque fois. C'est l'*image* « *externe* ». Idéalement, les deux observateurs se rendent aux mêmes quatre leçons afin de posséder une base de réflexion et de discussion commune. Lorsque cela n'est pas possible, tout est fait pour que deux heures au moins soient observées conjointement. Lors de ces temps d'observation, les observateurs disposent des grilles d'évaluation réalisées sur la base du référentiel décliné.

À la fin de chaque observation, un échange a lieu entre les observateurs et le professeur. À l'abri de tout regard extérieur, ces échanges sont l'occasion d'une discussion approfondie et détaillée des éléments observés. Ils permettent au professeur de commenter voire d'explicitier son enseignement et ses options pédagogiques. Ils autorisent les observateurs à interroger la pratique du professeur. Cet échange est fondamental, au cœur de la fonction formative recherchée. En effet, au sein de cet espace tripartite, la confidentialité privilégie la rencontre critique des regards, le dialogue, la recherche de compréhension commune et la remise en question. L'expérience de ces dernières années montre d'ailleurs que tant les observateurs que l'observé bénéficient de ces temps de partage dans une sorte d'aller-retour, au sens où l'entendrait une évaluation mutuelle (Allal, 1999).

3. Parallèlement à ces deux premières étapes, le doyen du professeur procède, de son côté, à l'évaluation formative du fonctionnement institutionnel de celui-ci. C'est l'*image* « *interne* ». Ce faisant, en plus d'assister à certaines auditions et aux examens des élèves concernés, le doyen est amené à venir observer, lui aussi, une ou deux leçons données par le professeur évalué. De

manière intéressante, cette démarche a amené le « nouveau » d'une pratique souhaitée mais souvent absente du cahier des charges des doyens, par faute de temps et d'un jeu de priorités inversées. Ces rencontres d'un « nouveau type » sont sans doute un des facteurs importants dans le renforcement de la cohésion interne des écoles, notamment parce qu'au-delà du contrôle, elles favorisent un échange de pratique supplémentaire entre deux collègues. En effet, tous les doyens sont également professeurs pour une majeure partie de leur temps et nombreux sont ceux qui, eux aussi, ont participé à l'expérience comme professeur observé.

4. Enfin, dans le cours de l'année, chaque professeur réalise un dossier : son *image « personnelle »*. Ce dossier, laissé à la liberté de chacun, revêt des formes très diverses. Il doit cependant donner à ses lecteurs des informations permettant de se faire une vision claire de la personne du professeur en lien avec ses activités professionnelles, de ses options pédagogiques, de son engagement au sein de l'institution et de son regard sur celle-ci. Au-delà de décrire ses actions, il s'agit donc pour le professeur de se positionner par rapport à son parcours et à son institution, de se situer. Cette image personnelle est souvent ressentie comme la partie la plus lourde de la procédure. Sans doute l'absence d'habitude de ce type d'exercice y est-elle pour beaucoup. Cependant, c'est aussi grâce à la réalisation de ce dossier que de nombreux professeurs avouent prendre conscience de leur « valeur » et de la multiplicité de leurs compétences.

Ces quatre phases composent donc le centre de la procédure. Chacune à son tour demande une implication importante au professeur évalué et ceux-ci sont nombreux à dire que l'année de leur évaluation est une année particulière, toute entière colorée par l'évaluation formative à laquelle ils ont accepté de participer. Preuve s'il en faut de la qualité de l'implication constatée au fil des ans.

Après la phase d'observation

La dernière étape de la procédure est consacrée au bilan, à la prise de distance. C'est durant cette étape que les regards multiples se conjuguent, se croisent formellement, dans un esprit de triangulation (Patton, 1990).

Concrètement, une rencontre réunissant le professeur, les deux observateurs, le doyen et la direction est organisée pour faire le point et mettre en discussion le fruit des différents regards. Pour ce faire, trois semaines avant cette rencontre, chacun des partenaires (professeur, observateurs et doyen) transmet son rapport ou dossier à la direction de l'établissement. Celle-ci fait alors suivre ces documents à toutes les personnes concernées par la rencontre, qui ont le temps d'en prendre connaissance avant le temps du bilan.

L'entretien lui-même (d'une durée d'une heure et demie environ) est animé par la direction, qui oriente le débat en vue d'un bilan synthétique des différents rapports. Partant du professeur évalué et de ce qu'il retire de chacun des écrits, cet entretien permet la verbalisation des forces – parfois des faiblesses – du professeur et aboutit à un ou plusieurs projets pour les années à venir, dans une perspective de régulation rétroactive ou proactive (Allal, 1993). Ces projets concernent soit le professeur (choix de formation continue, recherche de partitions nouvelles, ...) soit l'institution (création d'un nouveau cours, apport en formation continue, ...), relevant l'apport de la procédure tant pour les individus que pour la collectivité. Suite à cet entretien, le directeur de l'institution se charge de rédiger un rapport ultime, faisant la synthèse de ce qui ressort à la fois des rapports et de l'entretien final. Il y consigne également les projets de développement identifiés. Seule cette trace, sur laquelle le professeur évalué appose sa signature pour signifier son accord avec le contenu, reste dans son dossier professionnel. De cette manière, le souci de confidentialité est respecté, les discussions et les documents de base restant dans les mains des acteurs de la procédure, voire dans celles du professeur uniquement.

Cette dernière étape est le point d'orgue de la procédure. Orientée sur l'ensemble de l'année écoulée, elle visible le chemin parcouru et permet au professeur d'être au centre d'une réflexion collective qui le concerne seul. Tout en représentant une charge émotionnelle forte, ce temps contribue avant tout à une prise de conscience accrue du professeur sur sa valeur et ses compétences professionnelles. Si d'éventuelles faiblesses sont également évoquées, elles le sont à la lumière des forces de chacun, dans une perspective claire de développement professionnel, soulignant la vocation uniquement formative de la procédure.

Apports et limites de la procédure

Comme cela a déjà été évoqué à plusieurs reprises, l'évaluation formative des professeurs de la FEGM fonctionne depuis cinq années. Parallèlement à cette expérience, un dispositif de régulation du dispositif a été mis en place. Ainsi, à la fin de la première année (année d'expérimentation), une séance de bilan a réuni tous les acteurs concernés afin de connaître leurs avis – positifs comme négatifs – concernant la procédure. De là ont découlé une série d'ajustements dont ont bénéficié les participants des années suivantes.

Depuis, un projet de recherche participative entre la commission paritaire et l'Université de Genève a été mis en place et une étude longitudinale de l'appréciation de la procédure et de ses effets déclarés est en cours. À cette occasion, un second bilan collectif a pris place en fin de quatrième année et un questionnaire a été envoyé à toutes les personnes concernées depuis le début.

Pour l'heure, seules quelques tendances générales peuvent déjà être mentionnées quant aux apports et aux limites de la procédure, dont certaines transparaissent déjà dans la description qui fait l'objet de ce texte¹.

Apports de la procédure

De manière explicite, les apports se font sentir sur deux plans : le plan *institutionnel* et le plan *personnel*.

Au niveau institutionnel, on observe une intensification des échanges dans les établissements. Celle-ci se manifeste notamment par des projets de collaboration entre professeurs. Par exemple, suite à la procédure, certains d'entre eux ont procédé à des échanges ponctuels d'élèves. D'autres ont choisi de participer à la procédure dans une perspective d'observation mutuelle (Allal, 1993), choisissant d'échanger les rôles de *professeur évalué* et d'*observateur*. Toujours au niveau institutionnel, les acteurs interrogés parlent d'un réseau de confiance augmenté entre direction et professeurs, dû sans doute à une meilleure connaissance réciproque.

Au plan personnel, les participants interrogés évoquent une plus grande conscience de leur parcours et de leurs compétences. Grâce au temps d'arrêt offert par la procédure, nombreuses sont les personnes qui avouent n'avoir jamais pris le temps jusque-là d'explicitier, de verbaliser leurs choix et leurs actes. Cette démarche nouvelle semble avoir une incidence directe sur l'identité professionnelle, qui s'en trouve renforcée. Pour certains professeurs qui étaient venus à l'enseignement de la musique en ayant parfois le sentiment d'avoir dû « se résoudre à une carrière d'enseignant », ils se découvrent des « vocations pédagogiques » nettement plus affirmées. Pour d'autres, la mise en mots de leurs actions pédagogiques implique une plus grande assurance dans des choix ou gestes professionnels faits jusque-là plus intuitivement que consciemment.

