

## **Évaluation et formation des professeurs, paradigmes d'évaluation (et de formation)**

Nous allons tâcher d'aborder ici les relations entre la formation et l'évaluation du professeur. Nous commencerons par analyser l'évaluation du professeur dans le contexte de la formation, qui privilégie la perspective du système de formation, pour mettre ensuite l'accent sur l'évaluation du professeur dans le contexte professionnel, en soulignant le rapport entre l'évaluation de la formation et l'évaluation de la performance du professeur.

En effet, même l'analyse centrée sur la perspective de la formation doit prendre en ligne de compte la performance de l'enseignant et son évaluation. Les critères d'évaluation de cette performance peuvent se justifier par les résultats de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement et du professeur, surtout dans le cadre de la « rationalité technique ». Ils peuvent, par ailleurs, se trouver un fondement éthico-politico-axiologique, exigé dans le contexte d'une « rationalité pratique » ou d'une « rationalité critique ».

La prise en compte des principes et des présupposés qui sous-tendent la manière de penser l'évaluation de la performance du professeur finit en effet par orienter le débat vers le plan des (trois) grands paradigmes d'évaluation, eux-mêmes constitutifs de manières diverses d'envisager la formation.

### **La relation entre évaluation du professeur et formation**

Élément fondateur de toute activité humaine, l'évaluation constitue une composante structurante de la formation (initiale ou continue) dans tous les domaines, dont celui du métier enseignant.

Le « Modèle CIPP » (Contexte-Input-Processus-Produit) de Stufflebeam (Stufflebeam et Shinkfield 1989) aborde l'évaluation (et la formation) selon une optique intégrée, qui conjugue l'analyse et l'évaluation des besoins (l'évaluation du contexte), l'évaluation des moyens et des alternatives (l'input), le suivi et la régulation du processus et, enfin, l'évaluation des résultats ou produits (voir tableau 1).

Il s'agit d'une logique intégrée, dans la mesure où l'évaluation des besoins de formation fournit (des objectifs de formation et) des critères d'évaluation des résultats, l'évaluation (et la sélection) des moyens et des stratégies (mises en œuvre par les plans d'action et de formation) fournit des critères qui orientent le suivi du processus et l'évaluation du processus fournit l'information qui contribue à expliquer, comprendre, interpréter et évaluer les résultats obtenus.

Tableau 1  
Les 4 types d'évaluation du Modèle CIPP de Stufflebeam  
(d'après Stufflebeam et Shinkfield 1989)

	Évaluation du Contexte	Évaluation de l'Input	Évaluation du Processus	Évaluation du Produit
Objectif	Diagnostiquer les problèmes. Évaluer les besoins. Identifier les opportunités.	Évaluer les moyens, les stratégies, les alternatives et les plans de mise en œuvre.	Évaluer les problèmes du plan, les écarts et les événements imprévus.	Évaluer les résultats, prévus et non prévus.
Résultat	Critères pour évaluer les résultats.	Critères pour évaluer la mise en œuvre.	Une base pour interpréter les résultats.	Une base pour définir les effets et les impacts.
Orientation formative	Choisir les objectifs.	Choisir la stratégie. Planifier la formation.	Reformuler le plan. Assurer le suivi de sa mise en œuvre.	Continuer, modifier, installer supprimer le programme.
Orientation sommative (Bilan)	Pertinence des objectifs.	Pertinence de la stratégie. Viabilité du plan	Adéquation du plan. Efficacité du processus.	Efficacité du programme. Utilité de la formation

L'évaluation de la formation (et pour la formation) est donc bâtie sur l'évaluation du formé, de ses besoins, moyens et potentiels, de sa progression sur la trajectoire de la formation et des changements opérés et visibles à la fin du cycle formatif, ou après la formation. Dans le cas de la formation continue, destinée aux professionnels déjà confirmés, agréés et certifiés, l'évaluation de la formation (et la formation) intègre donc, dès le départ, l'évaluation du professeur.

