

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉVALUATION DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DES
ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE EN MOLDAVIE :
PERCEPTIONS ET PROPOSITIONS D'ENSEIGNANTES MOLDAVES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
SILVIA VARTIC

JUIN 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Rendue à cette heureuse étape que je n'arrive pas encore à réaliser totalement, je veux remercier toutes celles et tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'accomplissement de ce mémoire.

Tout d'abord, j'exprime ma profonde reconnaissance à madame Lise Bessette et à monsieur Houssine Dridi, respectivement ma directrice et mon codirecteur de recherche, pour leur travail de Sisyphe dans lequel ils se sont engagés en acceptant de m'accompagner dans ce long parcours. Merci pour votre bienveillance, pour votre soutien, pour votre tolérance, pour votre patience, pour votre rigueur, pour vos judicieux conseils et pour les heures infinies de correction.

Je tiens à remercier les évaluatrices de mon projet de recherche, mesdames Manon Boily et Madeleine Tchimou, pour leurs conseils, leurs encouragements et leur appréciation lors de ma présentation du projet de recherche.

Je tiens également à exprimer mes sincères remerciements à messieurs Thomas Berryman et Koffi Hyacinthe Sokoty pour leur soutien, leur réceptivité, leur gentillesse et pour leur aide inconditionnelle.

Je remercie mes collègues et coéquipiers, qui m'ont épaulé pendant mes difficiles débuts de ces études de maîtrise : Marie Audet, Patrick Hamelin, Yannick Skelling-Desmeules et Christian-Nathalie Geillon.

Je remercie finalement mes collègues-compatriotes qui ont accepté de participer à cette étude.

De tout mon cœur, MERCI !

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Contexte international de l'évaluation des enseignants.....	3
1.2 L'évaluation des enseignants en Europe	4
1.3 L'évaluation des enseignants en Moldavie	5
1.3.1 Contexte historique de l'évaluation des enseignants en Moldavie	6
1.3.2 L'évaluation actuelle des enseignants moldaves.....	7
1.4 Pourquoi faut-il évaluer les enseignants ?	9
1.4.1 Les effets escomptés et les effets réels de l'évaluation des enseignants.....	10
1.5 La perception de l'évaluation par les acteurs de l'évaluation	11
1.6 Les conséquences de l'absence de l'évaluation.....	12
1.7 Les motifs de résistances des enseignants à l'évaluation	13
1.8 La nécessité de la participation des enseignants à l'élaboration des politiques d'évaluation.....	15
1.9 Question de recherche	15
CHAPITRE 2	
CADRE CONCEPTUEL	17
2.1 Évaluation des enseignants.....	17
2.1.1 Contrôle ou évaluation ?	20
2.1.2 Fonctions de l'évaluation	21
2.1.3 Évaluer, pour quelle obligation ?	22
2.1.3.1 Obligation de résultats	22

2.1.3.2	Obligation de compétences	23
2.1.4	Les conditions pour une évaluation réussie	24
2.2	Le modèle d'un bon enseignant	26
2.3	La pratique professionnelle	27
2.4	Le développement professionnel	29
2.5	La perception	30
CHAPITRE 3		
MÉTHODOLOGIE.....		33
3.1	Orientations méthodologiques et approche de recherche	33
3.2	Mode de collecte des données	34
3.3	Les participants à la recherche (les répondants).....	35
3.4	Instrument de collecte de données.....	36
3.5	Modalités d'analyse.....	36
3.6	Questions d'éthique et de déontologie	37
3.7	Validité et fiabilité de recherche.....	38
CHAPITRE 4		
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES		40
4.1	Stratégie de réduction des données	40
4.2	Organisation et présentation des données	41
4.2.1	Nécessité de l'évaluation.....	42
4.2.2	Émotions et sentiments liés à l'évaluation des enseignants	45
4.2.3	Effets négatifs des émotions liées à l'évaluation	47
4.2.4	Réactions des enseignants à l'annonce de l'évaluation.....	48
4.2.5	Comment les enseignants se sentent-ils avant, pendant et après l'évaluation ?	50
4.2.6	Les élèves et l'évaluation de leur enseignant.....	52
4.2.7	La perception des enseignants moldaves de l'efficacité de leur évaluation	53
4.2.7.1	Préparation de l'enseignant pour son évaluation	53
4.2.7.2	Les leçons évaluées, sont-elles des leçons régulières ?	55
4.2.8	L'effet de l'évaluation sur la pratique professionnelle de l'enseignant	58
4.2.9	L'effet de l'évaluation des enseignants sur les résultats des élèves.....	60

4.2.10	Évaluation : frein ou développement professionnel ?	61
4.2.11	Le but de l'évaluateur : le développement professionnel des évalués ?	63
4.2.12	L'appréciation qu'ont les enseignants moldaves des différents types d'évaluation.....	65
4.2.12.1	Évaluation interne	65
4.2.12.2	Évaluation externe	66
4.2.12.3	Évaluation par les pairs.....	67
4.2.12.4	Évaluation pour la certification (ou accréditation)	69
4.2.12.5	L'autoévaluation	72
4.2.13	Évaluation des enseignants moldaves : une pratique excessive ?	72
4.2.14	L'impact de l'évaluation des enseignants sur leurs élèves	73
4.2.15	Propositions des enseignantes moldaves pour une évaluation de qualité	74
4.3	Interprétation et vérification des conclusions.....	82
4.3.1	Perception des enseignants moldaves de leur évaluation.....	83
4.3.2	Perceptions des enseignants moldaves quant à l'efficacité de leur évaluation	87
4.3.2.1	Les fonctions de l'évaluation des enseignants moldaves	88
4.3.2.2	La leçon évaluée.....	89
4.3.2.3	L'effet de l'évaluation des enseignants moldaves	91
4.3.3	Propositions des enseignantes moldaves relativement à une évaluation de qualité	94
CONCLUSION.....		101
ANNEXE A : Modalités d'évaluation des enseignants en Europe		106
ANNEXE B : La carte de crédits et la méthodologie de quantification, accumulation et reconnaissance des crédits professionnels		107
ANNEXE C : Formulaire d'évaluation personnelle		112
ANNEXE D : Répondantes aux entretiens semi-dirigés.....		113
ANNEXE E : Questionnaire d'entretien		114
ANNEXE F : Formulaire de consentement		115
BIBLIOGRAPHIE		120

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ADMEE Canada	Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation du Canada
ADMEE Europe	Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation de l'Europe
CEART	Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
GRM	Gouvernement de la République de Moldavie
MELS	Ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MERM	Ministère de l'Éducation de la République de Moldavie
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation Internationale du travail
PRM	Parlement de la République de Moldavie
SNPI	Syndicat national des personnels d'inspection (France)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

L'évaluation des enseignants suscite un intérêt croissant du moment que les résultats des élèves aux enquêtes internationales apparaissent comme preuve indiscutable de la performance de l'enseignant. Les recherches menées dans ce sens démontrent que les résultats des élèves dépendent de beaucoup de facteurs, celui de l'enseignant étant, quand même, essentiel. D'où l'importance du professionnalisme de l'enseignant et de son maintien, l'évaluation étant une preuve, un levier, un catalyseur selon les chercheurs, sociologues, politiciens, inspecteurs, mais pas selon les enseignants. Les enseignants ne nient pas la nécessité de leur évaluation, ils déplorent plutôt la manière dont ils sont évalués, qui, finalement, ne contribue en rien (ou presque) sur le plan professionnel. Par contre, sur le plan émotif, l'évaluation engendre beaucoup d'émotions négatives. Quoi faire ? Pour sortir de l'impasse, les chercheurs proposent de demander des solutions aux enseignants mêmes et de les impliquer dans le processus de conception des politiques d'évaluation. La présente recherche de nature qualitative interprétative s'est proposée de donner la parole aux enseignants de la Moldavie. Pour répondre à notre question de recherche « Comment les enseignants moldaves perçoivent-ils l'évaluation de leur pratique professionnelle ? », nous avons convoqué en entrevues (virtuelles, par Skype) dix enseignantes moldaves, en les sollicitant de s'exprimer sur leur évaluation. Étant donné que les résultats de notre recherche ont montré que les enseignants moldaves, ne perçoivent pas leur évaluation comme une procédure efficace pour leur pratique, mais plutôt une entrave dans leur travail qui les affecte émotionnellement autant eux que leurs élèves en diminuant la qualité des acquis de ces derniers, les intervenantes ont proposé de ciseler leur évaluation. À la suite de leurs propositions, nous avons dressé une liste des recommandations qui auraient comme objectif le perfectionnement de la pratique d'évaluation des enseignants moldaves, pour que cette procédure remplisse sa fonction de base : l'amélioration du processus enseignement-apprentissage.

Mots-clés : Évaluation des enseignants, contrôle, pratique professionnelle, développement professionnel, perception.

INTRODUCTION

L'évaluation des enseignants¹ n'est pas un sujet nouveau, mais il n'est pas, non plus, dépourvu d'actualité. D'ailleurs, les organisations internationales pour l'éducation et le développement (OCDE, UNESCO, OIT, ADMEE Europe et ADMEE Canada) s'intéressent de très près à la question de l'évaluation des enseignants, étant donné les tensions, les controverses et les débats que l'évaluation des enseignants provoque (Cros, 2004 ; Hutmacher, 2004 ; Laderrière, 2004; Paquay, 2004 ; Paquay, 2006 ; La presse, 2011; OCDE, 2013 ; Hofstetter, 2014 ; CEART, 2015) en cherchant des solutions aux problèmes qu'elle comporte. Cependant, lorsque la question de l'évaluation des enseignants est traitée, c'est, la plupart du temps, selon le point de vue des chercheurs, des sociologues, des politiciens, des psychologues ou encore des évaluateurs, comme des responsables des instances éducatives (supérieurs hiérarchiques, inspecteurs, etc.). Parmi les nombreuses recherches menées sur l'évaluation des enseignants, peu de travaux intègrent l'avis et la perception des enseignants sur leur propre évaluation. Les études existantes s'intéressent à leurs émotions liées à l'évaluation ou encore à l'appréciation du phénomène donné, qu'elle soit positive ou négative. Pourtant, il nous semble que les enseignants pourraient être impliqués dans une réflexion plus approfondie sur l'évaluation, car ils ont sûrement leur mot à dire pour ce qui est d'une évaluation correcte, honnête, juste, fiable, objective et utile.

Les chercheurs s'entendent pour dire qu'en raison des grandes différences politiques et culturelles des pays, il n'y a pas d'approche unique de l'évaluation des enseignants. Pour cela, chaque pays doit trouver sa façon de faire, dépendamment de sa situation particulière, la participation des enseignants étant essentielle dans la conception des normes et des procédures d'évaluation (OCDE, 2013).

¹ Le masculin désigne à la fois le féminin et le masculin, sans discrimination, afin d'alléger le texte.

La présente recherche se propose d'explorer la perception de l'évaluation des enseignants de la Moldavie, car ces derniers n'ont jamais été consultés sur leur évaluation. En leur permettant de parler de leurs perceptions sur leur évaluation, on vise à apporter une réponse à la question que les chercheurs soulèvent depuis des années : « Comment faut-il évaluer pour contribuer à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage ? ». Or, un bon enseignement est un « moyen de changer le monde » (Scholastic et Fondation Bill and Melinda Gates (2014, para.1).