² Pour des résultats plus complets suite à la recherche en cours, voir Loeffler, Minten, Perréard Vité & Mottier Lopez (à paraître)

De manière évidente, les apports tant au niveau institutionnel qu'au niveau personnel, rejoignent les ambitions du projet en favorisant une plus grande conscience de leur propre valeur de la part des professeurs et de leurs institutions. Reste que la finalité première de la procédure, soit l'amélioration de la qualité de l'enseignement offert dans les écoles, demeure une inconnue encore à démontrer. À ce stade, seuls les deux objectifs ayant émergé d'une première analyse sont en effet clairement vérifiés : une identité professionnelle renforcée et une cohésion plus grande dans les écoles.

Limites de la procédure

Quant aux limites de la procédure, elles semblent essentiellement liées à la démarche elle-même et à sa lourdeur. Tous les acteurs s'accordent pour parler de la difficulté à tenir un calendrier, notamment les directions pour qui le temps des bilans n'est de loin pas une sinécure. Comme nous l'avons déjà souligné, c'est là un point relevé par les participants à l'atelier qui se sont trouvés renforcés dans leur sentiment lors de la présentation de ces limites. Après cinq années de fonctionnement apparaît également la question du suivi des régulations. Car, s'il est relativement facile d'imaginer des projets de régulation pour chacun des professeurs évalués, les mettre sur pied n'est pas toujours aisé et il pourrait s'ensuivre une forme de déception contreproductive.

Sur un plan différent, de nombreux professeurs s'interrogent au sujet de la représentativité des quatre leçons observées. Comment, en effet, penser que quatre leçons soient réellement le témoin de l'envergure de leur professionnalité. Indirectement, c'est peut-être là le reflet d'une difficulté à penser la procédure comme uniquement formative. En effet, voir ces quatre leçons comme représentatives d'un enseignement est très différent de les voir comme un levier de réflexion et de distanciation, précurseur d'un développement à venir. Alors que la première posture appartient à une perception certificative de l'évaluation, la seconde est, elle, réellement propre à une posture formative.

Enfin, une dernière limite, parente de la précédente, soulève la question de la confidentialité. Malgré toutes les précautions prises, certains professeurs restent inquiets quant aux traces qui pourraient être utilisées dans une perspective autre que formative. Ainsi, le spectre d'une procédure certificative n'est jamais loin et ne peut être totalement évité. Toutefois, peut-être cette inquiétude persistante peut-elle être associée à une sorte de « garde-fou » au sens où, rester conscient des risques de « biais » possibles suite à une évaluation est l'un des nombreux moyens possibles d'apprivoiser sa subjectivité et celle des autres.

Quelques éléments de conclusion

Au moment de terminer le texte de cette présentation, deux réflexions s'imposent. La première est propre à la mise en mots d'un projet qui, bien que conçu et mis en application avec rigueur, risque de devenir une routine s'il n'est pas régulièrement réactivé. Un atelier comme celui proposé dans ce séminaire permet un enrichissement insoupçonné et productif. Percevoir des préoccupations communes au travers des échanges avec les participants est une manière de confirmer certaines options de départ, prises parfois sans conscience de leur essentialité. Par exemple, l'utilité du prix à payer en termes de lourdeur, l'incidence du volontariat dans une démarche de développement professionnel, la dimension cruciale du temps passé avant et après la procédure avec chaque professeur pour lui permettre de mener à bien son « année formative », apparaissent comme un renforcement bienvenu des choix effectués. Mais ils sont aussi à l'origine de nouveaux questionnements, appelant à leur tour de futurs développements. Après un premier cycle de sept ans, que deviendra la procédure ? Restera-t-elle identique ? Subira-t-elle des transformations ? Ces questions restent ouvertes et encouragent à poursuivre la réflexion.

La seconde réflexion porte sur la dimension très actuelle de la démarche mise en place dans la FEGM. Au contact des participants à cet atelier, il est évident que les questions discutées au fil de la présentation font écho à de nombreuses préoccupations institutionnelles du moment. Cela dit, alors qu'il est généralement demandé aux professionnels de *rendre des comptes* quant à leur manière de pratiquer leur métier, la procédure mise en place par la FEGM témoigne qu'il est possible d'éviter qu'une évaluation vienne uniquement d'« en haut ». En proposant une démarche qui permet aux professeurs évalués d'abord de *se rendre compte* de la nature de leur pratique, puis d'en *rendre compte* auprès de leur hiérarchie comme de leurs pairs, la commission paritaire semble remplir le pari d'une évaluation réellement formative, porteuse de développement professionnel. Puisse cette démarche être source d'inspiration pour d'autres !

Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (éds). (1993). *Didactique du français et évaluation formative*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Loeffler, A., Minten, P., Perréard Vité, A. & Mottier Lopez, L. (à paraître). Evaluation formative de l'enseignement dans la Fédération des écoles genevoises de musique. In L. Mottier Lopez, G. Marcoux, Y.-E. Dizerens & A. Perréard Vité (éds), *Actes du colloque de l'ADMEE 2008*. Genève : Université.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park : Sage Publications.

DES ÉPREUVES DE RÉFÉRENCE AU SERVICE DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Martine Wirthner, collaboratrice scientifique à l'IRDP/Neuchâtel
Ladislav Ntamakiliro, collaborateur scientifique à l'URSP/Lausanne
et au Département de l'Instruction publique/Genève

Introduction

Officiellement, les épreuves externes ne sont pas destinées à l'évaluation des enseignants ni même à l'évaluation des écoles. L'administration scolaire tient volontiers ce discours aux enseignants et à leur représentation syndicale qui ne manquent pas de s'interroger sur l'utilisation possible des informations concernant les performances des élèves à ces épreuves. Ce discours est sincère dans la mesure où, en Suisse romande, les résultats des élèves aux épreuves externes ne sont pas exploités aux fins de l'évaluation certificative des enseignants, encore moins en vue d'établir un palmarès des écoles. En revanche, le rôle des épreuves externes dans l'évaluation formative des enseignants et dans le monitoring des résultats des établissements scolaires est clairement revendiqué et dans une certaine mesure assuré. L'évaluation formative sinon certificative des enseignants et des établissements est par ailleurs plus ou moins explicitement envisagée dans la perspective des épreuves de référence romandes, un projet de la CIIP, comme dans celle des épreuves du projet HarmoS de la CDIP

L'apport et les limites des épreuves externes dans la perspective de l'évaluation des enseignants et des établissements étaient au centre de cet atelier organisé en deux étapes : une communication suivie d'un débat. Dans le texte ci-après nous présentons d'abord l'essentiel du contenu de la communication. Nous rendons compte ensuite, succinctement, des questions principales et des idées maîtresses exprimées au cours des deux séances de l'atelier.

Aspects conceptuels

A l'opposé des évaluations assurées par les enseignants et dont la portée est interne à la classe, les épreuves externes sont élaborées par l'administration scolaire et concernent le plus souvent tous les élèves du pays ou du canton. En Suisse romande, ces épreuves externes sont diversement qualifiées : épreuves de référence, épreuves cantonales de référence, épreuves cantonales, épreuves communales.

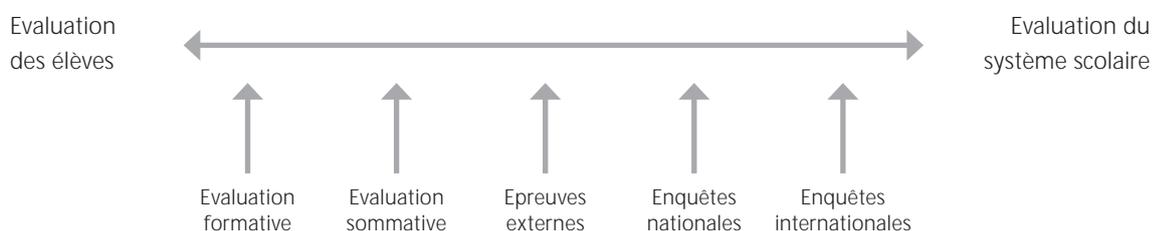
Derrière cette diversité de termes, on distingue deux catégories d'épreuves externes selon qu'elles sont standardisées ou non. D'après De Landsheere (1979), une épreuve est standardisée si tous les élèves du degré concerné sont soumis à l'épreuve et que les conditions d'administration et de correction sont uniformisées.