L'évaluation du professeur justifie une analyse différenciée quand c'est le professeur, et non plus la formation, qui est la cible ou le destinataire de la décision à prendre en fonction de l'évaluation.

L'évaluation de ce professionnel situera dans la profession, et sa codification par fonctions, rôles, compétences, règles, normes et niveaux de performance, la toile de fond d'où seront extraits les critères d'évaluation de son travail.

Il suffira alors de partir de cette codification de l'exercice professionnel pour définir les niveaux de performance et établir les seuils et les frontières

entre niveaux, afin d'arriver aux échelles (avec leurs différents échelons) et aux critères de performance, ainsi que de développement professionnel.

Mais si l'évaluation du professeur constitue l'alfa et l'oméga de la (évaluation de la) formation, on pourra également prendre l'évaluation des élèves comme critère ultime de la performance enseignante, en soulignant que le travail du professeur est au service de l'apprentissage et du développement des étudiants.

L'évaluation de la formation (ainsi que l'évaluation de la performance du professeur et l'évaluation de la performance de l'école), ne pourra pas non plus, selon cette perspective, oublier des niveaux moins immédiats de résultats des étudiants, ceux produits par l'action d'élèves et d'anciens élèves dans d'autres contextes, les systèmes sociaux et de vie au-delà de l'école.

On pourra ainsi essayer de situer l'évaluation, tant de la performance enseignante que de la formation des professeurs, dans le contexte élargi (de l'évaluation de l'école et) du système éducatif et de ses relations avec d'autres systèmes.

### **La problématique de l'évaluation du professeur**

Si le métier d'enseignant ne se borne pas à l'enseignement, ce dernier, ainsi que la gestion de la salle de classe et la relation pédagogique sont les aspects qui retiennent le plus l'attention et qui sont les plus analysés.

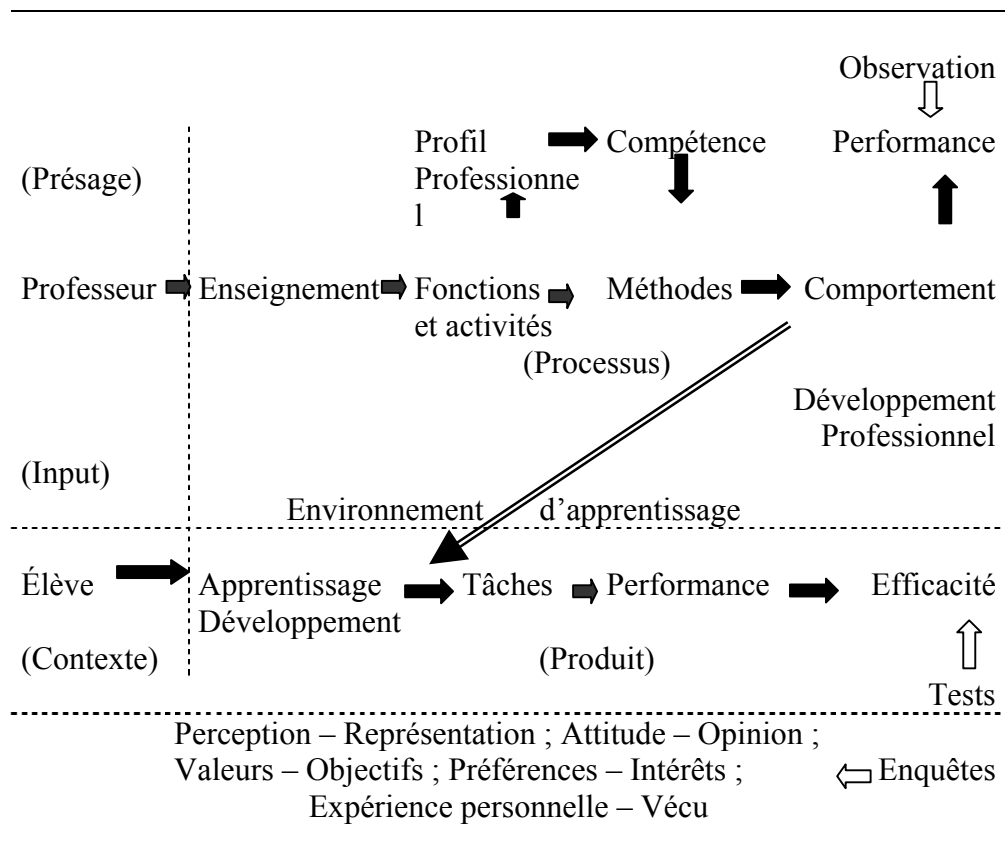
Évaluer le professeur implique, de toute façon, et peut-être en premier lieu, d'évaluer son enseignement, sans perdre de vue la relation avec l'apprentissage et le développement des élèves. Et ce même si l'on ne considère pas l'apprentissage comme un résultat direct et automatique de l'enseignement, ni en dépendant exclusivement (comme tendent à le souligner les « lignes de fracture » marquées en pointillé sur la figure 1).