Le premier chapitre de ce travail présente la problématique. Dans un contexte international et européen de l'évaluation des enseignants, nous présentons la manière dont ce processus se déroule en Moldavie. Ensuite, nous présentons les éléments de la complexité du processus d'évaluation et les causes des problèmes que l'évaluation des enseignants provoque, ainsi que notre proposition de résolution de ces problèmes. Le premier chapitre finit par la présentation de la question de recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel qui porte sur l'analyse des concepts issus de la question de recherche. Le troisième chapitre expose la méthodologie. D'abord est présenté le type de recherche. Nous présentons ensuite le mode et les instruments de collecte de données, les modalités d'analyse, ainsi que nos participants à l'étude. Ce chapitre expose enfin les critères de scientificité liés à la recherche qualitative/interprétative. Le quatrième et dernier chapitre du présent travail expose la procédure de réduction de données de même que les résultats de recherche en lien avec notre problématique et notre cadre conceptuel. Le chapitre se termine par l'interprétation et la vérification des résultats.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte international de l'évaluation des enseignants

Depuis une vingtaine d'années, le niveau des acquis et de réussite académique des élèves d'un pays est devenu un indicateur important sur la scène internationale (Paquay, 2004) grâce aux enquêtes internationales comme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), TIMSS (Tendances internationales en mathématiques et en sciences) et PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire). Ces évaluations des performances des élèves à l'échelle internationale contribuent aux débats nationaux sur l'enseignement (OCDE, 2013) et à l'insistance sur l'évaluation et la supervision des enseignants comme « moyen d'amélioration de l'apprentissage des élèves » (Bouchamma *et al.*, 2005, p. 13). Le rapport de l'OCDE sur l'évaluation, *Créer des synergies pour améliorer l'apprentissage. Une approche internationale de l'évaluation. Recommandations pour le développement des politiques publiques* (OCDE, 2013), insiste sur l'importance de l'évaluation des enseignants et des systèmes éducatifs, dans la mesure où elle sert à mieux comprendre les résultats académiques des élèves, à informer les parents et la société sur les performances du système éducatif et à améliorer les pratiques enseignantes et le fonctionnement des établissements scolaires.

Les pratiques d'évaluation des enseignants varient considérablement d'un pays à l'autre, cependant, on distingue des tendances communes. De fait, dans la région de l'Amérique latine et des Caraïbes (le Chili, la Colombie et le Pérou), les autorités

centrales ont mis en place des systèmes officiels d'évaluation des enseignants et d'incitation dans les années 2000 (CEART, 2015). Dans les autres pays de la région, l'évaluation des enseignants est réalisée de façon informelle. Aux États-Unis, les politiques d'évaluation des enseignants varient selon l'état. Pourtant, l'élément de base dans l'évaluation des enseignants aux États-Unis reste les résultats des élèves aux tests standardisés. D'ailleurs, le fait de lier, ces dernières années, l'évaluation des enseignants aux évaluations des élèves a provoqué des grèves et des manifestations au Mexique, au Pérou et à Chicago (États-Unis) (CEART, 2015). Au Canada, les systèmes d'évaluation des enseignants diffèrent d'une province à l'autre, alors que, selon l'OCDE (2013), ce qui caractérise le système canadien est le fait que les enseignants sont encouragés à s'entraider. L'évaluation ne vise pas le classement des enseignants en les mettant en concurrence, mais plutôt l'amélioration de la qualité de l'enseignement et les performances des élèves. La plupart des pays de l'Asie de l'Est (CEART, 2015) ont élaboré (ou sont en train d'élaborer) des réformes dans leurs systèmes d'éducation. Ainsi, les nouveaux systèmes d'évaluation des enseignants ont pour rôle d'établir des normes claires pour les enseignants, de surveiller la qualité de leur enseignement et d'aider les enseignants à s'améliorer. En Chine, en Indonésie, en Malaisie, en Mongolie, dans la Région administrative spéciale de Hong Kong (Chine), à Singapour et en Thaïlande, les enseignants sont évalués et supervisés surtout par les directions d'écoles. L'Australie et la Nouvelle-Zélande soumettent leurs enseignants aux évaluations à la fin de la période probatoire, aux évaluations de certification et régulières (OCDE, 2013). L'évaluation des enseignants européens sera présentée dans la section suivante.

1.2 L'évaluation des enseignants en Europe

Une étude menée par le Réseau d'information sur l'éducation en Europe (Eurydice, 2008) met en évidence quatre modalités d'évaluation des enseignants en Europe (voir

Annexe A): l'inspection des enseignants conduite par un corps de spécialistes externes à l'établissement, l'autoévaluation, l'évaluation interne, menée par le chef d'établissement, et l'évaluation menée ou aidée par les pairs.

Ainsi, l'inspection individuelle en Europe a connu, ces dernières années, une réelle intensification en France, en Allemagne, en Espagne, en Autriche et en Suède, selon les résultats de l'étude. L'autoévaluation, comme forme de responsabilisation des enseignants, a débuté dans le milieu des années 1990 et peut être considérée comme une première étape de l'évaluation des enseignants. L'évaluation interne est réalisée par le chef d'établissement dans la majorité des pays (en Belgique, en République tchèque, en Grèce, en Lituanie, en Autriche, en Roumanie, en Slovénie et aux Pays-Bas). En Grèce, cette fonction est assurée par le conseiller scolaire ; en Lettonie, par le chef du département de didactique. Remarquons qu'en 2004, en Grèce, on assistait à « un refus catégorique de toute évaluation externe » des enseignants (Cros, 2004, p. 157). Cependant, en 2008, selon les données de l'Eurydice, la situation a changé : les enseignants grecs acceptent l'évaluation interne et externe, ainsi que l'évaluation par les pairs. Par ailleurs, on retient de l'étude que l'Italie, la Finlande et le Luxembourg ne soumettent leurs enseignants à aucun type d'évaluation. L'évaluation par les pairs est encore peu développée en Europe selon Eurydice (2008), ce qui n'est pas le cas de la Moldavie que nous présentons dans les paragraphes suivants.

1.3 L'évaluation des enseignants en Moldavie

L'évaluation des enseignants en Moldavie a des racines profondes. Dans ce qui suit seront présentées l'évolution et les modalités de l'évaluation des enseignants dès les années 1870 jusqu'à nos jours.

1.3.1 Contexte historique de l'évaluation des enseignants en Moldavie

Les premières attestations documentaires du contrôle² des enseignants datent de l'année 1875, alors que la Moldavie faisait encore partie de la Roumanie. Dans les œuvres de Mihai Eminescu³ (Cimpoi, 2001), on retrouve quelques rapports d'inspection réalisés par le grand poète roumain en tant que réviseur scolaire auprès du ministère de l'Éducation. Durant la période soviétique de la Moldavie, les enseignants connaissent deux types d'évaluation : l'évaluation interne, effectuée par la direction de l'école et l'évaluation externe, menée par l'inspecteur et la commission scolaire du secteur.

Après l'obtention de son indépendance, en 1991, la Moldavie a orienté ses regards vers l'Europe. Étant un pays européen géographiquement, la Moldavie aspirait à une reconnaissance et à l'acceptation par l'Union européenne (UE). Pour ce faire, les réformes deviennent imminentes dans tous les domaines, tant sociaux qu'économiques. Or, le domaine de l'éducation est toujours le pionnier de tout changement et réforme, car, sans connaissances, le progrès est impossible. Ainsi, en 1994, le Gouvernement de la Moldavie approuve la Conception de développement de l'éducation en République de Moldavie (GRM, 1994). Parmi les nombreux changements et revendications prévues dans la sphère de l'éducation, en ce qui concerne l'évaluation des enseignants, le document stipule que, dorénavant, l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants sera basée sur de nouveaux critères, qui prendront en compte la réalisation des standards professionnels et des objectifs de référence et de performances. De plus, on discerne pour la première fois la proposition d'une nouvelle modalité d'évaluation : évaluation pour la certification (accréditation) des enseignants. Les enseignants seront soumis à une évaluation « de confirmation en fonction » suivie, après 5 ans, d'une évaluation pour

² Le terme « contrôle » sera nuancé dans le cadre conceptuel.

³ Le plus grand poète roumain connu dans le monde par son poème *Hypérion*.

l'obtention d'un « degré didactique », si l'enseignant le sollicite. Si l'enseignant ne fait pas de demande pour obtenir le degré didactique, il est obligé de se soumettre à nouveau à une évaluation de confirmation en fonction. L'année suivante, soit en 1995, la nouvelle loi sur l'Éducation (PRM, 1995)⁴ ajoute des précisions et des compléments qui portent sur l'évaluation des enseignants. Ainsi, sur la base de cette Loi, le ministère de l'Éducation de la Moldavie élabore le Règlement de certification des enseignants de l'enseignement préscolaire, primaire, spécial, complémentaire, secondaire et professionnel⁵ (MERM, 2013b). Les prévisions de ce règlement viennent à l'encontre de la Résolution des ministres de l'Éducation des pays membres de l'UE adoptée en 2003 à Berlin : les hauts responsables ont convenu que tous les pays membres de l'UE, de même que les candidats, doivent organiser des commissions nationales d'évaluation (Crudu, 2011). En effet, l'alignement de l'éducation moldave à celle de l'Europe requiert une évaluation de la qualité de l'éducation et de l'enseignement préuniversitaire, afin d'assurer la compatibilité et un certain niveau de la performance éducative (Crudu, 2011).

1.3.2 L'évaluation actuelle des enseignants moldaves

Les enseignants de la Moldavie connaissent diverses modalités d'évaluation de leur pratique. Aux évaluations mentionnées, à savoir l'évaluation externe (menée par l'inspecteur et la commission scolaire), l'évaluation interne (menée par le chef d'établissement) et l'évaluation pour la certification, s'ajoutent l'autoévaluation (une composante obligatoire de l'évaluation pour la certification) et l'évaluation par les

⁴ Abrogée le 17 juillet 2014 par l'entrée en vigueur du nouveau code de l'Éducation.

⁵ C'est le document de base qui établit les objectifs de certification (attestation) des enseignants, les principes de base, la procédure d'organisation et de déroulement du processus de certification des enseignants du niveau préuniversitaire de la Moldavie ainsi que les conditions de participation à l'évaluation pour la certification ; le mode d'organisation et de fonctionnement des commissions d'évaluation et la méthodologie d'attribution/confirmation des « degrés didactiques ». La composante de base de ce règlement est la « carte de crédits » : une grille d'évaluation qui indique le nombre de crédits pour chaque activité à évaluer (voir Annexe B).

pairs. Cette dernière forme d'évaluation peut être organisée au niveau de l'établissement d'enseignement, au niveau régional et au niveau national. Dans le cadre d'une évaluation au niveau de l'établissement, l'enseignant est évalué par ses collègues de la même école. Lorsque l'enseignant doit faire face à une évaluation de niveau régional ou national, il peut avoir, dans sa classe, plus d'assistants que d'élèves.

Dans le cadre d'une évaluation interne, quelques fois par année, chaque enseignant est assisté en classe par le directeur (ou un représentant de la direction) de l'école. La durée de l'évaluation, soit le nombre d'heures assistées⁶, varie dépendamment du but ou de la thématique du contrôle. Pour évaluer les enseignants, l'évaluateur utilise un formulaire d'évaluation dont le contenu et le titre varient selon l'objectif du contrôle (Fiche d'assistance, Grille d'analyse de leçon, etc.) (voir Annexe C).

Dans le cadre d'une évaluation externe, l'école est soumise à un contrôle général de la part de la commission scolaire territoriale (une fois tous les cinq ou six ans) : durant un mois, l'enseignant peut avoir des visiteurs à n'importe quel moment de la journée. De plus, les inspecteurs et autres employés des commissions scolaires organisent d'autres types d'évaluation, tels que différents contrôles thématiques et « le contrôle d'une journée ».

L'évaluation pour la certification⁷ permet l'avancement dans la carrière, et s'accompagne d'une imposante augmentation salariale. Après l'évaluation quinquennale, l'enseignant reçoit consécutivement le 2^e degré, ensuite le 1^{er} degré et, finalement, le degré supérieur. L'augmentation salariale est de 30 % pour le 2^e degré, de 50 % pour le 1^{er} degré et de 60 % pour le degré supérieur. Ainsi, selon les données

⁶ Les leçons évaluées sont nommées aussi leçons démonstratives, leçons ouvertes, heures publiques ou assistées.