Les épreuves externes non standardisées consistent essentiellement en banques d'épreuves. Quand ils les utilisent, les enseignants en adaptent les conditions de passation et les critères de correction en fonction de leur enseignement et des caractéristiques de leurs élèves.

Le problème de l'évaluation des enseignants ne concernant guère les épreuves externes non standardisées, nous nous limitons ici aux épreuves externes standardisées.

Les fonctions des épreuves externes standardisées sont multiples. On s'accorde avec Weiss (2003) pour dire que ces épreuves sont conçues et utilisées selon deux logiques distinctes : celle de l'évaluation de l'élève, d'un côté, celle de l'évaluation du système scolaire, de l'autre. La figure 1 représente la position des épreuves externes sur un continuum de pratiques d'évaluation scolaire relevant des deux logiques. D'une part, les épreuves externes standardisées contribuent à l'évaluation des élèves en complément aux évaluations formatives et sommatives assurées par les enseignants. D'autre part, les épreuves externes participent à l'évaluation du système scolaire aux côtés des enquêtes nationales et internationales relatives au rendement scolaire.

Figure 1 : Position des épreuves externes sur un continuum entre les pratiques d'évaluation des élèves et les pratiques d'évaluation du système scolaire



D'un canton à l'autre, d'un pays à l'autre, la composante « évaluation des élèves » est plus ou moins importante par rapport à la composante « évaluation du système scolaire », mais la double finalité des épreuves externes est une constante.

Il convient de préciser que c'est dans la mesure où elles contribuent à l'évaluation du système scolaire que les épreuves externes peuvent être mises au service de l'évaluation des enseignants, venant alors compléter les enquêtes nationales ou internationales considérées comme plus appropriées pour remplir cette fonction.

Situation des pratiques d'évaluation externe en Suisse romande

Le canton de Berne est le seul canton romand qui ne pratique pas d'évaluation externe (nos données concernent au plus tard l'année scolaire 2006/2007). Tous les autres cantons organisent des épreuves externes standardisées en 6^e et/ou dans d'autres degrés de l'enseignement obligatoire (tableau 1). Le recours aux épreuves externes standardisées en 6^e, soit au moment où s'opère l'orientation des élèves dans différentes filières du secondaire inférieur est une vieille tradition. L'administration de telles épreuves dans d'autres degrés est en revanche une tendance relativement récente. De plus en plus de cantons mettent en place des épreuves externes standardisées dans les deux degrés marquant la fin des cycles de deux ans d'école primaire, la 2^e et la 4^e ainsi que dans le degré précédant la fin de l'école obligatoire, soit la 8^e. L'évolution récente des pratiques d'évaluation externe dans les cantons de Fribourg, Genève et Vaud illustre bien cette tendance.

Tableau 1 : Situation des épreuves externes dans l'enseignement obligatoire par degré et par canton en 2006-2007

Degrés	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Berne									
Fribourg		●		●		●			
Genève		●		●		●	●	●	●
Jura						●			
Neuchâtel						●			
Valais				●		●		●	●
Vaud		●		●		●		●	

Dans le canton de Fribourg (tableau 2), en plus du traditionnel test d'orientation passé en 6^e, deux nouvelles épreuves externes standardisées sont administrées alternativement en 4^e et en 2^e depuis l'année scolaire 2005-2006. Celles-ci sont destinées moins à l'évaluation des élèves qu'au suivi de la mise en place des cycles de deux ans ainsi que d'autres innovations pédagogiques.

Tableau 2 : Evolution de la situation des épreuves externes dans le canton de Fribourg

Degrés	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avant 2005						●			
En 2005-06				●		●			
En 2006-07		●				●			

Dans le canton de Genève (tableau 3), le traditionnel dispositif d'évaluation externe en 6^e, 7^e, 8^e et 9^e s'est récemment élargi à la 2^e puis à la 4^e, en raison de la rénovation de l'école primaire.

Tableau 3 : Evolution de la situation des épreuves externes dans le canton de Genève

Degrés	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avant 2000						●	●	●	●
En 2000-01		●				●	●	●	●
En 2005-06		●		●		●	●	●	●

En 2000, l'évaluation externe est assurée également en fin de 2^e année, en français et en mathématiques. En 2006, suite aux ajustements introduits dans la réforme de l'école primaire, le dispositif d'évaluation externe s'est encore élargi. Le cycle moyen de quatre ans, jugé trop long, ayant été scindé en deux cycles, de nouvelles épreuves externes ont été introduites en fin de 4^e, en français, en mathématiques et en allemand.

La situation du canton de Vaud (tableau 4) illustre encore mieux cette tendance vers plus d'épreuves externes. Après une longue période d'utilisation importante d'épreuves externes standardisées aux fins de l'orientation et de la sélection des élèves à l'entrée du secondaire inférieur, ce canton avait un temps rompu avec cette pratique. Le système d'évaluation mis en place dans le cadre de la réforme scolaire de 1997 était essentiellement formatif et qualitatif alors que les épreuves externes standardisées sont sommatives et quantitatives.

Tableau 4 : Evolution de la situation des épreuves externes dans le canton de Vaud

Degrés	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avant 2000					●	●			
En 2000-01		●		●		●			
En 2005-06		●		●		●		●	

En 2002, pour pallier les faiblesses du nouveau système d'évaluation, les épreuves externes standardisées ont été réintroduites en 5^e et en 6^e année. Le but principal était alors d'assurer plus de validité et d'équité au processus d'orientation des élèves à l'entrée en 7^e. En 2004, le système d'évaluation scolaire est entièrement revu. Le nouveau cadre général de l'évaluation prévoit des épreuves externes standardisées à différents degrés de l'école obligatoire. En 2005, celles-ci sont assurées à la fin de chaque cycle de deux ans: en 2^e, en 4^e et en 6^e. En 2006, une autre épreuve externe est instaurée en fin de 8^e année.

Informations communiquées aux directeurs d'école, aux inspecteurs, aux enseignants

Dans tous les cantons qui en disposent, les résultats des élèves aux épreuves externes standardisées sont récoltés et analysés par les services concernés du département de l'instruction publique. Les analyses statistiques des résultats sont communiquées au différents niveaux de l'administration scolaire. A travers le genre d'analyses effectuées et les modalités de communication de ces analyses, on se rend bien compte de ce que les épreuves externes représentent pour l'administration scolaire en plus du rôle qu'elles jouent dans l'évaluation des élèves: une source d'indicateurs du rendement scolaire à l'échelle du canton, des établissements ou des classes. En d'autres termes, en référence à la figure 1, les épreuves externes contribuent au monitoring, c'est-à-dire à l'évaluation du système d'enseignement. A titre indicatif, voyons quels genres d'analyses statistiques des résultats aux épreuves externes sont communiqués aux inspecteurs ou aux directeurs d'établissements scolaires dans les cantons de Genève et de Vaud.

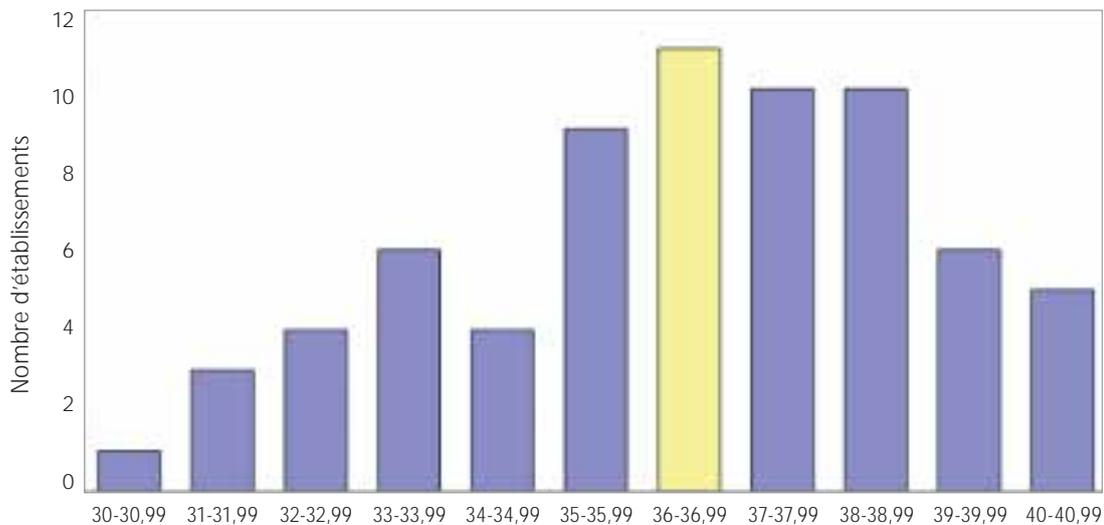
A l'école primaire du canton de Genève, deux indices statistiques du rendement des élèves sont communiqués aux responsables d'écoles ainsi qu'aux enseignants: le score moyen et le taux de réussite par épreuve, à l'échelle du canton et de l'école. Le rendement de l'école peut être ainsi comparé à celui du canton. Ces indices sont réunis dans un tableau (voir à titre d'exemple le tableau 5 concernant les résultats à l'épreuve externe de 6^e passée en mai 2007) qui indique également pour chaque épreuve le score maximum ainsi que le seuil de réussite en fonction duquel les élèves sont évalués.