En outre, dans l'optique de l'évaluation et de la promotion du développement professionnel du professeur, structuré par niveaux de compétence et de performance, il faudrait établir des critères d'évaluation en fonction de niveaux correspondants de résultats et de développement des élèves (comme le suggère la figure 2).

Aborder la performance enseignante sous l'angle de l'« efficacité de l'enseignement » ne revient pas forcément, même dans le cadre du « modèle processus-produit » et de la rationalité instrumentale, à tomber dans la fantaisie de l'omnipotence pédagogique du professeur. La recherche s'est d'ailleurs chargée de relativiser l'influence de l'enseignant, en mettant l'accent sur l'importance de facteurs « contextuels » associés tant à l'élève et à son insertion sociale, qu'à l'école et à ses moyens, à son organisation et à son fonctionnement (Clímaco 1992).

Ce sont certainement les facteurs qui s'interposent entre l'enseignement et l'apprentissage qui ont amené certains auteurs à défendre l'évaluation de la performance enseignante autrement que par référence à son efficacité, en considérant que la compétence ne permet pas de prédire la performance enseignante, de même que celle-ci ne permet pas de prévoir les résultats des élèves (Simões 2000).

Figure 1  
Problématique de l'évaluation de la performance enseignante



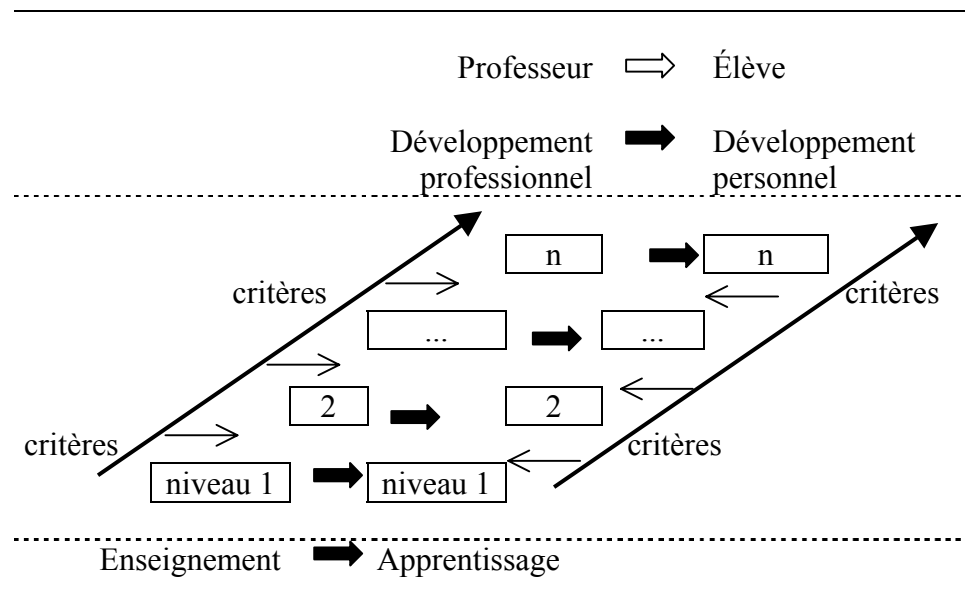
Le problème de l'évaluation de la performance enseignante, fondé sur la recherche sur l'enseignement et ses rapports avec l'apprentissage, renvoie donc à la question de l'établissement des marges de responsabilité (de l'apprentissage des élèves) à imputer au professeur (et à chaque professeur en particulier) dans chaque contexte spécifique où il se trouve. Si « le professeur fait la différence », le problème consiste à isoler (et évaluer) cette différence dans chaque contexte.