⁷ Selon le règlement, pour arriver à détenir le degré didactique 2, il est supposé que l'enseignant moldave dépense 1 500 heures de travail individuel qu'il doit accomplir durant les 5 ans qui précèdent l'évaluation (sans compter les heures de présence dans les cours ou le temps pour leur préparation) ; pour le degré didactique 1, il est exigé 1 800 heures et, pour le degré supérieur, 2 400 heures de travail individuel.

du MERM (2013a), 27 408 enseignants moldaves détiennent des degrés didactiques (1 319 le degré supérieur, 5 920 le 1^{er} degré et 20 169 le 2^e degré) et 7 087 enseignants travaillent sans avoir obtenu un degré didactique. Malgré la présence de l'évaluation tous azimuts des enseignants moldaves (d'ailleurs, selon Ungureanu (2013), le processus d'évaluation-certification des enseignants est excessivement bureaucratisé), il y a très peu d'écrits sur l'évaluation des enseignants en Moldavie. Quant aux recherches impliquant des enseignants, selon nos investigations, elles n'existent pas. Ce sont les études réalisées ailleurs qui nous permettront d'avancer dans notre réflexion.

1.4 Pourquoi faut-il évaluer les enseignants ?

Selon les chercheurs, il faut évaluer les enseignants pour les mobiliser dans leur activité, pour gérer leur carrière, pour stimuler leur développement professionnel, pour rendre compte aux usagers et aux responsables (Paquay, 2004)⁸, ainsi que pour réguler leur activité (Hutmacher, 2004 ; Hadji, 2012). La réponse donnée par Perrenoud (2001, p. 46) à cette question semble être convaincante :

Il y a certes dans l'enseignement comme dans d'autres métiers quelques « brebis galeuses » qui « déshonorent la profession », quelques sadiques, quelques pervers, quelques ignorants, quelques irresponsables, quelques paresseux, quelques incapables, des gens toujours absents [...]. Il existe des enseignants intègres, équilibrés, sympathiques et néanmoins inefficaces.

L'auteur explique que l'évaluation du travail des enseignants ne vise pas à réprimer les « déviants », mais elle consiste « à contrôler que le travail demandé est fait correctement, manifeste la fiabilité et la qualité attendues ».

⁸ Paquay (2004) résume les fonctions de l'évaluation des enseignants relevées par Sekiou (1993).

1.4.1 Les effets escomptés et les effets réels de l'évaluation des enseignants

Le chercheur Nicula (2013), dans son travail sur le rôle de l'évaluation dans le développement professionnel des enseignants roumains, soutient qu'il est devenu déjà « axiome » le fait qu'un des rôles les plus importants de l'évaluation des ressources humaines est de stimuler leur développement professionnel. Aussi, Jorro (2010) et Paquay (2004) abondent dans ce même sens. De son côté, Gheorghe (2010) ajoute qu'un processus efficient et objectif de l'évaluation des enseignants doit contribuer à l'amélioration de la qualité du processus d'enseignement-apprentissage. Plusieurs auteurs (Richard et Michaud, 1982 ; Richard *et al.*, 1989 ; Paquay, 2004 ; Crisan et Tepelea, 2004 ; Laderrière, 2004) s'entendent sur le fait que l'objectif primordial de l'évaluation des enseignants est de stimuler le développement professionnel de l'enseignant et d'améliorer les pratiques en classe.

Certains chercheurs s'entendent sur le fait que l'évaluation des enseignants a peu d'impact sur l'amélioration de la pratique professionnelle des enseignants, sur leur rendement ou sur les résultats académiques de leurs élèves (Kosmindou-Hardy et Marmarinos, 2001 ; Davidson, 2007 ; Maroy, 2007 ; Strittmatter, 2007 ; Albanel, 2009). D'ailleurs, Laderrière (2007) évoque l'existence d'un paradoxe de PISA : les pays qui ont établi des traditions dans le domaine de l'évaluation des enseignants ne sont pas obligatoirement les mieux classés au PISA. Par exemple, la France, bien « équipée » d'un système d'évaluation des enseignants, ne démontre pas de grandes performances de ses élèves (Pochard, 2008, p. 10). Par contre, les excellents classements des élèves finlandais, japonais et coréens (Laderrière, 2007) de même que les performances des élèves québécois (Carbonneau, 2004 ; Champoux-Lesage *et al.*, 2014) ne semblent pas avoir un lien avec l'évaluation systématique de leurs enseignants. L'évaluation des enseignants moldaves ne semble pas non plus avoir un quelconque effet sur les résultats des élèves : depuis une vingtaine d'années, les enseignants de la Moldavie sont parmi les plus évalués en Europe. Pourtant, la participation des élèves moldaves à l'enquête PIRLS de 2006 fait ressortir des

résultats décevants. La Moldavie s'est placée au 33^e rang, soit en dessous de la moyenne (Mullis et Martin, 2006). Les résultats du PISA 2009 Plus ⁹ révèlent que les performances des élèves de 15 ans, en lecture, en mathématiques et en sciences, sont parmi les plus bas d'Europe (MERM, 2013a).

Toute évaluation, qui, d'ailleurs, n'a aucune valeur si elle n'entraîne pas une amélioration des pratiques en classe et de l'apprentissage des élèves (OCDE, 2013), suppose la présence d'un évaluateur (ou des évaluateurs) et d'un évalué dont les perceptions sur le processus diffèrent considérablement.

1.5 La perception de l'évaluation par les acteurs de l'évaluation

Selon Richard et Michaud (1982) et Thérèse Yaï (Fédération des cégeps, 1993), la grande majorité des directeurs d'écoles perçoivent l'évaluation comme une relation d'aide qui a pour but l'amélioration du rendement des enseignants et leur développement professionnel. Richard et Michaud (1982), Richard *et al.* (1989) et Thérèse Yaï (Fédération des cégeps, 1993) s'entendent sur le fait que le processus d'évaluation provoque plus d'attitudes positives chez les administrateurs d'écoles que chez les enseignants. De même, les inspecteurs « inscrivent bel et bien leur activité dans une logique formative. » (Albanel, 2009, p. 114).

De leur côté, les enseignants perçoivent leur évaluation comme un rituel qui n'a aucun rapport avec l'apprentissage de l'élève, selon Richard et Michaud (1982), et avec le travail d'enseignant (Albanel, 2009). Selon Maroy (2007) et Périsset (2008), les enseignants ont l'impression que leur travail effectif en classe est presque impossible à contrôler. L'étude de Mosconi et Heideiger (2003) révèle que les

⁹ PISA 2009 Plus a été organisé pour les 10 pays qui ont sollicité, mais ont retardé au PISA 2009 (Costa Rica, Georgia, Himachal Pradesh – Inde, Malta, Mauritius, Malaysia, Miranda – Venezuela, République de Moldavie, Tamil Nadu – Inde, Émirats Arabes Unis (Walker, 2011).

enseignants perçoivent leur évaluation comme une absurdité professionnelle et considèrent que l'appréciation de l'inspecteur est « l'expression de la subjectivité, voire de l'arbitraire » (p. 50). Malgré les tensions, les contradictions et les incompréhensions, tout le monde comprend que le contrôle est « incontournable » (Maulini et Gather Thurler, 2014). De plus, selon les résultats d'une récente enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage menée par l'OCDE (2014), « six enseignants sur dix estiment que l'évaluation et les retours d'information sur leur travail apportent des changements positifs à leur enseignement » (CEART, 2015, p. 1).

1.6 Les conséquences de l'absence de l'évaluation

Les psychologues s'entendent pour dire qu'on ne peut pas ne pas évaluer. Les sociologues, de leur côté, ajoutent qu'on ne peut pas ne pas contrôler (Maulini et Gather Thurler, 2014, p. 13) : « Sans contrôle social, pas de collectivité, pas de lien, pas d'échange, pas de justice, pas d'institutions, pas d'école, bref, pas de société. » Cette idée est partagée par Denecker *et al.* (2014, p. 35) qui soutiennent que « le contrôle est une caractéristique centrale de chaque organisation » et que « sans contrôle, aucune action organisée ne serait possible ». L'absence de l'évaluation des enseignants peut influencer gravement un système d'éducation. D'ailleurs, Kassotakis (2004, p. 225), en se basant sur l'exemple de la Grèce des années 2000 (quand les enseignants grecs refusaient toute évaluation externe), souligne le dysfonctionnement du système d'éducation grec et la qualité dégradée de l'enseignement de cette période. Il remarque aussi la difficulté de gestion efficace des établissements scolaires par les directeurs des écoles, le découragement des enseignants de se distinguer des autres parce que leurs efforts n'étaient ni reconnus ni récompensés, l'anarchie et l'impossibilité de coordonner les tâches des enseignants. Ainsi, selon l'auteur, le manque d'évaluation des enseignants grecs freinait leur développement professionnel

en l'absence des moyens de reconnaissance de leurs faiblesses, ainsi que de leur « motivation créatrice », ce qui n'incitait pas, par conséquent, les enseignants à s'améliorer. Or, le contrôle constitue « un enjeu consubstantiel du processus de professionnalisation des enseignants et se situe au cœur des revendications de la profession pour être reconnue comme telle » (Hofstetter, 2014, p. 43).

1.7 Les motifs de résistance des enseignants à l'évaluation

Premièrement, c'est la « quantité » de contrôle qui fait la différence : « L'augmentation du contrôle pourrait davantage favoriser le retrait et l'affaiblissement des enseignants, au profit d'une conformité de surface. » (Maroy, 2014, p. 213). Strittmatter (2007, p. 164) ajoute qu'« un excès de contrôle entraîne la rigidité ; il étouffe toute créativité et toute possibilité d'innovation. À l'inverse, trop de laisser-aller, trop de flou dans l'orientation du développement – empêche la confrontation nécessaire avec les normes. ». L'exemple de la Grèce, décrit ci-haut, le confirme pleinement.

Deuxièmement, c'est le dispositif de l'évaluation des enseignants qui n'est pas conçu de façon à élucider la vraie valeur de l'enseignant et de son enseignement en l'absence de critères d'évaluation clairs et explicites (Albanel, 2009 ; Altet, 2014). Soumis à l'évaluation, les enseignants souffrent : « Tout le monde s'en plaint, mais à voix basse pour ne pas s'exposer. » (Maulini et Gather Thurler, 2014, p. 14). Ainsi, pour se protéger, certains enseignants trichent en mettant en place des stratégies et des dispositifs de défense et de « captation » (la surpréparation de la leçon inspectée, par exemple) en donnant une image déformée de leur activité (Carbonneau, 2004 ; Albanel, 2009) et perfectionnent leur « savoir faire semblant » (Paquay, 2006 ; Strittmatter, 2014) en jouant au « caméléon conformiste » (Paquay, 2006).

À cause de la souffrance et du stress que le contrôle engendre (d'ailleurs, selon Albanel (2009), il s'agit d'un phénomène largement minimisé par les évaluateurs), ce dernier est qualifié, par les destinataires, comme « sale » (honteux, douteux, dégradant, peu avouable) et/ou comme « difficile » (compliqué, éprouvant, frustrant, fatigant, pénible, exigeant) (Progin *et al.*, 2014). L'évaluation est considérée par les enseignants comme une « intrusion, invasion, oppression, hiérarchie, sanction » (Projin, 2010) et est qualifiée comme infantilisante, déstabilisante et angoissante (Albanel, 2009).

La façon dont l'évaluation est vécue par les enseignants dépend tout d'abord des compétences du contrôleur, de son rapport au pouvoir, aux règles ou à l'autorité qu'il représente (Progin *et al.*, 2014). Sénore (2014, p. 97) abonde dans le même sens en disant que les enseignants voient souvent les inspecteurs comme des « sots, mesquins, vétillieux, malveillants » ou, encore, croient qu'ils sont irrespectueux de leur personne. Ils pensent que certains inspecteurs « se sont laissé tenter par le despotisme cédant parfois à des mirages de toute puissance : certains ont manifesté plus d'autoritarisme que de compétence, manqué de sens humain ». Ainsi, cela remet en question l'éthique des évaluateurs (Jorro, 2006 ; Jorro et Maurice, 2008 ; Sénore 2000, 2014) et leurs compétences, puisqu'ils ne sont ni formés pour évaluer ni évalués (Audigier, 2004 ; Kassotakis, 2004 ; Hofstetter, 2014 ; OCDE, 2013). Parfois, leur propre niveau de formation est plus bas que celui des enseignants évalués (MERM, 2013a). D'ailleurs, les enseignants plaident pour un « contrôle confié à des professionnels, eux-mêmes dûment formés et contrôlés » (Hofstetter, 2014), car, selon Projin (2010, p. 1), « ce n'est pas tant le contrôle qu'ils redoutent que l'absence de reconnaissance du travail accompli ».