Tableau 5: Canton de Genève. Tableau des résultats de l'école XX comparés aux résultats de l'ensemble du canton aux épreuves cantonales de 6^e en mai 2007.

	Français I	Français II	Mathématiques	Allemand
Score maximum	62	53	32	55
Seuil de réussite	42	33	21	36
Score moyen de l'école	XX	XX	XX	XX
Score moyen du canton	49.1	41.4	25.1	42.6
Taux de réussite de l'école	XX	XX	XX	XX
Taux de réussite du canton	84.3%	88.9%	82.3%	82.1%

Dans le canton de Vaud, la moyenne des résultats de l'ensemble des élèves du canton est communiquée aux parents. Les enseignants reçoivent en plus les distributions des résultats ainsi que les barèmes des notes. Les directeurs d'établissement reçoivent encore les moyennes des résultats de leur établissement ainsi qu'un histogramme de distribution des moyennes de tous les établissements du canton (voir, à titre d'exemple, la figure 2 concernant les résultats à l'épreuve de français passée en sixième en mars 2007). Chaque directeur d'établissement est ainsi en mesure de situer le niveau moyen des élèves de son établissement par rapport à celui de l'ensemble du canton et des autres établissements.

Figure 2: Canton de Vaud. Distribution des scores moyens des établissements (N=69) à l'épreuve cantonale de référence de français passée en sixième en mars 2007.



Résultats obtenus en moyenne – Moyenne cantonale: 36.3 sur 53 points

L'auto-évaluation des enseignants semble être la visée principale de la communication des statistiques du rendement des écoles. L'administration scolaire aide les enseignants à évaluer le résultat de leur travail en comparant les performances de leurs élèves à celles des élèves d'autres établissements et de l'ensemble du canton. Pour les inspecteurs et les directeurs d'établissement, les statistiques des résultats aux épreuves externes contribuent à leur faire connaître la situation des écoles dont ils ont la charge et s'avèrent utiles pour leur appréciation du travail des enseignants.

Quelques perspectives pour les années à venir

Quittant le niveau cantonal, nous esquissons ici deux perspectives touchant d'une part au niveau régional – la Suisse romande – d'autre part au niveau national, via le projet HarmoS.

Les épreuves de référence romandes: un projet de la CIIP

Nous avons vu que dans l'ensemble des cantons de Suisse romande des épreuves externes de référence sont conçues, répondant à des fonctions diverses. Dans tous les cas, cependant, elles donnent lieu à une passation auprès de tous les élèves du degré concerné.

Etant donné cette diversité et le fait que chacun, dans son canton, constitue un matériel propre, ne serait-il pas rationnel et utile de concevoir des épreuves romandes, centralisées et mises à la disposition des cantons, voire des enseignants? Cette idée n'est pas d'aujourd'hui, et à deux reprises la CIIP a mis au travail un groupe romand chargé de définir une conception commune de l'évaluation et de faire des propositions concrètes. Dans un premier temps, l'accent a été mis sur l'évaluation du travail de l'élève, en particulier l'évaluation formative. Mais, il s'est avéré que les processus d'évaluation scolaire sont liés et qu'il s'agit à la fois de les clarifier (buts et fonctions) et d'établir comment ils s'articulent entre eux.

Dans un second temps, les travaux entrepris dans ce cadre se sont déroulés au début des années 2000; en effet, la CIIP a mandaté un groupe de référence pour l'évaluation du travail des élèves (GRETEL) en lui demandant de reformuler les lignes directrices de l'évaluation valables pour la Suisse

romande. Pourquoi parle-t-on ici de reformulation? Lors de la première opération, mise en place une dizaine d'années auparavant, le rapport qui en avait résulté (Weiss, 1996) présentait déjà une conception de l'évaluation scolaire et avait trouvé une suite dans les débats et dans des propositions concrètes de réformes lors d'un colloque romand sur l'évaluation (Weiss & Wirthner, 1998). Dix ans plus tard, il s'agissait alors de faire le point sur les réformes entreprises et de réaffirmer les lignes de force de l'évaluation du travail des élèves pouvant faire l'objet d'un consensus entre les cantons. Un nouveau rapport en a résulté et de nouvelles propositions (Weiss, 2004), parmi lesquelles figure la demande d'épreuves de référence romandes. Dans l'optique du GRETEL, ces épreuves devaient surtout avoir une fonction diagnostique. Sur la base de ce rapport, la CIIP a décidé de prendre deux mesures particulières, l'une précisément sur les épreuves de référence, l'autre sur les profils de compétences en fin de scolarité obligatoire.

A propos de la première mesure, voici quel en était l'objectif :

« En accord avec les conclusions du rapport du Groupe de référence Evaluation du travail des élèves (GRETEL), l'intégration des instruments d'évaluation, permettant à l'enseignant de gérer, en cours de cycle, l'atteinte des balises par l'élève, doit être réalisée ; les moyens et supports d'enseignement se développeront en même temps ».

La mesure elle-même est libellée de la façon suivante :

« Création d'épreuves de référence romandes dans les principales disciplines du plan cadre en synergie avec les propositions du projet national HarmoS ».

Cette formulation ouvre un champ de possibles plus vaste que les seules épreuves diagnostiques. Il reste donc encore à circonscrire ce champ et à délimiter quelles pourront être ces épreuves pour permettre de satisfaire les attentes et les demandes de l'ensemble des cantons. Dans cette perspective, la question de la confection d'une banque d'items est également posée. Ce projet est en cours de réalisation et devrait être confié à l'IRDP.

Les standards de compétences dans le cadre du projet HarmoS

Épreuves cantonales, épreuves romandes, épreuves internationales (de type PISA), les évaluations ne manquent pas ! A ces épreuves vont encore s'ajouter à moyen terme des épreuves à échelle nationale, si l'on en croit les propositions du projet HarmoS. Ce projet comporte plusieurs volets dont un relatif à la qualité de l'école suisse. C'est à l'intérieur de ce volet qu'est prévue l'évaluation du système sur la base de standards de formation et d'épreuves de mesure de l'atteinte de ces standards.

Tableau 6 : HarmoS : monitoring du système scolaire suisse

I. But / principes	Scolarité obligatoire : harmonisation – qualité – perméabilité – mobilité
II. Finalités	Finalités de l'école obligatoire : quelle formation de base pour tout élève en Suisse ?
III. Eléments	Structures : scolarisation – durée des degrés scolaires – aménagement de la journée scolaire
IV. Qualité	Instruments du pilotage national : standards (développement, détermination, évaluation, révision) – monitoring – plans d'études/moyens d'enseignement – portfolios
V. Autres	Adaptation structures cantonales et standards : 4 ans à partir de l'entrée en vigueur de l'accord

L'évaluation envisagée dans le cadre d'HarmoS doit donc fournir une aide au pilotage national des systèmes scolaires en vue d'une amélioration de leur qualité. A cette fin, plusieurs étapes sont définies : la formulation de standards de formation (de base) valables pour toute la Suisse, dans quatre disciplines (langue de scolarisation, mathématiques, langues étrangères et sciences naturelles), en fin de 2^e, de 6^e et de 9^e année ; l'élaboration de plans d'études régionaux ; la confection d'épreuves pour vérifier l'atteinte des standards auprès d'échantillons d'élèves ; la régulation des systèmes en fonction des résultats obtenus (révision des plans d'études, des moyens d'enseignement, des portfolios de compétences, etc.).

Que faut-il entendre par standards de formation ? Ce sont des standards minimaux élaborés à partir d'un modèle de compétences préalablement décrit par des spécialistes des disciplines concernées. Ces standards :

- formulent des exigences à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires,
- désignent les objectifs du travail pédagogique en les exprimant en termes de résultats scolaires attendus.