Mais si l'apprentissage ne dépend pas seulement du professeur, et qu'il convient de ne pas lui attribuer des responsabilités qu'il n'a pas, dans la mesure où l'élève n'est pas un objet inerte, complètement malléable, ni un réceptacle vide qu'il faut remplir, il est également risqué d'aborder la

performance enseignante isolément, sans lien avec l'apprentissage des élèves, car il y aurait là un risque de déresponsabilisation du professeur (qui deviendrait alors impuissant au lieu d'être omnipotent) et de responsabilisation exclusive de l'élève en ce qui concerne ses résultats.

À la limite, la reconnaissance de l'influence de facteurs contextuels exigerait que chaque professeur soit évalué en fonction de critères spécifiques et/ou d'une configuration et d'une pondération particulière de critères.

Figure 2  
Problématique de l'évaluation du développement du professeur



Une complication accrue est également posée par le fait que l'utilisation des études sur l'efficacité de l'enseignement pour établir les critères d'évaluation implique le risque de partir de l'étude de (certaines) possibilités (ou de réalités possibles, celles observées) pour décréter prescriptivement les plus efficaces (parmi celles étudiées) en tant que totalité admissible. Par conséquent, ces critères fixeraient et figeraient (même temporairement) la réalité et l'univers pédagogiques.

### La « dénaturalisation » de l'enseignement ainsi que du développement et de l'évaluation du professeur

Mais il faudrait également remettre en cause (à l'instar de Sanches 1999) le fait que la qualité de l'enseignement soit identifiée et restreinte à la performance, à l'efficacité et à la productivité, en omettant les questions de la justice et des valeurs.

Or, dans ce contexte, nous sommes confrontés à la multiplicité et à la divergence des perspectives et des intérêts, associés à l'enseignement, à

l'éducation, à l'école et à la formation. Un phénomène qui (comme le fait remarquer Santiago 1997) rendra vain les *desiderata* d'identifier et de définir des critères indiscutables (et neutres). Ce qui nous amène au caractère éminemment axiologique, éthique et politique de l'activité d'évaluation (et d'enseignement), dépendant des pouvoirs et des jeux de forces qui déterminent les droits et les devoirs des différents intéressés, en particulier dans le cadre de la définition de référentiels, ou du choix des objectifs, des principes et des valeurs qui leur donnent corps. Dimensions politique, éthique et axiologique qui présentent l'évaluation non plus comme un simple processus de « vérification » (et/ou de « mesure »), mais comme une activité de « construction de sens ».

Au lieu de présenter une codification complète, avec une projection développementaliste, une structure finie et un horizon fermé, la profession apparaîtra plutôt comme un espace ouvert, dynamique et en construction. Une image qui n'est pas très compatible avec l'idée d'un inventaire complet de tâches, règles, procédures, compétences et stades de développement, et qui renvoie d'avantage à une approche « constructiviste » de recherche sans trajectoire connue et balisée à l'avance, dans une optique d'innovation plutôt que de modelage.