Les acteurs de l'éducation estiment que les démarches actuelles de l'évaluation les « empêchent de remplir leur mission fondamentale qui consiste à offrir un enseignement de qualité » (Strittmatter, 2014, p.194). Les plaintes et les critiques envers l'évaluation des enseignants signalent que « des dysfonctionnements, des insuffisances et des effets pervers » doivent être analysés au lieu de les expliquer par

la « résistance aux changements » (Demailly, 2006, p. 203). Il résulte de cet état la nécessité d'une métaévaluation où l'évaluation peut être repensée, selon le même auteur, en associant les enseignants à ce processus (SNPI, 2015).

1.8 La nécessité de la participation des enseignants à l'élaboration des politiques d'évaluation

De plus en plus de chercheurs se penchent sur l'idée de changer la manière d'évaluer les enseignants. La littérature étudiée nous amène au constat que la participation des enseignants à l'élaboration des politiques d'évaluation pourrait être une solution pour atténuer les tensions qui persistent dans la sphère de l'évaluation des enseignants (Richard et Michaud, 1982 ; Richard *et al.*, 1989 ; Kosmindou-Hardy et Marmarinos, 2001 ; Carbonneau, 2004 ; Kassotakis, 2004 ; Demailly, 2006 ; OCDE, 2013 ; Denecker *et al.*, 2014 ; SNPI, 2015 ; CEART, 2015). En donnant la parole aux enseignants et en collaborant avec eux, l'objectif est de trouver la modalité d'évaluation acceptée par tous les acteurs impliqués dans le processus d'évaluation des enseignants qui va contribuer à l'amélioration : de l'enseignement, de la part des enseignants, et des apprentissages, de la part des élèves. Nous reprenons ici la recommandation de l'OCDE (2013) qui stipule que chaque pays doit trouver son propre modèle d'évaluation des enseignants en consultant ses enseignants. Nous visons, par cette étude, les enseignants de la Moldavie.

1.9 Question de recherche

Étant donné que les enseignants moldaves n'ont jamais été consultés, tant sur le type que sur les différents aspects de leur évaluation, nous leur donnerons la parole dans le

cadre de cette recherche. La question de recherche à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante :

« Comment les enseignants moldaves perçoivent-ils l'évaluation de leur pratique professionnelle ? »

Étant donné que l'objectif final de la recherche est de rapporter leurs suggestions pour améliorer la pratique d'évaluation, une sous-question s'impose :

« Comment faut-il évaluer pour contribuer au développement professionnel des enseignants et à l'amélioration de la réussite éducative ? ».

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans le présent chapitre, les concepts de base liés à notre recherche seront définis et analysés. Nous commencerons par la définition du concept « évaluation des enseignants » qui sera enrichi par les propos des chercheurs quant aux fonctions de l'évaluation, aux obligations de l'évaluation et aux conditions pour une évaluation réussie, après avoir fait une distinction entre les notions « contrôle » et « évaluation ». Par la suite, nous nous pencherons sur un autre concept de base de notre recherche – la « pratique professionnelle », après avoir faire la lumière sur « le modèle d'un bon enseignant ». Étant donné que l'évaluation de la pratique professionnelle des enseignants vise le développement professionnel de ces derniers, nous continuerons avec l'analyse du concept « développement professionnel ». Pour finir le chapitre, nous nous arrêterons sur la définition du dernier concept important de notre recherche, la « perception ».

2.1 Évaluation des enseignants

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1983, p. 61), l'évaluation du personnel enseignant est souvent définie comme « le jugement porté sur la façon dont une personne s'acquitte de sa tâche professionnelle ». De même, les membres du CSE (1983) proposent les définitions de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative des enseignants. Ainsi, selon eux, l'évaluation formative « vise à favoriser et à supporter l'amélioration et le développement des ressources humaines et des

services », tandis que l'évaluation sommative « recherche à faire le point sur l'administration et la gestion des ressources et des services dans une perspective de contrôle » (p. 49).

Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 1986) fait aussi la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation formative, pour le CMEC (1986, p. 4), « vise à améliorer le rendement de l'enseignant » et elle a lieu au cours de l'année d'enseignement. Il s'agit souvent d'« un processus interactif et assez informel ». L'évaluation sommative, de son côté, « vise à faciliter la prise de décision administrative » et elle a lieu à la fin de l'année scolaire ou d'une session. Ce dernier type d'évaluation s'effectue par « l'observation directe ou indirecte et par le contrôle des résultats scolaires ».

Richard *et al.* (1989) considèrent que la définition du CSE (1983) est trop générale, car elle ne prend pas en considération le rôle du « contexte » dans l'évaluation du personnel enseignant. Ainsi, Richard *et al.* (1989), en se basant sur les recherches antérieures, se penchent plus sur l'idée que l'évaluation des enseignants est un processus qui détermine « le mérite et la valeur d'une entité » (p. 26). Cette distinction, selon eux, permet de porter un « double jugement » sur la personne de l'enseignant dans le cadre d'une évaluation. Ainsi, le jugement du mérite se réfère aux valeurs intrinsèques d'une personnalité (compétences et caractéristiques personnelles), alors que le jugement de la valeur fait référence au contexte scolaire.

La même idée est exprimée par le chercheur Gheorghe (2010), qui distingue deux approches dans l'évaluation des enseignants. D'une part, il y a l'évaluation de la compétence professionnelle qui met l'accent sur la structure informative-cognitive-actionnelle et les attitudes de la personnalité de l'enseignant. D'autre part, il y a l'évaluation des performances professionnelles qui met l'accent sur la satisfaction et les résultats obtenus par les élèves. Pourtant, selon l'auteur, il faut tenir compte du fait que les performances des enseignants sont conditionnées par la croissance de leur propre compétence professionnelle et celle du « manager » scolaire, c'est-à-dire de la

qualité de sélection, de la formation professionnelle, ainsi que des conditions ergonomiques et du climat socioaffectif au niveau de l'établissement scolaire.

Paquay (2004, p. 14-15) insiste sur le fait que :

[...] évaluer, ce n'est pas seulement prendre des informations à propos d'un objet, d'une personne ou d'une action. Évaluer, c'est toujours porter un jugement quant à la valeur de cet objet, de cette personne ou de cette action. C'est en fait comparer ce qu'on perçoit (ce qu'on observe ou ce qu'on mesure) avec ce qu'on attend.

De plus, selon Paquay (2004, p. 26), l'évaluation des enseignants n'a de sens « qu'insérée dans un processus plus large d'évaluation de programme et d'établissement ».

La plupart des définitions du concept d'évaluation des enseignants identifiées dans la littérature portant sur le contexte moldave et roumain sont des emprunts à des auteurs anglais et français. Toutefois, Tascovici (2011), une chercheuse moldave, a proposé une définition qui résume les définitions antérieures et qui explique la compréhension du milieu éducatif moldave de la présente notion :

Par évaluation des enseignants, on comprend une activité par laquelle est recueillie, rassemblée et interprétée l'information sur l'état, le fonctionnement et l'évolution probable de l'enseignant ainsi que de l'ensemble du système : étudiant, professeur, établissement d'enseignement (Tascovici, 2011, p. 36, Traduction libre.).

Ainsi, l'auteure explique que, dans le contexte de l'éducation, l'évaluation des enseignants fonctionne, habituellement, selon deux perspectives : l'évaluation comme utilité sociale, qui se traduit par des décisions d'orientation, de sélection et de certification ; et l'évaluation comme utilité éducative, traduite par la décision de régulation pédagogique (Tascovici, 2011).

2.1.1 Contrôle ou évaluation ?

Dans la littérature étudiée, parfois, les termes « évaluation » et « contrôle » désignent le même processus, cependant, certains auteurs font une distinction claire entre ces deux notions (Girerd, 2004 ; Rocquet, 2005). On trouve encore que le « contrôle » est une composante de l'« évaluation » (Vial, 2009). Selon Gauthier *et al.* (1978, p.7),

[...] le contrôle est une opération par laquelle on vérifie l'obtention de résultats escomptés, par comparaison avec des objectifs et des plans définis à l'avance, à l'aide de critères quantitatifs et qualitatifs et parfois aussi, à la lumière d'information plus ou moins objective. Le contrôle est un geste administratif de mesure des résultats.

Pourtant, selon Gather Thurler et Périsset (2014, p. 176), la notion de « contrôle », considérée comme « archaïque » pendant plusieurs décennies, « revient ainsi en force sous des formes modernisées, en raison d'enjeux nouveaux, à la fois nationaux et supranationaux ». On assiste, selon ces auteurs, « à une évolution de son rôle et à une redéfinition de son articulation » avec les pratiques d'« évaluation ». Ainsi, la définition suivante, qui date de 2014, est presque similaire à celle de 1978 : « Contrôler, c'est objectivement observer, rendre compte, documenter, rédiger, assurer un suivi, avertir, intervenir, prendre des mesures, proposer des solutions, négocier des moyens, sanctionner. » (Progin *et al.*, 2014, p. 90).

Selon Girerd (2004, p. 22), le contrôle concerne les obligations de service : la ponctualité, le respect des réunions institutionnelles, les responsabilités par rapport à l'élève, la fréquentation scolaire, la neutralité des enseignants et le respect des programmes et des instructions officielles. L'évaluation, souhaitée être formative, porte sur le travail individuel et le travail en équipe : les actes d'enseignement des disciplines, les procédures d'enseignement et les résultats de la politique éducative. Rocquet (2005) établit une série de différences entre le contrôle et l'évaluation. Il porte son attention même sur le fait qu'il y a un risque de confondre l'évaluation ou de la limiter au contrôle. Toutefois, selon Audigier (2014, p.74), il est difficile de

séparer ces deux termes (« contrôle » et « évaluation »), « même si le premier suggère un pouvoir plus intrusif, voire plus menaçant ».

Finalement, Vial (2009) apporte une autre explication. Selon lui, le contrôle n'est pas l'évaluation : c'est plutôt une sous-partie de l'évaluation, l'autre sous-partie étant « le reste », soit l'accompagnement, l'analyse, l'interprétation, etc.

2.1.2 Fonctions de l'évaluation

Les fonctions de l'évaluation des enseignants, parfois retrouvées sous le nom d'objectifs, ont été étudiées et classifiées par plusieurs chercheurs. Ainsi, la première fonction de l'évaluation vise le développement professionnel des enseignants (Paquay, 2004 ; Strittmatter, 2007 ; Nicula, 2014). La fonction suivante, c'est la fonction d'aide aux enseignants et de conseil pédagogique (Chassard et Jeanbrau, 2002). Une autre fonction est l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Paquay, 2004 ; Paquay, 2014), suivie de celle de la mobilisation des enseignants dans les activités de « production » (Paquay, 2004 ; Strittmatter, 2007). La fonction de contrôle administratif de la qualité de l'enseignement dispensé est identifiée par Chassard et Jeanbrau (2002), Paquay (2004) et Strittmatter (2007). On distingue encore la fonction de gestion des carrières (Paquay, 2004 ; Chassard et Jeanbrau, 2002) et la fonction de reddition de compte aux responsables et aux usagers (Paquay, 2004 ; Strittmatter, 2007). Hutmacher (2004) et Hadji (2012) insistent sur l'importance de la fonction de régulation pour optimiser les pratiques, les actions et le fonctionnement de tout le système éducatif. Une fonction aussi importante que les précédentes est celle de la valorisation qui indique vers la reconnaissance professionnelle de l'évalué (Chassard et Jeanbrau, 2002 ; Jorro, 2010 ; Paquay, 2014). On finit par nommer la fonction de protection de l'institution vis-à-vis de son environnement et du coup « des enseignants et de leur identité professionnelle » (Albanel, 2009, p. 154).