Nous voulons souligner la caractéristique de la démarche adoptée en Suisse, de type *top down* ; en effet, le point de départ est l'élaboration, par des groupes de spécialistes, de modèles de compétences pour chacune des disciplines concernées, à partir d'une définition donnée d'emblée, celle de Klieme (2003), reprise par Weinert : « *Les capacités et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables.* » (Weinert, 2001, p.27). Une fois élaborés, ces modèles ont pris corps dans un ensemble de tâches testées auprès d'un échantillon d'élèves national ; cette passation d'épreuves a constitué la phase empirique du projet, assurée avec l'aide d'un groupe méthodologique. Sur la base des résultats obtenus selon le modèle statistique de Rasch, permettant une hiérarchisation des items selon leur difficulté, des niveaux de compétences ont été définis et ont servi à la formulation des standards de base. Ces standards devraient servir de référence pour la rédaction des plans d'études régionaux. Comme on peut le constater, des spécialistes (des disciplines et des statistiques) aux enseignants dans leur classe, une cascade d'étapes s'intercalent, avec, à notre sens, le risque d'un décalage entre les propositions des uns et les réalités des autres.

A la fin de l'année 2007, les groupes de travail des quatre disciplines concernées ont envoyé à la CDIP le modèle de compétences, les standards et un rapport court présentant leurs travaux. L'année 2008 sera consacrée à l'amélioration de ces documents en vue d'une large consultation dans les cantons, ainsi qu'à d'éventuelles études complémentaires dans certaines disciplines.

Au terme de cette présentation, la question de la multiplication des évaluations externes, à niveau cantonal, régional, national et international, se pose de façon aiguë. Il s'agirait pour le moins d'éviter des doublons et de gérer l'ensemble de telle manière que ces diverses évaluations apportent aux responsables scolaires, aux enseignants, aux élèves et au public, des informations utiles et complémentaires. Leur fonction, les modalités de passation et leur conception doivent donc être clairement explicitées.

Questions et discussion

A la fin de chacun des ateliers, une discussion a eu lieu. Nous retraçons ici les principaux éléments de ces débats, sans qu'il soit possible d'être exhaustif – ce qui ne nous paraît d'ailleurs pas utile – mais en rassemblant les propos selon des thématiques dégagées à partir des notes que nous avons prises.

Les échanges entre les participants à notre atelier ont porté sur différents aspects de l'évaluation externe : ses visées, ses modalités, ses apports, ses limites et, évidemment, sa possible utilité pour l'évaluation des enseignants.

Epreuves externes et monitoring de l'enseignement

La perspective d'évaluer la qualité de l'enseignement et des enseignants sur la base des résultats aux évaluations externes suscite, chez certains, scepticisme, méfiance et incompréhension. A leurs yeux, les résultats des élèves aux épreuves externes ne suffisent pas pour estimer la qualité de l'enseignement. A l'appui de cette affirmation, beaucoup d'intervenants soulignent le caractère fluctuant des résultats d'une école d'une année à l'autre. D'autres pensent que les résultats des épreuves externes arrivent souvent trop tard pour véritablement permettre une régulation de l'enseignement (les enseignants changent de classe, voire de degré d'enseignement...). Ainsi, les épreuves externes ne peuvent-elles être qu'un élément parmi d'autres à même d'assurer le monitoring de l'enseignement.

Cependant, chacun a conscience que la tendance actuelle au pilotage de l'enseignement par les résultats, d'origine anglo-saxonne, se développe dans nos contrées. Nous signalons que les fondements et les limites de ce modèle de gestion scolaire sont analysés dans un récent ouvrage collectif édité par Lessard et Meirieu (2005) sous le titre : *L'obligation de résultats en éducation. Evolution, perspectives et enjeux internationaux*.

Les discussions ont encore montré qu'il n'y a pas unanimité sur ce qui conviendrait le mieux à une régulation de l'enseignement : une évaluation diagnostique ou une évaluation bilan ?

Epreuves externes et évaluation des enseignants

Il faut tout d'abord distinguer deux liens entre les résultats des épreuves externes et l'enseignement : les résultats peuvent constituer un indicateur du travail de l'enseignant ; ils peuvent apporter des informations utiles à l'enseignant et, de ce fait, être à son service.

Certains directeurs et inspecteurs de l'enseignement primaire sont d'avis que dans les deux cas, les épreuves externes peuvent contribuer à la régulation et à la qualité de l'enseignement. Par exemple, lorsqu'elles créent une certaine émulation chez les enseignants, qui, à travers elles, perçoivent plus clairement les objectifs à travailler, et cherchent à amener leurs élèves à les atteindre le mieux possible. Par ailleurs, ces épreuves fournissent également des informations utiles aux directeurs et inspecteurs, une base pour discuter avec certains enseignants de leur travail, en particulier lorsqu'il y a problème.

Epreuves externes standardisées ou banque d'items

Certains voient dans les épreuves externes standardisées, du type de ce qui se prépare dans le cadre de HarmoS, un « joujou » pour technocrates, loin des réalités de l'enseignement. Dans ce cas, il leur semblerait préférable d'envisager la création d'une banque d'items, à la disposition des enseignants, permettant une réelle régulation de l'enseignement, une aide pour l'enseignant dans sa classe. La mise en place d'une banque d'items et son utilisation par les enseignants impliquent que l'institution scolaire fixe clairement les objectifs que les élèves doivent atteindre. Ainsi, les enseignants peuvent eux-mêmes vérifier si ceux-ci sont bien atteints par leurs élèves.

Il est à craindre encore que les épreuves externes soient une entrave à la liberté d'enseignement, en imposant des contenus et des modes de faire – conçus pour la mesure – que les enseignants se sentent contraints de travailler avec leurs élèves, au détriment peut-être d'autres savoirs ou savoir-faire.

Conception et concepteurs des épreuves externes

Une autre question discutée a porté sur le profil des concepteurs des épreuves externes. Certains directeurs et inspecteurs de l'école primaire estiment que les épreuves externes sont appréciées par les enseignants parce qu'elles sont élaborées par des enseignants. A leur avis, ceux-ci se montreraient méfiants si l'élaboration des épreuves était confiée à des experts sans expérience d'enseignement. Or, il est prévu que les épreuves suisses, et romandes dans une certaine mesure, soient réalisées par des experts. Les épreuves internationales de type PISA le sont également. Pour d'autres, s'il est vrai que des épreuves conçues par des spécialistes non enseignants sont susceptibles de poser problème, des épreuves faites par des enseignants peuvent elles aussi se révéler problématiques. La standardisation des épreuves répond à des critères méthodologiques et techniques que seuls les experts en didactique des disciplines et les experts en évaluation sont en mesure de garantir.

Finalement, la solution se trouverait dans une collaboration entre experts et enseignants pour la réalisation des épreuves externes.

Un autre problème évoqué est celui des conditions de passation des épreuves. Dans la plupart des cas, ce sont les enseignants qui assurent cette passation dans leur classe, avec comme effet qu'elles varient en fonction des enseignants, ce qui provoque des biais dans les résultats obtenus.

En guise de conclusion, nous voulons souligner combien l'évaluation des enseignants par des épreuves externes reste une question difficile, sujette à controverse, voire ambiguë, à l'origine de craintes, telles que la mise en compétition des établissements ou la stigmatisation de certains enseignants. Les discussions ont montré, en tout cas, qu'il n'existait pas d'avis unanime sur cette question.

Références bibliographiques

- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- Klieme, E. (Hrsg.) et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Lessard, Cl. & Meirieu, Ph. (éds). (2005). *L'obligation de résultats en éducation: évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim/Basel : Beltz.
- Weiss, J. (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin: une évaluation pour apprendre et pour choisir: voies et moyens: rapport no 2*. Neuchâtel: IRDP.
- Weiss, J. (2003). *L'évaluation externe dans un concept général et cohérent d'évaluation: actes du 15e colloque international de l'ADMEE-Europe et congrès annuel de la SSRE, Université de Lausanne, 5-7 septembre 2002*. Lausanne: ISPPF.
- Weiss, J. (2004). *Lignes directrices pour un système d'évaluation du travail des élèves dans la scolarité obligatoire: rapport du GRETEL*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- Weiss, J. & Wirthner, M. (éds). (1998). *Evaluation 97: pour une évaluation plus formative: actes du colloque, Yverdon-les-Bains, 20 novembre 1997*. Neuchâtel: IRDP.