Le développement professionnel ne consistera pas tant à suivre un chemin (complètement) déjà fait (par d'autres), mais à créer le chemin sur son trajet, et un chemin qui sera davantage pluriel qu'unique et monolithique (ou invariant, car « naturel »).

L'évaluation ne sera plus « normative », si nous prenons la norme comme un modèle figé, pour devenir « développementaliste », orientée vers l'amélioration, en élisant comme critère le franchissement du statu quo, dans le contexte où se trouve le professeur.

Elle pourra ainsi prendre la « norme » (la performance professionnelle normale dans chaque contexte, au sens de l'habituel, ou la performance individuelle normale de chaque professeur) comme un « critère de comparaison », mais en tant que seuil ou barre à franchir.

Ainsi, l'évaluation sortira de la logique de « contrôle de qualité » pour s'inscrire dans un processus de construction et développement de la qualité et de la professionnalité.

### **Les trois paradigmes d'évaluation du professeur (et de formation)**

L'analyse de la problématique de l'évaluation de la performance enseignante, notamment celle relative aux critères d'évaluation et à leurs fondements, souvent définis dans le cadre de la rationalité technique (et scientifique), d'origine autocratique et bureaucratique, ou dans le contexte technocratique des mouvements de la gestion des ressources humaines, ne parvient donc pas à échapper au débat éthico-politico-axiologique. Ce débat,

qui apporte des perspectives plus ouvertes, pluralistes et démocratiques, permet de configurer un cadre d'analyse des dispositifs d'évaluation de l'activité enseignante selon les (trois) grands paradigmes d'évaluation (voir Rodrigues 2002).

Ces paradigmes reposent sur des principes épistémologiques, axiologiques, éthiques et politiques, qui encadrent l'organisation sociale de l'évaluation, dans la mesure où ils confèrent aux différents acteurs concernés des pouvoirs, des droits, des devoirs, des statuts, des rôles, des compétences et des responsabilités, ainsi que des relations, dont celles de communication. Ils justifient par conséquent des dispositifs, des méthodologies et des instruments d'évaluation distincts et sont solidaires de conceptions diverses de la formation et de la profession (voir tableau 2).

Tableau 2  
Les trois paradigmes d'évaluation du professeur

		Rationalisme bureaucratique	Personnalisme individualiste	Sociocritique communautaire
Critères	Objectif pratique de l'évaluation	Gestion de la carrière	Développement personnel	Émancipation
	Origine	l'administration	le professeur	la communauté
	Caractère	standardisé	personnalisé	contextualisé
	Justification	le savoir des professionnels expérimentés et l'efficacité de l'enseignement ; la politique de l'organisation	les besoins ressentis et le potentiel diagnostiqué	l'affrontement et la négociation
Structure de l'évaluation	Gestion	hiérarchique	autogestion	participative
	Destinataire	l'administration	le professeur	les participants
	Source des conséquences	la hiérarchie	la conscience personnelle	le groupe – la communauté
	Moment	au passage d'échelon	à la demande de l'évalué	sur décision du groupe
	Méthodologie	observation	entretien ; journal	groupe de discussion
Évaluateur	Dispositif	audit ; inspection	consultation ; auto-évaluation	groupe de pilotage
	Rôle	conseiller de l'administration	conseiller du professeur	recours ; médiateur
	Statut	inspecteur	spécialiste	pair ou partenaire
	Position	externe	« interne »	a l'« interface »
	Pouvoir	autocratique	consultatif	démocratique
	Relation	autoritaire	contractuelle	non impositive

----- Évalué	Statut	subordonné	client	participant
	Rôle	objet d'évaluation	sujet de l'évaluation	co-évaluateur
	Pouvoir	consultatif	délibératif	instituant
	Responsabilité	institutionnelle	individuelle	collective
	Principe légitimateur	la réalité du pouvoir	la liberté individuelle	la participation
	Logique de formation	corrective	«supervision clinique »	Recherche-action