Pour généraliser, Paquay (2004, p.24) dégage deux fonctions centrales de l'évaluation des enseignants :

- « un bilan sommatif », qui débouche sur des redditions de compte, sur des promotions, sur des valorisations statutaires ou barémiques ou sur des certifications (souvent dans une logique de gestion de carrière) ;
- « une régulation formative », qui vise une amélioration des compétences de l'individu (le développement professionnel) et une dynamisation de l'enseignant dans ses tâches et son développement.

2.1.3 Évaluer, pour quelle obligation ?

2.1.3.1 Obligation de résultats

L'expression « obligation de résultats » est expliquée par Lessard (2008, p.25) comme « une pression sociale forte en faveur d'un système éducatif plus performant ». Plusieurs chercheurs doutent du réalisme et de la faisabilité de l'obligation de résultats, dans la mesure où les résultats scolaires des élèves dépendent de plusieurs facteurs sur lesquels les enseignants ne peuvent exercer aucun contrôle, comme le milieu social et économique de la famille de l'enfant, les aptitudes et les attitudes de celui-ci, la volonté d'apprendre, etc. (CMEC, 1986 ; Hutmacher, 2004 ; Paquay, 2004 ; Bressoux, 2006 ; Solaux, 2006 ; Bélair, 2008 ; Cifali, 2008 ; Suchaud, 2012 ; OCDE, 2013). Selon Cifali (2008), OCDE (2013) et CEART (2015), l'obligation de résultats en éducation s'est avérée dangereuse : les enseignants sont mis dans l'obligation de tricher ou d'enseigner pour les tests afin de présenter de bons résultats chez leurs élèves. Cependant, Perrenoud (2008, p. 210) insiste sur le fait qu'une stricte « obligation de résultats » est impraticable en éducation, mais qu'il serait absurde de ne tenir aucun compte des apprentissages des élèves dans

l'évaluation du travail enseignant ». Comme alternative à l'obligation de résultats, Philippe Meirieu a proposé, dans Perrenoud (2008), l'expression « obligation de moyens ». Perrenoud (2014, p. 235) reprend cette idée en affirmant que l'obligation de moyens a un seul sens possible : « l'obligation, pour chaque professeur, de se donner tous les moyens disponibles pour engendrer chez les élèves les apprentissages attendus ». Pourtant, selon le même auteur, cette obligation de se donner les moyens n'est plus une « obligation des moyens », mais plutôt une « obligation de connaissance(s) et de compétence(s) ».

2.1.3.2 Obligation de compétences

Dans le document du CMEC (1986, p.29), on retrouve l'idée que « l'enseignant ne doit pas être jugé seulement d'après les progrès de l'élève, mais également sur la manière dont il met en pratique les méthodes offertes par la recherche, l'expérience, etc. ». Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2004, p. 39) ajoute qu'à l'obligation de résultats ou à l'obligation de moyens, il préfère une « obligation de compétences » :

Parler d'obligation de compétence, c'est s'intéresser au choix judicieux des moyens, en d'autres termes, à l'expertise de l'enseignant. Il est donc question davantage d'une obligation liée à la qualité des moyens que d'une obligation liée aux résultats.

Mais qu'est-ce qu'une obligation de compétences ? Parmi diverses définitions, retenons celle du ministère de l'Éducation du Québec qui nous paraît contenir les éléments essentiels pour comprendre de façon articulée ce concept.

Une compétence professionnelle [...] se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin (MEQ, 2001, p. 45).

L'obligation de compétences exige un développement professionnel continu de l'enseignant (Perrenoud, 2008 ; CSE, 2004), de même que le témoignage de celui-ci, ce qui signifie l'évaluation de son enseignement. Bélair (2008, p. 205) soutient que tous les enseignants ont une obligation de compétences, c'est-à-dire qu'ils doivent savoir faire ce qu'ils font et doivent savoir pourquoi ils le font. Cependant, il ne faut pas oublier qu'ils sont des « professionnels de l'humain », ce qui signifie accepter qu'il y ait toujours quelque chose d'incontrôlable qui leur échappe, conclut Bélair (2008).

2.1.4 Les conditions pour une évaluation réussie

Plusieurs auteurs ont étudié les conditions d'une évaluation réussie et utile qui motive les enseignants dans leur développement professionnel. Voici donc, selon plusieurs auteurs, les conditions générales préalables pour une évaluation au service des enseignants :

1. Introduire, dans les programmes de formation initiale des enseignants, des éléments de base concernant l'évaluation des enseignants (Kassotakis, 2004).
2. Informer les enseignants et les cadres éducatifs à l'aide des séminaires et d'autres moyens du rôle de l'évaluation et de ses fonctions. Définir clairement les objets, les standards, les critères, les enjeux, etc. (Kassotakis, 2004 ; Paquay, 2004 ; Paquay, 2005 ; Jorro, 2010) en conformité avec les réformes ou les innovations en cours (Jorro, 2010).
3. Élaborer une méthodologie commune et connue qui permettrait à tous les acteurs de parler le même langage (Thélot, 2008).
4. Donner priorité à l'auto-évaluation et à l'évaluation interne des enseignants en créant des mécanismes pour que ces évaluations contribuent au développement professionnel des enseignants et à l'amélioration de leur

enseignement (Carbonneau, 2004 ; Kassotakis, 2004 ; Paquay, 2005 ; Strittmatter, 2007).

5. Favoriser l'évaluation formative, qui s'inscrit dans une perspective de développement professionnel (Carbonneau, 2004), ou, au moins, organiser plusieurs évaluations formatives avant une évaluation à hauts enjeux (certificative, de promotion, etc.) (Paquay, 2004).
6. Rendre les sujets (évalués) pleinement acteurs et partenaires : demander leur avis, leur collaboration et leur participation dans l'élaboration des moyens d'évaluation et dans l'établissement des critères d'évaluation des enseignants (Carbonneau, 2004 ; Kassotakis, 2004 ; Paquay, 2004 ; Paquay, 2005 ; Strittmatter, 2007 ; Thélot, 2008).
7. Former les évaluateurs à la méthodologie de l'évaluation et à l'accompagnement (Kassotakis, 2004 ; Paquay, 2004 ; OCDE, 2013), ensuite évaluer les évaluateurs (Paquay, 2004).
8. Essayer d'établir une politique éducative ou un cadre normatif plus ou moins stable dans le domaine de l'évaluation des enseignants (Kassotakis, 2004 ; Maulini et Gather Thurler, 2014).
9. Avoir l'accord des enseignants (dans la mesure du possible) Kassotakis (2004). Imposée unilatéralement, l'évaluation est perçue comme une « machine de guerre » contre le salarié (Perrenoud, 2008).
10. Assurer la transparence du processus, des procédures et des résultats (Carbonneau, 2004 ; Paquay, 2004 ; Thélot, 2008 ; OCDE, 2013).
11. Ne pas confondre le souhaitable avec le possible : cibler des attentes réalistes et faisables dans une perspective de progression (Paquay, 2005 ; Strittmatter, 2007 ; Jorro, 2010 ; Perrenoud, 2014).
12. Assurer la sécurité et la protection de l'évalué en créant un climat de confiance (Paquay, 2004, Paquay, 2005 ; Perrenoud, 2008). Or, « il y a plus à perdre qu'à gagner à recourir à "l'épée de Damoclès" pour motiver les gens » Carbonneau, 2004, p. 249).

13. Prendre en compte les interrelations « contextes-acteurs-institutions » (Jorro, 2010, p. 255) ou lier l'évaluation des enseignants à celle de l'établissement (Carbonneau, 2004 ; Paquay, 2005).
14. L'évaluation des enseignants doit se réaliser dans un respect profond des personnes (Paquay, 2006 ; Paquay, 2014).
15. L'évaluation doit se baser sur une éthique (Sénore, 2000 ; Hutmacher, 2004, p. 61 ; Strittmatter, 2007 ; Hadji, 2012 ; Maulini et Gather Thurler, 2014 ; Sénore, 2014).
16. Le contrôle doit s'exercer de la manière « la plus humaine et intelligente possible » (Perrenoud, 2014, p. 228).

En conclusion, on reprend la déclaration de Sénore (2014, p. 102) qui soutient que «le défi des années à venir pour les inspecteurs» est d' «[a]ccompagner, former et soutenir avant de contrôler [...]. Et quand viendra le temps du contrôle, celui-ci s'appuiera sur un code déontologique. »

2.2 Le modèle d'un bon enseignant

Selon Paquay (2004, p. 15), lorsqu'on évalue un enseignant, « on recueille des informations à propos de certaines caractéristiques de cet enseignant et on les compare avec les caractéristiques attendues d'un "réfèrent" ». Du point de vue linguistique, le mot « réfèrent » désigne « l'élément extérieur à quoi quelque chose peut être rapporté » (Figari, 2006, p. 103). Ainsi, pour évaluer un enseignant, on devrait pouvoir comparer cet enseignant à un modèle de « bon enseignant ». Selon Paquay (2004, p. 39), un « bon enseignant » serait celui « qui fait que les élèves acquièrent les connaissances et développent les compétences requises ». Le « bon enseignant » est « celui qui agit conformément aux normes, faisant éventuellement preuve d'initiative et d'adaptabilité », ajoute Audigier (2004, p. 263). Pourtant,

Paquay (2004) insiste sur la relativité des critères d'évaluation des enseignants en disant que les qualités attendues du « bon enseignant » varient selon les publics et les critères privilégiés (Paquay, 2004, p. 15). Denecker *et al.* (2014, p. 37) affirment que « la plus grosse difficulté est de définir le “ bon ” enseignant ». Les recherches sur l'effet maître menées aux États-Unis ne sont pas arrivées à définir les caractéristiques des « bons enseignants », en raison de « bases théoriques et empiriques défectueuses ou absentes » (Bressoux, 2006, p. 59). Paquay (2004, p. 15) conclut qu'« il n'y a pas de profil type du bon enseignant ».

Ainsi, Rocquet (2005, p. 204) nous propose un autre angle de vue, car, selon lui, « c'est la pratique professionnelle qui est évaluée, si l'on pose les sujets au cœur de la pratique [...]. Il n'y a évaluation que par les sujets présents dans la situation ».

2.3 La pratique professionnelle

La pratique professionnelle des enseignants, ou la pratique enseignante, est définie par Legendre (2005, p. 1066) comme l'« ensemble des activités de l'enseignant orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier ». Altet *et al.* (2012, p.13) définissent la pratique enseignante comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle dans une institution d'enseignement ».

Selon Altet *et al.* (2012, p. 13), les pratiques enseignantes

[...] recouvrent d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. C'est l'accomplissement de l'activité d'enseignement dans une institution, en classe, mais aussi hors de la classe pour la préparation didactique des séances, pour la socialisation de leurs élèves avec des collègues, des acteurs en partenariat, des parents.

Autrement dit, la pratique professionnelle de l'enseignant, selon la même auteure, « ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables », à savoir le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, la gestion de la classe, l'encadrement des élèves dans le processus d'apprentissage et les pratiques d'évaluation. La pratique professionnelle est aussi « actions et interactions liées aux multiples tâches de l'activité professionnelle », telles que la préparation des cours et du matériel pédagogique, les rencontres avec les parents, les réunions avec les collègues, etc. (Altet, 2003). Toujours selon Altet (2003, 2014) qui a systématisé les travaux de la majorité des chercheurs ayant travaillé sur la pratique professionnelle des enseignants, cette dernière comporte « un certain nombre des traits communs caractéristiques de la pratique enseignante » (Altet, 2014, p. 295). Ainsi, l'apprentissage et la socialisation des élèves constituent la première (et la plus importante) dimension. La deuxième est la dimension technique, autrement dit le savoir-faire spécifique de l'enseignant, ses gestes professionnels. La troisième dimension est la dimension relationnelle ou interactive. La dimension suivante est liée à la pratique dans un contexte ; elle est liée à la situation et à la structure organisationnelle. La cinquième situation, dite temporelle, est suivie de la dimension cognitive-affective-émotionnelle. Finalement, la septième dimension, psychosociale, est liée à la nature du travail dans une société humaine.