DÉVELOPPER LA QUALITÉ DE/À L'ÉCOLE OBLIGATOIRE DANS LE CANTON DE SAINT-GALL

Hans Ulrich Bosshard, collaborateur scientifique au secrétariat régional
de la CDIP Suisse orientale (EDK-Ost), St-Gall

Jürg Müller, responsable du projet de mise en oeuvre « qualité de l'école »,
DIP du canton de St-Gall.

Dans le canton de St-Gall, quels sont domaines de l'école obligatoire où la qualité doit se développer ? Quelles sont les bases légales ? A quels standards le développement de la qualité se réfère-t-il ? Quelles sont les tâches des différents acteurs ? Comment s'effectue le travail dans le cadre du « cycle de qualité » ? Autoévaluation et évaluation extérieure : quels sont les éléments pertinents ?

Telles sont les questions qui se sont posées au début du projet en 1998.

Où en sommes-nous aujourd'hui ? L'atelier donne les réponses à cette question.

Nous reproduisons ci-dessous les tableaux PowerPoint présentés en atelier. Pour en savoir plus, le lecteur peut consulter le site

http://www.schule.sg.ch/home/lehrkraefte/volksschule/info_lk/schulqualitaet.html

PRÉSENTATION I : DÉVELOPPEMENT DE LA QUALITÉ À L'ÉCOLE OBLIGATOIRE



	Contenu
A	• Développement du concept global de qualité de l'école
I	
D	• Directives cantonales
E	• Concept de direction et de qualité
P	• Standards de développement de la qualité
L	• Développement de la qualité dans les établissements scolaires
E	• Vue d'ensemble du concept global de qualité de l'école
Y	• Domaines de qualité
S	• Cycle de la qualité
I	
N	• Evaluation extérieure
	• Domaines d'évaluation et autres informations
2	
0	
0	
7	

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL

3

A I D E P

L E Y S I N

2007

Courte rétrospective du projet 1999-2003

- 5 domaines du projet global « Qualité de l'école »

Salaire au mérite systématique	Evaluation programme d'étude 97	Administration	Ecole pilote
--------------------------------	---------------------------------	----------------	--------------

- Développement de la qualité
 - Projets divers (tous les degrés)
 - Outils
 - Méthodes
 - Standards

Développement de la qualité

- Réalisation dès l'année scolaire 2005 / 2006

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen Amt für Volksschule



4

A I D E P

L E Y S I N

2007

Directives cantonales: qualité de l'école

VII. Supplément à la loi sur l'instruction publique du 26 novembre 2003

Art 111. Le département de l'instruction publique organise et dirige l'école.

..... Il décrète un concept de conduite et de qualité.

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen Amt für Volksschule



5

A I D E P

L E Y S I N

2007

Concept de direction et de qualité

But

Le concept de direction et de qualité définit:

- la conception de la direction et du développement du personnel par la commission scolaire
- le développement de la qualité au quotidien selon les normes cantonales
- le vécu de l'étude et de l'enseignement au niveau établissement scolaire, classes et enseignants

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen Amt für Volksschule



6

Standards du développement de la qualité des écoles publiques du canton de St-Gall

- Le développement de la qualité est systématiquement planifié et inclut le développement de l'école locale.
- Les thèmes significatifs sont étudiés moyennant les cycles de développement de la qualité.
- Les méthodes et outils employés servent aux buts du développement de l'unité scolaire.
- Les résultats seront mis en oeuvre.
- La documentation et les différents rapports sur le développement de la qualité sont très utiles.

2007

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL

Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen
Amt für Volksschule

7

A I D E P L E Y S I N 2 0 0 7	Etablissements scol. publiques Canton	Développement de la qualité		Autorité
		Auto-évaluation	Evaluation extérieure	Parlement
		Dominantes cantonales Standards DQ	Evaluation du système	
Ecole Unité scolaire	Développement de la qualité		Autorité	
	Auto-évaluation	Evaluation extérieure	Autorité scolaire régionale	
	Réalisation concepts de direction et qualité	Evaluation de l'école		
Enseignant Enseignement	Développement de la qualité		Autorité	
	Auto-évaluation	Evaluation extérieure	Commission scolaire	
	Réalisation concept de direction et qualité	Visites Entretiens		

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL

Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen
Amt für Volksschule

8

Domaines de qualité

Ecole
Espace vital

Direction et travail collectif

Développement du personnel

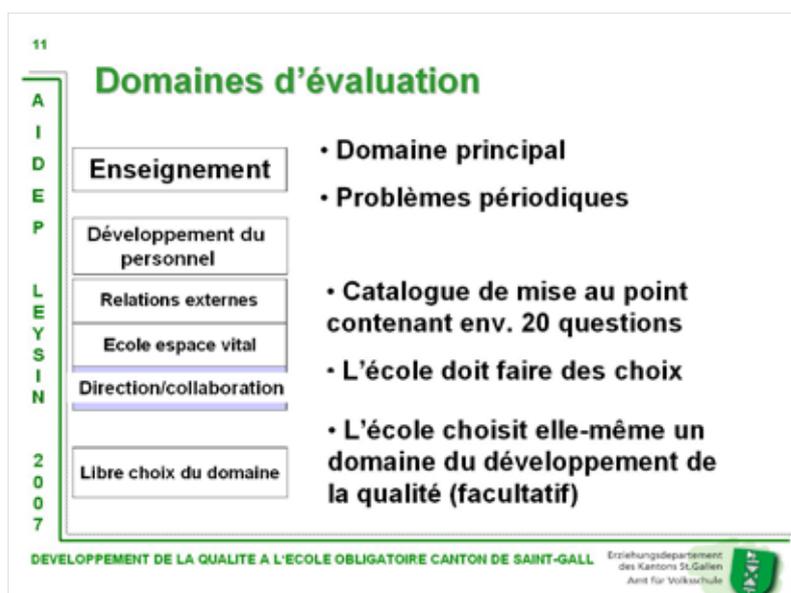
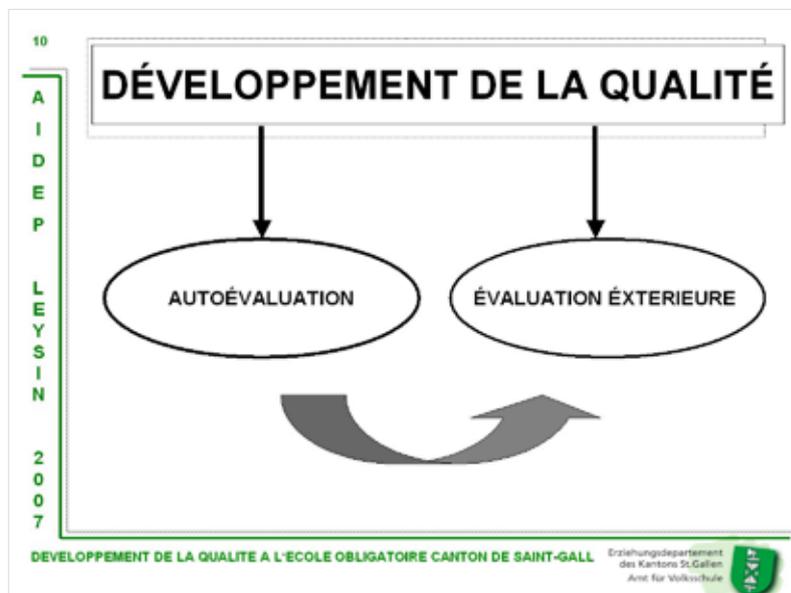
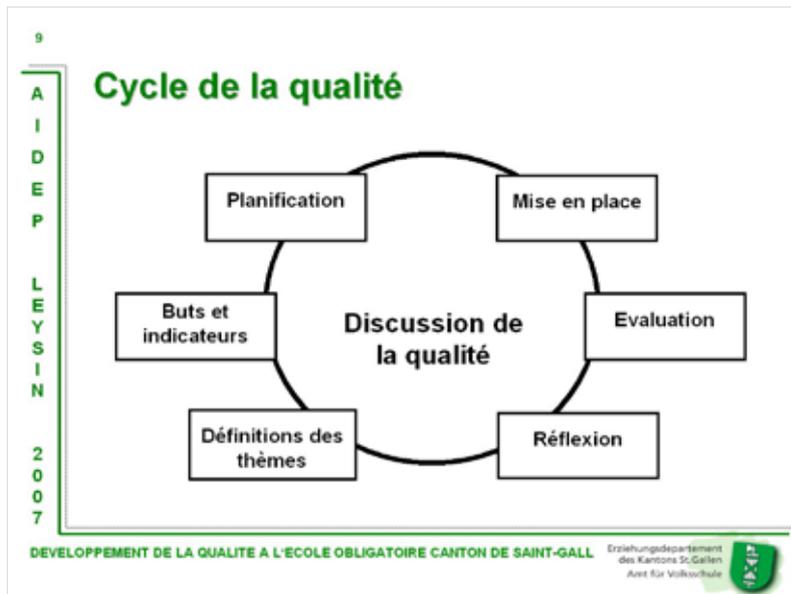
Enseignement

Relations extérieures

2007

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL

Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen
Amt für Volksschule



12

A
I
D
E
P

L
E
Y
S
I
N

2
0
0
7

Cycles d'évaluation

Principe:

L'évaluation externe de l'école a lieu tous les 4 ans.