En premier lieu, nous pouvons distinguer le paradigme « bureaucratique » et « rationaliste », d'ordre technocratique (et objectiviste), qui se fonde sur l'inégalité des pouvoirs entre, par exemple, « employeur » et « employé », et qui est marqué par une relation de domination-subordination plus ou moins autoritaire, où l'évaluation revêt un caractère d'inspection, de surveillance, de discipline et de contrôle. Elle reposera donc sur une réglementation détaillée et sur une définition préalable des objectifs, des procédures et des critères, qui seront ainsi « standardisés » et uniformes, de manière à ce que les employés puissent les suivre pour respecter leurs obligations et « rendre des comptes ».

Dans ce contexte, l'évaluation apparaît comme un outil d'exercice de l'autorité et de gestion des ressources humaines et des carrières, ou comme moyen de motivation, reconnaissance et rétribution des efforts et des performances. Il s'agit également d'un moyen permettant d'identifier et de contrôler les défauts, les erreurs, les écarts et les anomalies, à corriger, notamment et si nécessaire, dans le cadre de la formation, qui est ainsi conçue sous une optique défectologique, remédiate, orthopédique, corrective et rééducative. Et même quand elle vise l'amélioration du *statu quo*, pas forcément parce que l'état actuel s'avère déficitaire ou déficient, elle fera converger le développement professionnel des employés avec le développement de l'organisation par la voie de la subordination.

Cependant, si nous nous plaçons sous la perspective de l'individu, et non essentiellement sous celle de l'organisation, nous devons reconnaître que, tout comme elle peut décider de le récompenser et de le promouvoir, ou, au contraire, de le « recycler » ou de le licencier, ce dernier, lié à elle par un contrat et non sa propriété, est libre de le résilier, de démissionner et de quitter l'« entreprise », pour en rejoindre une autre où il pourra mieux satisfaire ses ambitions (de carrière, de développement et de réalisation, par exemple).

Le « personnalisme individualiste » (d'ordre subjectiviste), qui repose clairement sur le principe de la liberté, de l'autonomie et de la responsabilité individuelle, du droit à la différence et à la réalisation personnelle, privilégiera la perspective de l'individu, ses projets, ses intérêts et ses



besoins (surtout en tant que « travailleur indépendant » ou « à son propre compte », plus que comme « travailleur salarié »). Il mettra l'évaluation à son service, en tant qu'instrument d'aide à son développement et moyen de (auto)régulation de son parcours. Ici, la métaphore « clinique » de la formation ne subordonne pas la différenciation et l'individualisation à une logique normalisatrice et corrective, dans la mesure où elle admet une perspective divergente (ou pluraliste) du développement professionnel.

Cette vision des choses, qui semble conférer pleins pouvoirs à l'individu et paraît incompatible avec l'idée du modèle unique d'enseigner et d'être professeur, tend à négliger les sources extrinsèques de satisfaction ainsi que les autres habitants du terrain pédagogique. Comme si la profession et l'enseignement relevaient de la sphère intime, personnelle et privée de chacun, érigé sur un soliloque solipsiste et confidentiel.

Le « paradigme sociocritique » (d'inspiration dialectique) est associé à l'idée de l'éducation comme « service public », qui n'est ni la propriété de l'individu (en l'espèce, du professeur) ni celle de l'employeur (et de son administration), en situant l'école dans le « domaine public », d'« intérêt public » et (selon Barroso 1997) en tant que « chose publique », qui concerne la communauté (« éducative »). L'évaluation fera donc appel à la négociation (affrontement et discussion), de préférence dans le cadre d'une administration participative, basée sur des principes démocratiques et sur un dialogue égalitaire, situé dans la tension dialectique entre individus, groupes et réalité en changement constant (Simões et Vieira 1996). Elle impliquera la critique des différentes perspectives et positions, exigée par la synthèse et la reformulation, à partir de laquelle il sera possible de surmonter l'état actuel et les idéologies présentes, tout en créant de nouvelles solutions, qui seront mises à l'épreuve des « faits », en termes dialectiques, éventuellement dans le cadre de dispositifs de recherche-action participative.