D'un point de vue méthodologique, l'évaluation des pratiques enseignantes s'appuie sur l'observation ponctuelle, sur l'analyse des traces relevant du passé de la classe (habitudes des élèves, résultats d'évaluations, etc.), sur les arguments de l'enseignant, sur l'identification de son rôle au sein de l'équipe éducative et de l'établissement et sur le dialogue réflexif avec un pair (Jorro et Maurice, 2008). L'évaluation des pratiques enseignantes est nécessaire pour répondre à la demande sociale concernant l'amélioration des pratiques et de la formation initiale et continue des enseignants (Altet, 2003 ; Thélot, 2008). Autrement dit, l'évaluation de la pratique professionnelle des enseignants mise sur leur amélioration et sur le développement professionnel, comme il a déjà été souligné dans la problématique.

2.4 Le développement professionnel

Le concept de développement professionnel couvre « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier *et al.*, 1994, cité par Paquay *et al.*, 2010, p. 17). Le « développement professionnel » consiste, pour l'essentiel, dans « la construction de compétences et les transformations identitaires dans les situations de travail en cours de carrière » (Paquay *et al.*, 2010, p. 10). Toutefois, le même auteur souligne que, dans les métiers de l'interaction humaine, il est difficile de faire une distinction claire entre développement personnel et professionnel : « les compétences socioaffectives, l'aptitude à gérer ses émotions, la capacité à établir des relations positives avec autrui – autant de dimensions du développement personnel – interviennent fortement dans les situations professionnelles ». Gather Thurler et Périsset (2014) préfèrent le concept « professionnalisation » à celui de « développement professionnel » en le définissant comme suit : « Le concept de professionnalisation se définit par rapport à un développement favorable des personnes, à leur évolution et par rapport à une contribution au changement du statut du métier, il fonctionne comme un levier pour le faire évoluer » (Gather Thurler et Périsset, 2014, p. 181).

L'évaluation peut être utile et peut favoriser le développement professionnel, mais elle peut également le freiner (Jorro, 2010), lui nuire (Paquay, 2014) ou le paralyser (Bourgeois, 2010). Si l'évaluation s'inscrit dans une « logique de contrôle externe et de sanction », elle peut nuire au développement professionnel (Paquay, 2014, p. 171). L'évaluation peut freiner le développement professionnel si les acteurs de l'évaluation possèdent une culture professionnelle inégale, s'ils ne maîtrisent pas l'acte éducatif et si les démarches évaluatives sont incompatibles avec les enjeux de développement professionnel dans des contextes organisationnels inertes, où le développement professionnel n'est pas valorisé (Jorro, 2010). Bourgeois (2010) et

Jorro (2010) s'entendent sur le fait que l'évaluation peut être favorable pour l'évalué sous trois aspects :

- au plan cognitif (le sujet exerce une pensée réflexive sur sa pratique professionnelle, active ses connaissances préalables, etc.),
- au plan motivationnel (le sujet est soutenu à s'engager dans son travail et dans le processus de développement professionnel en consolidant son sentiment d'efficacité personnelle dans son activité professionnelle),
- au plan psychosocial (les interactions avec les autres acteurs de l'évaluation peuvent renforcer le support social et la reconnaissance).

Ses propos indiquent clairement que l'acte évaluatif possède un grand côté psychologique. Or, la perception de l'évaluation, que nous voulons chercher chez les enseignants, est une notion qui fait partie de la psychologie. Nous passons alors à la définition de ce dernier concept.

2.5 La perception

Étymologiquement, le mot « perception » provient du latin *perceptio*, ce qui veut dire « la récolte », et de *percipere*, ce qui signifie « se saisir de » (Luyat, 2009). En faisant abstraction des différents sens que le mot « perception » a dans la langue française, nous allons nous concentrer sur la signification que ce mot a en psychologie, afin de préciser le sens accordé à ce terme dans la présente étude.

Dans le Dictionnaire de psychologie, la perception est définie comme « fonction de prise d'information des événements du milieu extérieur ou du milieu interne par la voie des mécanismes sensoriels » (Dooron et Parot, 2012, p. 529). Autrement dit, c'est l'« action de percevoir par les organes de sens » (Larousse en ligne, s. d.). Pour Legendre (2005, p. 1027), c'est une « activité, [un] processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement ». Selon Luyat (2009, p.12), la

perception est utilisée dans le sens « de prendre connaissance des événements de notre environnement par les biais de nos systèmes perceptifs ». Pourtant, l'auteur ajoute que dans ce sens-là, « la perception peut désigner à la fois le résultat de cette connaissance et le processus psychophysiologique qui lui a donné naissance ».

En tant que processus qui permet de prendre conscience d'un objet ou d'un événement, la perception est considérée comme une des plus importantes fonctions de l'organisme selon le même auteur : « C'est la fonction de notre corps, de notre cerveau qui permet d'avoir une connaissance du monde qui nous entoure. » (p. 12). Or, ce processus nous permet d'avoir une « idée, compréhension plus ou moins nette de quelque chose » (Larousse en ligne, s. d.), car la perception « n'est plus conçue aujourd'hui comme un simple enregistrement du réel » (Dooron et Parot, 2012, p. 529) ni « comme une fonction d'enregistrement passif », car « la prise d'information sensorielle la plus élémentaire, que l'usage classique situerait au niveau de la sensation, met en effet en jeu des processus attentionnels, qui manifestent, dès le stade du récepteur, les contrôles et les modulations subtiles des centres supérieurs » (Dooron et Parot, 2012, p. 529). Selon le Petit Robert (2012, p. 1855), la perception est « la fonction par laquelle l'esprit se représente les objets, acte par lequel s'exerce cette fonction ; son résultat ».

En tant que résultat, la perception « renvoie à la “représentation”, c'est-à-dire à l'image, la prise de conscience que l'on a d'une chose, d'un événement, voire à l'idée que l'on s'en fait » (Luyat, 2009, p. 12). L'objet perçu peut être relativement simple (la perception de la lumière, de la chaleur, etc.), mais elle peut être un objet plus complexe : « la perception que l'on peut avoir de soi-même ou des autres, la perception de la politique de l'enseignement, du monde en général » (Luyat, 2009, p. 12). Pourtant, selon Legendre (2005, p. 1027), « ce qu'un sujet perçoit ne dépend pas uniquement de stimulations de l'objet, mais aussi de ses connaissances et de ses attentes ». Or, c'est la raison pour laquelle la perception est définie comme un « événement cognitif dans lequel un stimulus ou un objet, présent dans

l'environnement immédiat d'un individu, lui est représenté dans son activité psychologique interne, en principe de façon consciente » (Larousse en ligne, s. d.).

La définition de la perception proposée par Wikipédia (s. d.) nous semble assez pertinente pour mettre en évidence la signification privilégiée (pour cette recherche) du présent concept :

La perception est une faculté biophysique ou le phénomène physio-psychologique qui relie l'action du vivant aux mondes et à l'environnement par l'intermédiaire des sens et des idéologies individuelles ou collectives. Chez l'espèce humaine, la perception est aussi liée aux mécanismes de cognition par l'abstraction inhérente à l'idée et aux notions apprises dans la pensée.

Finalement, Sokoty (2011, p.68) affirme que « [l]a perception est le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience ». Or, c'est l'objectif que la présente recherche va tenter de réaliser, soit de permettre aux enseignants moldaves de soumettre leurs propres propositions relatives à l'évaluation des enseignants en se basant sur leurs connaissances, leur expérience et leur vécu ainsi que sur leurs sentiments.

Dans le chapitre suivant, la méthodologie nécessaire pour trouver la réponse à notre question de recherche sera présentée.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 Orientations méthodologiques et approche de recherche

Étant donné que notre recherche vise à produire et à analyser des données descriptives (les paroles dites et écrites, et le comportement observable des personnes), il s'agit d'une recherche qualitative (Taylor et Bogdan, 1984, dans Deslauriers, 1991). Selon Van der Maren (1995, p. 103), « cette orientation de recherche tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques, comme ils le sont en éducation ». Savoie-Zajc (2011, p. 124) ajoute que la recherche, qui est « animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience », s'inscrit dans le courant interprétatif. Ce qui est spécifique pour la recherche qualitative-interprétative, c'est qu'elle « se moule à la réalité des répondants » et que l'activité même de la recherche « se veut être avec et pour les participants » (Savoie-Zajc, 2011, p. 125). Ainsi, la recherche qualitative-interprétative vise à éclairer un point de vue « intérieur » d'une expérience enracinée dans une culture, un contexte et une temporalité. C'est une forme de recherche qui :

[...] exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associé aux conditions de production de savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche (Savoie-Zajc, 2011, p. 128).

3.2 Mode de collecte des données

Pour répondre à notre question de recherche, à savoir : « Comment les enseignants moldaves perçoivent-ils l'évaluation de leur pratique professionnelle ? », nous avons recueilli l'information auprès d'enseignants de la Moldavie. Pour la collecte des données, nous avons choisi la méthode de l'entretien. L'entretien se définit comme :

[...] une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (Savoie-Zajc, 2011, p. 132).

Selon Boutin (2004, p. 25), plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que l'entretien de recherche est « [...] une méthode de collecte d'information qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé et qu'elle revêt effectivement plusieurs formes ». Parmi les divers types d'entretiens, nous avons décidé de privilégier l'entretien individuel semi-dirigé en raison des contraintes que nous impose ce schéma d'entretien. De plus, cette modalité nous a permis de maintenir une certaine constance d'un entretien à l'autre (Savoie-Zajc, 2011) et d'atteindre, au final, le but visé. Pour ce faire, nous avons convoqué en entretien individuel virtuel (par Skype) des enseignants du primaire et du secondaire de la Moldavie. Nous avons prévu également d'accorder priorité aux enseignants de français, afin de faciliter la tâche de traduction, car les entrevues étaient prévues en roumain. Pourtant, nous n'avons pas obtenu l'accord de participation de la part des enseignants de français, mais cela n'a aucunement nui à notre recherche. Les entrevues ont été menées dans la période du 26 décembre 2015 au 12 janvier 2016. Les dix participantes qui ont accepté de nous accompagner dans notre recherche ont été interviewées de chez elles, via Skype. La chercheuse, de même, a mené les entrevues de chez elle. La durée des entrevues a varié entre 46 et 96 minutes.

3.3 Les participants à la recherche (les répondants)

Nous avons prévu de mener des entretiens avec cinq enseignants du primaire et cinq enseignants du secondaire, qui ont accumulé au moins 12 années d'expérience, car nous avons considéré qu'il s'agit d'une période suffisante pour que la personne se forge une opinion personnelle critique de son vécu professionnel, comme enseignant, y compris son évaluation. En outre, les 12 années d'expérience ont été exigées puisque, dans cette période de temps, il est supposé que l'enseignant ait déjà vécu deux évaluations externes, à savoir, deux contrôles généraux (qui ont lieu à chaque cinq ans) de la part de la commission scolaire. Pour recruter les participants qui correspondraient à nos critères, nous avons contacté, au total, 17 enseignants. Ainsi, cinq d'entre eux ont refusé de s'impliquer dès les premières minutes de notre discussion. Deux autres enseignants, n'étant pas en possession d'un moyen technologique fiable pour mener notre entrevue en toute sécurité, ont été obligés de se retirer, même s'ils ont manifesté un vif intérêt pour le sujet. Ainsi, nous nous sommes retrouvés avec 10 participantes – cinq enseignantes de primaire et cinq enseignantes de secondaire, qui d'ailleurs, ont été choisies selon la méthode « boule de neige ». Il s'agit d'une « technique qui consiste à ajouter à un noyau d'individus (des personnes considérées comme influentes par exemple) tous ceux qui sont en relation (d'affaires, de travail, d'amitié, etc.) avec eux, et ainsi de suite. » (Beaud, 1984 dans Deslauriers, 1991, p. 58).

Pour présenter les dix enseignantes de la Moldavie qui ont accepté gentiment de participer à notre recherche, nous avons construit un tableau (voir Annexe D) qui expose leurs principales caractéristiques qui sont importantes pour notre recherche. Nous tenons à mentionner que toutes les participantes à cette étude ont accompli des études supérieures de premier cycle – la licence. De même, toutes les répondantes détiennent le degré didactique 2. La participante R10 a complété ses études par une maîtrise en éducation.