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL

Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen
Amt für Volksschule

13

A
I
D
E
P

L
E
Y
S
I
N

2
0
0
7

Teams d'évaluation

Principe:

expressions triangulaires („Evaluations multiples“)

- Tandems / tridems

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL

Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen
Amt für Volksschule

14

A
I
D
E
P

L
E
Y
S
I
N

2
0
0
7

Déroulement possible d'évaluation

Phase I: préparation	Phase II: réalisation
Phase III: exploitation et rapport	Phase IV: mise en place des mesures à prendre

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL

Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen
Amt für Volksschule

15

**A
I
D
E
P**

**L
E
Y
S
I
N**

Les outils d'évaluation

Principe:
Utilisation de supports variés pour obtenir une perception optimale

2
0
0
7

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen Amt für Volksschule



16

**A
I
D
E
P**

**L
E
Y
S
I
N**

Rapports

- Rapport oral à l'unité scolaire
- Rapport écrit à la direction de l'école et à l'administration scolaire
- Compte rendu aux autorités scolaires régionales
- Rapport (trend) au conseil de l'éducation

2
0
0
7

DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE A L'ECOLE OBLIGATOIRE CANTON DE SAINT-GALL Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen Amt für Volksschule



PRÉSENTATION II: QUALIFICATION SYSTÉMATIQUE « EN RAPPORT AVEC LE SALAIRE »



Systematische Lohnwirksame Qualifikation SLQ
der Volksschullehrkräfte im Kanton St.Gallen
Qualifikation systématique « en rapport avec le salaire »

Situation de départ

- Avant 1998
 - pas de qualification systématique des enseignants
 - « automatisme »: augmentation du traitement selon l'âge
- 1997
 - nouvelle loi pour le traitement du personnel de l'état:
« pas de promotion sans qualification »
 - décision du parlement cantonal: même réglementation pour les enseignants
 - introduction du nouveau plan d'études pour l'école obligatoire
 - avant projet „qualité de l'école obligatoire“: intégration de SLQ

Documentation:

http://www.schule.sg.ch/home/lehrkraefte/volksschule/info_ik/schulqualitaet/qe_kopie.html

1

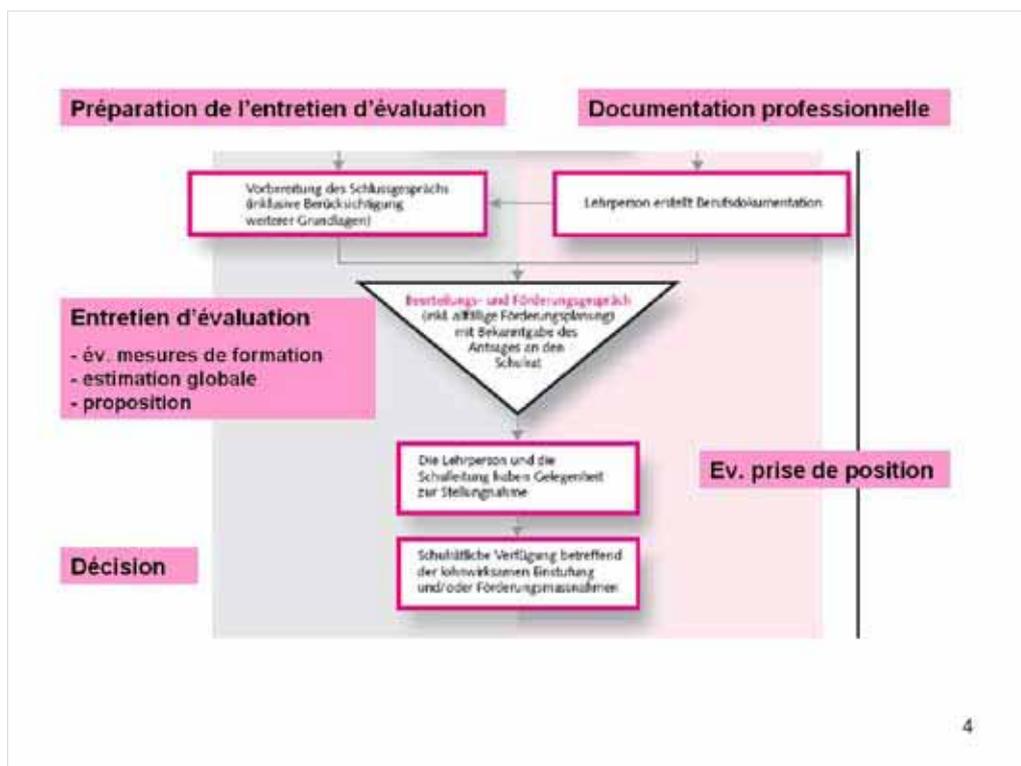
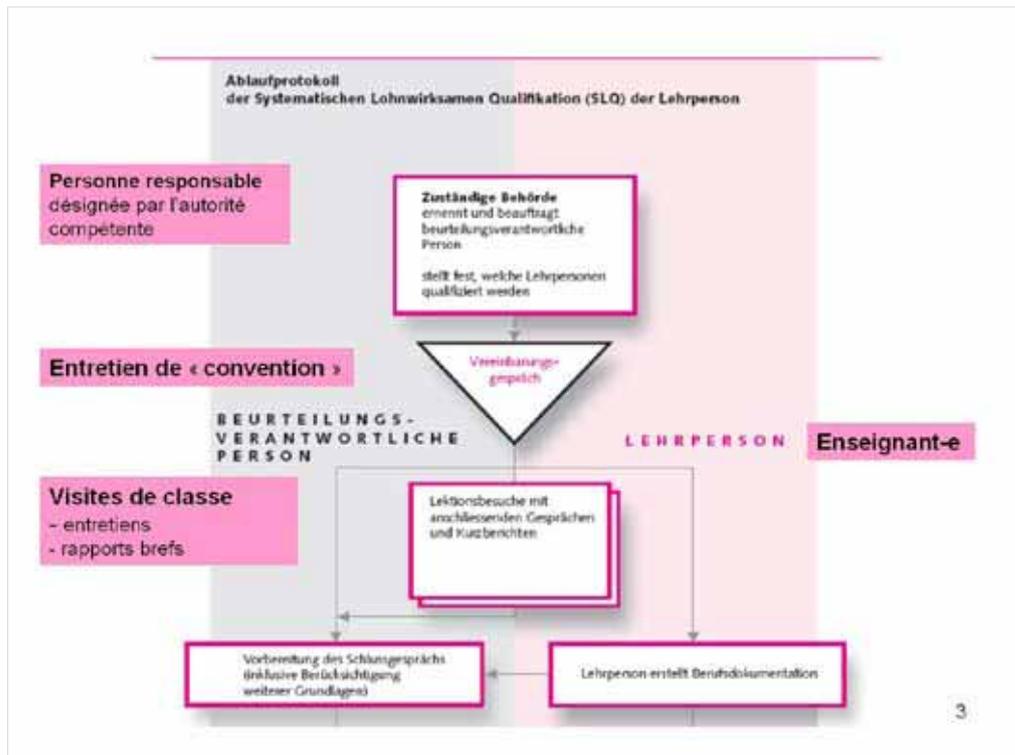