Cette perspective ne prend pas le professeur dans son isolement, ni ne le laisse tout seul. Elle le situe dans le contexte (notamment dans le contexte de l'école) de sorte que les problèmes, les besoins, les solutions et les plans de développement (et de formation) sont envisagés comme étant collectivement identifiés, définis, élaborés et réalisés. Elle intègre, différemment du « rationalisme bureaucratique », le développement individuel et organisationnel, en faisant de l'école le centre et l'unité de changement et en décentralisant la formation, ainsi que l'évaluation de la performance enseignante (et ses critères). Sous cette optique, les enseignants (et les écoles) participent au développement (collectif) de la formation dont ils ont besoin, en articulant le travail enseignant dans l'école et dans la communauté, en contextualisant aussi bien (l'évaluation de) la formation que l'évaluation du professeur. Et l'individu ne se retrouvera pas solitaire face à l'évaluation.

## Conclusion

Nous avons analysé la question de la formulation de critères d'évaluation, qui fixent des objectifs à atteindre, définissent l'inacceptable, l'acceptable, le souhaitable et l'exigible, et contribuent directement au développement professionnel et à la qualité de l'enseignement (et de l'école).

En particulier, nous avons examiné les problèmes de l'établissement de critères d'évaluation de la performance à partir des études sur l'efficacité de l'enseignement et le développement professionnel du professeur, qui les justifient scientifiquement et les établissent en tant que critères universels et standardisés. Une perspective qui impliquerait une vision monolithique et statique de l'enseignement, de la profession et du développement professionnel, qui ne rendrait pas justice aux situations et aux contextes particuliers et qui n'intégrerait pas la diversité de points de vue, portant ainsi atteinte au droit démocratique à la participation.

Dans ce contexte, en revanche, de tels critères semblent s'affirmer comme étant multiples et diversifiés, en renvoyant au normal et à l'habituel, au possible (ou reconnu en tant que tel) dans chaque circonstance particulière, à l'innovateur et à l'innovation, ainsi qu'aux problèmes existants et à leur solution, autant d'aspects qui encadrent l'évaluation du changement opéré entre un moment (l'avant) et un autre (l'après).

Construits et interprétés à l'intérieur de dispositifs collectifs et participatifs, comme ceux de la recherche-action participative et de l'« évaluation constructiviste » (Guba et Lincoln 1989), ils seront centrés sur l'école et articulés (tout comme la formation et le développement professionnel) avec les projets de l'école (et son développement). Ils auront ainsi un caractère essentiellement formatif et collectif, tout comme l'évaluation qui est érigée sur eux.

## Références

- Barroso, J. (1997). *Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: consequências para a investigação*. In Estrela, A. et al. (Eds.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino* (v. 2, p. 23-43). Porto : SPCE.
- Clímaco, M.C. (1992). *Monitorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa : GEP/ME.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park : Sage.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian / FCT-MCES.
- Sanches, M.F.C. (1997). Para um ensino de qualidade : perspectiva organizacional. *Inovação*, 10 : 165-194.

- Santiago, R.A. (1997). O conceito de qualidade no ensino superior: mitos e realidades. In Luís, A. et al. (Eds.), *A administração da educação : investigação, formação e práticas* (p. 353-376). Lisboa : Fórum Português de Administração Educacional.
- Simões, A. et Vieira, C.M.C. (1996). A investigação participativa : uma investigação com (pelas) pessoas. *Revista portuguesa de pedagogia*, ano XXX – 3 : 57-81.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente, contributos para uma análise crítica*. Lisboa : Texto Editora.
- Stufflebeam, D. L. et Shinkfield, A. J. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona : Piados/MEC.