3.4 Instrument de collecte de données

Pour notre recherche, nous avons construit un questionnaire d'entrevue qui est divisé en trois parties (voir Annexe E). La première partie du questionnaire contient des questions qui traitent de la perception de l'évaluation des enseignants sur le plan émotif. Les questions de la deuxième partie du questionnaire avaient pour but de faire parler les enseignants de leur perception de l'évaluation, dans le sens du présent terme défini par le dictionnaire Larousse en ligne (s. d.) : « Idée, compréhension plus ou moins nette de quelque chose », en insistant sur leur perception de l'efficacité de la procédure de l'évaluation. La troisième partie du questionnaire a été conçu dans le but d'inciter les enseignants à parler de leur perception de l'évaluation des enseignants dans le sens d'une pratique réflexive qui contribue à des propositions. Nous avons espéré que nos répondants émettent des propositions constructives concernant l'évaluation des enseignants : une évaluation de qualité qui répondrait à leurs attentes.

Durant les entrevues, afin d'obtenir plus d'information de la part de nos participantes, nous avons reformulé et expliqué certaines questions qui nous semblaient fermées. D'autres questions sont nées dans notre esprit de façon naturelle suite aux réponses que nos participantes ont données.

3.5 Modalités d'analyse

L'étape de l'analyse des données occupe une place de premier plan dans toute la recherche selon Deslauriers et Kérisit (1997, p. 98), dans la mesure où elle « consiste à trouver un sens aux données recueillies et à démontrer comment elles répondent à la question de recherche que le chercheur a formulée progressivement ». D'après les explications de Deslauriers (1991), analyser des données renvoie « aux efforts du

chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (p. 79). La présente recherche demande l'application de l'analyse qualitative la plus répandue dans les recherches en éducation qui est l'analyse de contenu (Gaudreau, 2011). Cette analyse consiste « à produire les résultats de recherche par raisonnement inductif, c'est-à-dire en dégagant et en interprétant les données repérées dans un corpus en vue de produire les résultats globaux plus abstraits, voir des théories » (Gaudreau, 2011, p. 193). Pour analyser nos données, nous avons prévu de suivre la succession des quatre étapes que l'analyse qualitative des données comporte : établir le corpus (transcrire les verbatim); effectuer l'analyse verticale (découper en segments correspondants aux différentes unités de sens); effectuer l'analyse transversale (réunir les segments qui semblent apparentés en formant des groupes portant sur le même thème); assembler la grille d'analyse, « une liste logiquement hiérarchisée des thèmes établis pendant l'analyse verticale » (Gaudreau, 2011, p. 209). Les données obtenues ont été, par la suite, analysées et interprétées.

3.6 Questions d'éthique et de déontologie

Tout d'abord, une formation pour la certification éthique a été accomplie. La demande pour la certification éthique liée à l'implication de sujets humains auprès du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a été également approuvée. Quant à nos participantes, lors de notre première rencontre virtuelle (par Skype) leur a été expliquée en détail la confidentialité de leur participation à la recherche, en mentionnant le fait que leur nom sera codifié par une lettre et un numéro (par exemple R1). Ensuite, le jour de l'entrevue, durant les premières minutes de notre rencontre chacune d'entre elles a donné son consentement oral de participation à la recherche (qui a été enregistré sur le même support audio que notre entretien). De plus, la variante papier du

consentement (avec la signature) nous a été envoyée par voie électronique (voir Annexe F).

3.7 Validité et fiabilité de recherche

La validité et la fiabilité sont les principaux critères de scientificité d'une recherche qualitative. La validité signifie que « la méthode de recherche utilisée a été capable de répondre à la question posée » (Deslauriers, 1991, p. 99), tandis que la fiabilité désigne « la capacité de reproduire la recherche en obtenant les mêmes résultats ».

Quant aux des critères de validation scientifique spécifique à la recherche qualitative/interprétative, nous nous alignons sur Savoie-Zajc (2011) qui distingue des critères méthodologiques (la crédibilité, qui concerne la plausibilité de l'explication du phénomène étudié; la transférabilité, qui s'explique par le fait que les résultats de l'étude peuvent être adaptés dans différents contextes; la fiabilité, qui porte sur la cohérence entre le déroulement et les résultats de l'étude; la confirmation, qui exige que les données produites soient objectivées) et des critères relationnels (l'équilibre, qui met en évidence l'importance d'assurer que les différents points de vue soient valorisés en égale mesure; l'authenticité ontologique, qui permet aux participants d'apprendre davantage sur la question à l'étude; l'authenticité éducative, qui permet au participant de prendre conscience de sa propre position en la comparant avec celle du groupe; l'authenticité catalytique, qui suppose que les résultats de l'étude soient énergisants pour les participants et l'authenticité tactique, qui permet aux participants de passer à l'action) (Savoie-Zajc, 2011, p. 142-145).

L'outil le plus important qui assure la rigueur d'une recherche est le journal de bord, selon Savoie-Zajc (2011). Dans ce carnet personnel, la chercheuse a consigné des commentaires sur le déroulement des entretiens, ses réflexions, impressions et

interprétations : informations qui nous ont permis ultérieurement d'inspirer « les interprétations essentielles et inhérentes à l'analyse de données qualitatives » (Gaudreau, 2011, p.137).

Pour conclure ce chapitre, nous aimerions reprendre la citation de Drapeau (2004, p. 80), qui estime que « [l]a valeur d'une recherche scientifique est en grande partie dépendante de l'habileté du chercheur à démontrer la crédibilité de ses découvertes », ce que nous espérons arriver à réaliser.

CHAPITRE 4

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord la procédure de condensation et de réduction de données. Ensuite, nous rapportons les données de recherche en lien avec notre problématique et notre cadre conceptuel. Enfin, nous interprétons et vérifions les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

4.1 Stratégie de réduction des données

La réduction / condensation des données est la première étape de l'analyse des données définie par Miles et Huberman (2003, p. 35) comme étant « [...] l'ensemble du processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données "brutes" figurant dans les transcriptions des notes de terrain. » Selon eux, c'est une forme d'analyse qui consiste à « élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions " finales " et les vérifier » (p. 35). Cependant, la réduction des données ne signifie pas seulement la quantification : la sélection, le résumé, la paraphrase ou « l'intégration dans une configuration plus large » en font partie, soulignent Miles et Huberman (2003, p. 35). Toujours selon les mêmes auteurs, la condensation des données s'effectue pendant toutes les étapes d'un projet de recherche qualitative : avant, pendant et après la collecte des données. Ainsi, la réduction anticipée est expliquée par le choix des thèmes dans la problématique liée à notre question initiale et au cadre conceptuel de la recherche. La réduction concomitante est expliquée par les ajustements apportés

durant la collecte de données. Ce processus permet « à partir de l'ensemble des données déjà obtenues d'élaborer des stratégies quant à la façon d'en recueillir des nouveaux » (Lessard-Hébert *et al.*, 1997, p.109). La réduction qui suit la collecte des données est « entièrement liée aux procédures utilisées pour traiter, présenter et interpréter/vérifier les données » (Lessard-Hébert *et al.*, 1997, p.107).

À la suite des dix entrevues effectuées, nous avons rassemblé 186 pages de transcription en roumain. Les verbatim ont été traduits en français en respectant soigneusement le sens des propos de nos sujets à l'étude, car selon Lessard-Hébert *et al.* (1997, p.106), la traduction « cherche à maintenir le parallélisme des significations. Lors d'une traduction, l'interprète ne peut pas ajouter des significations ou des commentaires au message original, pas plus qu'il ne peut faire glisser le sens du message ». Après avoir réalisé l'analyse verticale et transversale, nous avons assemblé la grille des thèmes qui découlent de notre problématique et de notre cadre conceptuel. Finalement, nous avons réorganisé la grille selon l'ordre des thèmes présentés dans notre questionnaire d'entrevue.

L'analyse des données a été effectuée sans l'aide d'un logiciel. Nous avons pu identifier tous les thèmes que nous avons traités. En outre, nous avons relevé et ajouté de nouveaux thèmes qui ont émergé. Les données obtenues seront présentées et interprétées dans les paragraphes suivants.

4.2 Organisation et présentation des données

Pour présenter nos résultats, nous avons gardé le même ordre des thèmes que nous avons exposés dans le questionnaire d'entrevue en ajoutant les sous-thèmes qui ont émergé lors de nos entretiens et pendant l'analyse ultérieure.

4.2.1 Nécessité de l'évaluation

À la suite de l'analyse des données, il faut mentionner l'insistance de toutes les participantes sur la nécessité de l'évaluation des enseignants : dans l'ensemble, toutes les enseignantes participantes à l'étude ont insisté sur l'importance et la nécessité de l'évaluation, quelles que soient les émotions provoquées par le phénomène. Observons quels sont les motifs de la nécessité d'évaluer les enseignants que les participantes ont mis en évidence.

L'évaluation peut être considérée de façon positive, comme une voie d'apprentissage permettant aux instituteurs de maintenir « à jour » leurs savoirs pédagogiques, d'améliorer leurs connaissances et ainsi de contribuer au développement professionnel de l'enseignant :

Elle est quand même bienvenue l'évaluation des enseignants, car comme on dit chez nous, on apprend tout au long de notre vie. Et nous, comme professeurs, comme instituteurs, on doit « grandir » du point de vue professionnel. [...] . Moi, je suis « pour » l'évaluation des enseignants (R10).

Soumettre les enseignants à l'évaluation est de rigueur pour vérifier le niveau de préparation de ceux qui sont arrivés récemment dans le milieu scolaire, les novices, car, ces derniers temps, les étudiants en éducation semblent ne pas être les meilleurs étudiants et, selon les enseignants plus expérimentés, certains d'entre eux n'ont pas d'intérêt particulier pour l'enseignement :

En tenant compte du fait que les critères d'admission des facultés d'éducation ne sont pas exigeants, y sont admis des élèves avec une moyenne très basse au baccalauréat. D'autres, ceux qui n'ont pas été admis ailleurs, y vont aussi, mais ils n'ont aucun intérêt pour la pédagogie. Par la suite, après la fin de leurs études, ils s'en vont dans des écoles et ils sont obligés d'enseigner... mais ils ne le font pas avec amour et implication. [...]. Je considère que l'enseignant doit, quand même, être évalué en tenant compte du niveau de préparation des finissants et surtout des finissants actuels (R7).

Une certaine faiblesse quant à l'exercice du métier par les jeunes spécialistes est relevée par certaines interlocutrices. Elles attribuent une telle faiblesse au nombre d'heures de stage insuffisant durant leurs études universitaires :

Je veux vous dire que les jeunes spécialistes quittent l'université mal préparés. Moi, par exemple, j'ai fait mes études dans une école pédagogique, et là-bas, ils m'ont fourni une bonne base, car il y a un grand nombre d'heures de stage. Ensuite, j'ai fait la licence et la maîtrise, mais je les ai faits pour avoir les diplômes d'études supérieures, quoique j'ai reçu une bonne base, en tant que praticienne, à l'école pédagogique. [...]. Maintenant, les nouveaux spécialistes sont faibles, j'ai vu comment on apprend aux universités, ils offrent peu de stages là-bas ... (R10).

Selon plusieurs de nos interlocutrices, il faut évaluer les enseignants, car certains ne font pas leur travail honnêtement. Elles font un lien entre la responsabilité engagée de la part des enseignants et la qualité de leur enseignement, à l'instar de cette interlocutrice :

Je regarde l'école... Il y a des enseignantes, qui y vont pour se reposer, mais à la maison, elles sont d'excellentes « femmes au foyer » ! Mais si tu regardes sérieusement, si le matérialisme ne t'emporte pas, tu sais que tu dois te présenter bien préparé devant l'élève. [...]. Moi, tout le temps... Peut-être qu'à la maison j'ai raté des choses... ma famille... je ne sais pas à quel point c'est correct... mais à l'école, avec et pour les enfants, je fais un travail de qualité. [...]. J'ai eu toujours une attitude responsable face à mon travail...(R6).