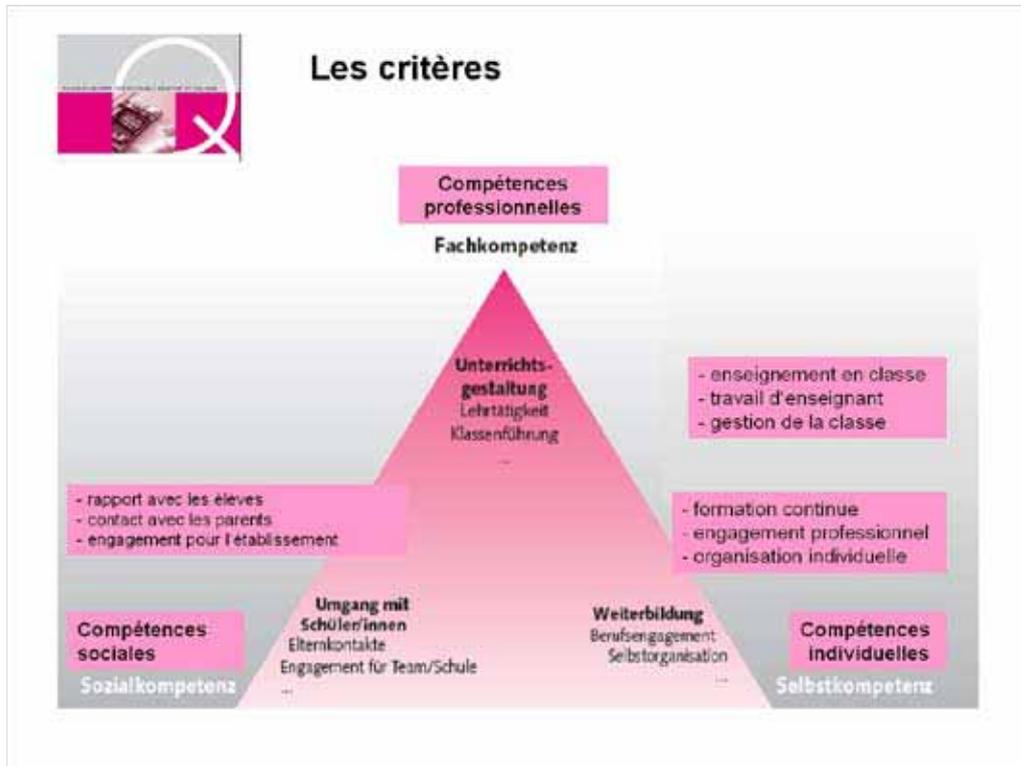
Systematische Lohnwirksame Qualifikation SLQ
der Volksschullehrkräfte im Kanton St.Gallen
Qualifikation systématique « en rapport avec le salaire »

Bases légales

- II^e amendement à la **Loi** sur le traitement des enseignants du 5.11.1998
 - 4 classes de traitement (A 1-4 >> B 1-8 >> C 1-9/10 >> D 1-6)
 - Promotion d'une classe de traitement à l'autre exige un processus d'évaluation;
donc **3 fois** dans la carrière : après 4, 12 et 22 années de fonction
- II^e amendement à l' **Ordonnance** sur le rapport de travail des
enseignants du 28.9.2004
 - règle le principe de l'évaluation avant une promotion (voir brochure)
- Directives du DIP sur la qualification systématique des enseignants du 29.9.2004
 - règle les détails (voir brochure)

2





Critères et indicateurs (extrait)

Kriterium	Teilindikatoren	Indikatoren	Erreichung
Unterrichtsgestaltung Die Lehrperson fördert und unterstützt das Lernen der Schülerinnen und Schüler.	<p>Lernumweltgestaltung Die Lehrperson schafft die Voraussetzungen, in der die Lernenden den Sinn und die Bedeutung des Lernens sowie der zugehörigen Aufgabenstellung verstehen können.</p> <p>Individualisierung Die Lehrperson stellt differenzierte Anforderungen gemäß den Begabungen, Neigungen und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler, von Über- bis zu Unterforderungen zu berücksichtigen.</p> <p>Verstärktes Lernen Die Lehrperson berücksichtigt die unterschiedlichen Zugänge zum Lernen. Sie gestaltet Unterricht so, dass Schülerinnen und Schüler durch Erleben, Denken und Handeln erfahren und Zusammenhänge erkennen.</p> <p>Unterrichtsführen Die Lehrperson antizipiert für die Phasen der Unterricht, in denen Schülerinnen und Schüler aufstehen, vorarbeiten, wiedergeben und kontrollieren.</p> <p>Lernprozesse Die Lehrperson stellt immer wieder sicher, dass die Lernenden die Lernziele verstehen, kurz Übungsmerkmale ein und zeigt Effektivität und Lernfortschritte deutlich auf.</p> <p>Spaß Die Lehrperson verwendet die Unterrichtssprache gemäß der Präferenzen. Die Lehrperson spricht klar, gut verständlich und lebhaft.</p>	<p>5 4 3 2 1</p>	
Wahrnehmung Die Wahrnehmung bezieht sich auf die Selbstbeurteilung der Lehrperson. Die Wahrnehmung ist nicht notwendig, wenn die Bewertung der Einschätzung der Lehrperson die Beurteilung der Beurteilung der Einschätzung der Lehrperson.			sehr gut, gut, nicht gut
Unterrichtsgestaltung			5 4 3 2 1

L'enseignant favorise et appuie l'apprentissage des élèves

appréciation

6

REMERCIEMENTS

Une programmation de haut niveau, des conférenciers et intervenants d'horizons divers de très grande qualité, une animation extrêmement professionnelle, une organisation infaillible ou presque et, enfin, un décor et un cadre de travail extraordinaires, tels ont été les ingrédients de la cuvée 2007 du séminaire de l'Association des Inspecteurs et Directeurs d'écoles de Suisse romande et du Tessin qui s'est déroulé à Leysin les 6 et 7 décembre dernier.

« Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ? »... Un thème d'actualité s'il en est, inscrit dans un contexte helvétique en complète réforme à la lumière du concordat HarmoS et de la convention scolaire romande. C'est dire si les quelque 110 participants ont pu alimenter leurs réflexions au gré de leurs désirs et de leurs besoins à cette occasion.

Acteurs privilégiés à l'interface entre le « terrain » et l'autorité, inspecteurs et directeurs ont un rôle essentiel à tenir dans le guidage - monitoring - du système scolaire. Dès lors, la question endémique du contrôle pédagogique prend tout son sens.

Conférences et ateliers savamment équilibrés ont permis d'enrichir la réflexion, conjuguant avec bonheur apports théoriques avec regards et conseils pratiques à propos de cette problématique.

A l'heure de mettre un terme à ce séminaire par l'édition de ces Actes, le Comité de l'AIDEP désire exprimer ses très sincères remerciements à Jacques Weiss, fidèle responsable de la programmation et de l'organisation générale, à Mathis Behrens, directeur de l'IRDP, chargé de la présentation des intervenants et surtout de la « guidance » générale du séminaire ainsi qu'à tous les conférenciers et intervenants. A toutes et tous, nous adressons notre profonde gratitude pour l'excellence des interventions et des contenus, ainsi qu'au magnifique état d'esprit qui régna tout au long de ces deux belles journées.

Enfin, nous ne pouvons conclure sans remercier la palette de techniciens au service de la réussite d'un tel séminaire ainsi que M. Jacques Manigley, directeur d'écoles de l'endroit.

Et, bien sûr, merci à toutes et tous nos fidèles membres présents qui ont d'ores et déjà pris date de notre prochain rendez-vous à Genève !

Belle et bonne lecture et au plaisir de vous revoir toutes et tous !

Comité de l'AIDEP

Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ? Tel a été le thème du séminaire 2007 de l'Association des inspecteurs et directeurs de la Suisse romande et du Tessin (AIDEP).

La rencontre a cherché à éclairer cet aspect particulier de la tâche complexe de l'inspecteur et du directeur. La contribution de l'inspection à la qualité de l'école passe en effet par cette évaluation. Mais quelle est donc cette tâche ? Comment s'insère-t-elle dans le quotidien de l'inspecteur et du directeur ? Quelle forme peut-elle, doit-elle prendre ? Quelles procédures et quels outils peuvent être mis à disposition des enseignants ? En quoi contribue-t-elle véritablement à l'amélioration des compétences des enseignants et de la qualité de l'école et des établissements ? Correspond-elle aux attentes d'enseignants, aujourd'hui de formation tertiaire ? Quelles sont les réformes en cours, en Suisse et par le monde ? Peut-on s'en inspirer ?

Telles sont les interrogations auxquelles conférenciers, responsables d'ateliers et participants ont tenté de répondre. Ces Actes en rendent compte et devraient permettre la poursuite des réflexions et des échanges sur la diversité des pratiques d'évaluation des enseignants.