D'autres intervenantes voient l'évaluation comme un moyen de se distinguer des enseignants qui ne font pas leur travail de façon honnête. Une de nos interlocutrices argumente cette position de la façon suivante :

Ça compte beaucoup si l'enseignant est motivé à l'école, quand il n'est pas classé au même niveau que les autres [...]. Certes, il y a des bons et des mauvais. Et moi, qui travaille chaque jour et j'obtiens de beaux résultats, pourquoi devrais-je m'égaliser avec celui qui... qui... (R10).

L'évaluation peut avoir un effet de motivation, car en attestant les résultats du travail de l'enseignant, elle semble influencer favorablement ses sentiments d'efficacité personnelle et professionnelle comme en témoigne cette autre intervenante :

Quand tu « cueilles de lauriers » c'est agréable, c'est plaisant. [...]. Ce que je veux dire est que j'entre avec une autre disposition dans la classe. Moi, je « vole », et je suis motivée parce que j'ai été apprécié. [...]. J'enseigne aussi, mais avec une meilleure disposition... J'aime quand je suis motivée, quand je vois des résultats à la fin. Je veux dire que c'est un plaisir de mon âme, quand mon travail n'est pas emporté par le vent. [...]. Finalement, quand on obtient un certain succès, vous savez, on est très satisfait (R10).

Certaines participantes croient en la nécessité de l'évaluation, compte tenu que l'évaluation semble être une procédure qui permet d'insuffler une certaine discipline aux enseignants. Comme toute opération imposée, elle pourrait s'avérer dérangeante, pourtant son effet se fait ressentir dans les résultats finaux de l'évalué : « Je vois l'évaluation comme un processus disciplinaire. [...]. Et chaque procédure disciplinaire, tu ne veux pas l'accepter, mais c'est après qu'elle va porter de "bons fruits". » (R6).

L'évaluation est également une occasion qui permet à l'enseignant de prouver ses compétences professionnelles et de se mettre en valeur. C'est une opportunité de reconnaissance de son mérite par la collectivité et une possibilité d'acquérir une renommée. À cet égard, la participante R3 se demande : « Comment démontrer autrement ce dont on est capable ? [...]. Comment peut-on prouver autrement qu'on est capables de faire quelque chose ? Comment va-t-on se faire connaître ? »

Cette reconnaissance sociale est favorable à l'enseignant non seulement par le fait qu'il se fait un nom dans son entourage, mais aussi par la raison que celui-ci devient un favori des parents de ses futurs élèves. Les résultats de l'évaluation de l'enseignant seraient donc à l'origine du choix de celui fait par les parents. Les témoignages d'une de nos participantes sont assez éloquents :

[...] tu te sens mieux, car tous les autres, ils se font aussi une impression de toi, et surtout de nos jours, quand les parents... Maintenant, c'est la démocratie dans notre pays, et le parent a le droit de choisir l'enseignant... Mais ça se transmet, quand un enseignant travaille bien, les gens le savent et cela s'ajoute à notre « panier » ... Quand tu dois prendre une classe de première année, et si le parent vient et dit : « Je veux dans la classe de telle Madame! », c'est

normal que tu te sentes bien si tu es choisi. Personnellement, je sens que mes efforts n'ont pas été en vain si les parents des élèves s'empressent de me choisir comme enseignante de leurs enfants (R10).

Quelques-unes de nos intervenantes, convaincues de l'importance de l'évaluation des enseignants, refusent même d'admettre l'inexistence de cette évaluation, car l'absence totale de celle-ci signifierait la dégradation de l'éducation. Elles ont évoqué des conséquences désastreuses d'une éventuelle absence du contrôle des enseignants, en soulignant ainsi qu'il est impératif de maintenir le système d'évaluation des enseignants, tel que le soutient une des intervenantes :

Quoi que ce soit, sincèrement, si le directeur de l'école ne s'intéressait pas à ce que les enseignants font, je suis sûre que les enseignants qui aiment leur travail, ils feraient quelque chose ; peut-être qu'ils étudieraient tout seuls [...]. Mais si les évaluations n'existaient pas, je pense que l'enseignement aurait dégradé (R10).

4.2.2 Émotions et sentiments liés à l'évaluation des enseignants

Les émotions liées à l'évaluation des enseignants sont très présentes chez les enseignantes questionnées. Toutes nos participantes ont avoué éprouver des émotions plus ou moins fortes en lien avec leur évaluation en évoquant, quand même, la « normalité » de telles réactions comme on le constate dans le témoignage suivant :

Les émotions... Si tu n'as pas d'âme, tu n'as pas d'émotions. Il est impossible de ne pas avoir d'émotions. Qui que soit, la personne la plus calme ... Il y a des collègues qui semble être calmes, mais ils me disent que c'est en apparence qu'ils sont calmes, car ils ont, quand même, des émotions » (R7).

La plupart du temps, les enseignantes interviewées parlent de stress qui est indispensable à une évaluation. D'autres émotions négatives comme la crainte, la peur ou l'angoisse sont également évoquées par nos participantes à l'étude. Cette intervenante dénonce le caractère envahissant et importun de ces sentiments :

Ce sont des états stressants. Ce sont des émotions superflues pour les enseignants... C'est un inconfort. Il est clair que c'est quelque chose d'indésirable. Chaque évaluation est accompagnée d'émotions, de stress. [...]. Ce sont des émotions «imposées» dans notre pratique. Pour moi, par exemple, ce sont des émotions «de plus» et je n'en ai pas besoin ...(R1).

Certaines de nos répondantes admettent qu'à l'origine de ce stress pourrait se retrouver le sentiment de responsabilité, tellement présent dans le métier d'enseignant. Une d'entre elles affirme : « Quand tu sais qu'il y a quelqu'un au fond de la classe... il y a quand même une responsabilité, une responsabilité plus grande que d'habitude. » (R7).

D'autres affirment que leurs émotions d'avant-évaluation sont dues aux réactions imprévisibles de la part des élèves, car «il y a vraiment des moments quand les meilleurs élèves peuvent faire des gaffes, tu ne sais jamais » (R5). La participante R10, comme l'ont fait quelques autres répondantes, justifie ses émotions ainsi : «Pour que je ne m'empêtre pas devant la commission, par exemple...» Les autres intervenantes ont la crainte de ne pas s'encadrer dans le temps alloué, tout comme l'avoue la participante R8 : «J'ai des émotions en pensant que je pourrais ne pas réussir quelque chose. »

Cependant, la moitié de nos interlocutrices ont affirmé qu'elles éprouvent des émotions positives en lien avec leur évaluation. Toutefois, elles ont avoué que ces émotions apparaissent surtout à la fin de l'évaluation et si l'évalué est satisfait des résultats et de l'appréciation des évaluateurs :

Les émotions, comment dire... ce sont des émotions positives... Mais ces émotions sont à la fin, quand on cueille des lauriers [...]. De toute façon, pour moi, les émotions sont positives, je me sens bien à la fin, car je travaille beaucoup si j'ai une évaluation (R10).

Positives ou négatives, les émotions vécues par les enseignants pendant leur évaluation laissent leurs empreintes sur l'état psychique, et parfois physique des enseignants.

4.2.3 Effets négatifs des émotions liées à l'évaluation

Les émotions que les enseignants éprouvent pendant leur évaluation peuvent avoir des conséquences plus ou moins graves pour eux. L'incapacité de gérer ses propres émotions pendant l'évaluation, qui se manifeste par le tremblement des mains et de la voix, par le bégaiement, etc., est considérée par nos participantes à l'étude comme le problème le plus répandu. Cependant, ces émotions peuvent déclencher des réactions hors de commun comme cette interlocutrice l'avoue :

Chez nous, une enseignante a commencé à pleurer pendant l'évaluation, et nous ne savions pas quoi faire, car elle pleurait et les élèves voyaient et tu sais, c'est tellement pénible quand les enfants te voient pleurer... [...]. À un moment donné elle a pensé qu'elle ne fait pas bien ce qu'elle faisait et... elle a cédé devant ses émotions (R8).

À cause des émotions, l'enseignant peut échouer à son évaluation et, par conséquent, une mauvaise réputation lui est assurée, comme le rapporte cette enseignante :

Comment vous dire? J'ai vu des leçons plus faibles, de mauvaise qualité, mais ce sont les émotions qui les ont influencées, car il y a des émotions qui peuvent tout renverser et tu oublies tout ce que tu as voulu présenter et tu mélanges le tout... Oui, de telles choses se sont passées. [...]. Et voilà, il a fait une leçon qui n'a pas réussi et c'est tout. On lui met l'«étiquette» qu'il est un mauvais enseignant. Mais, peut-être, qu'il n'est pas tellement mauvais, mais ce sont les émotions qui l'ont «travaillé». C'est ça l'idée... Et les parents commencent à te parler mal ... que tu ne fais pas face... (R10).

Ainsi, pour augmenter leur résistance aux émotions et pour être en mesure de les maîtriser, les enseignants ont recours aux médicaments tranquillisants. Une des enseignantes avoue même :

J'ai beaucoup stressé et je suis resté beaucoup de temps « sur valériane¹⁰ », pour que les émotions ne me trahissent pas. [...]. Moi, par exemple, je suis une personne qui est capable de maîtriser ses émotions, même si ça me coûte la santé, car tout ce stress-là, il n'est pas bon pour nous, mais, en tout cas, je les contrôle (R10).

¹⁰ Valériane est un produit de santé naturel destiné à traiter les troubles de sommeil, l'anxiété et l'agitation nerveuse.

Trois autres enseignantes ont évoqué certains problèmes de santé, assez graves, allant jusqu'à l'hospitalisation des enseignants ou même à l'abandon de la profession, à la suite des émotions vécues pendant l'évaluation. Comme en témoignent deux parmi elles :

D'après moi, ça compte beaucoup, les émotions du professeur... Il peut avoir, après ça, des problèmes de santé, de tension... [...]. J'ai entendu parler que quelqu'un a été hospitalisé après une leçon démonstrative. Je pense que c'est la tension qui est augmentée, je ne sais pas... (R4).

Si l'enseignant est plus sociable et plus « vivant », il passe plus facilement, mais nous avons des collègues qui... pauvres elles, sortaient le dos en sueur, les mains moites, toutes rouges, avec des maux de tête et de cœur, car les gens ne réagissent pas de la même façon. Il y a des enseignants qui ont abandonné leur activité et ont quitté l'école à cause de cela... problèmes de santé (R9).

4.2.4 Réactions des enseignants à l'annonce de l'évaluation

Dépendamment de la personne, l'annonce de l'évaluation est vécue différemment. Les enseignantes parlent des mêmes émotions et sentiments qu'elles ont en lien avec leur évaluation : stress, angoisse, crainte et peur auxquels s'ajoutent l'inquiétude, la frustration, le manque de confiance en soi, l'agitation, la panique, etc. Cependant, dans les témoignages de la répondante suivante on observe une certaine relativisation de ces sentiments, une certaine habitude d'accommodation à la situation et au stress :

Chaque fois quand tu es annoncé que tu seras évalué, tu as des sentiments de frustration, de stress, mais ils ne sont pas si négatifs qu'ils te provoquent quelque chose ... Je veux dire qu'un peu de stress est utile. [...]. Tu veux, comme tout être humain, te montrer du meilleur point de vue et à cause de cela tu stresses. [...] Tu te demandes comment la personne va t'évaluer... Et donc, après ces premières réactions ... Je me calme. Je me sens devant quelque chose d'inconnu. Il y a un sentiment de manque de confiance en soi : je me demande si je vais faire face... [...]. Et peu à peu, je me prends en mains et je ne stresse pas trop (R6).

L'annonce de l'évaluation, quelles que soient les réactions et les émotions qui viennent avec elle, est un moment très important pour les évalués. Toutes nos répondantes ont avoué qu'elles préfèrent, quand même, savoir au préalable le jour de leur évaluation, car si elles sont annoncées d'avance, « les émotions ne sont pas si fortes », affirme R5. Cependant, selon nos participantes à l'étude, les évaluateurs ne se dépêchent pas toujours de le faire.

L'arrivée de l'évaluateur qui n'a pas annoncé sa visite est une situation mal vécue par l'enseignant et même par les élèves. Étant donné que l'évaluateur se réserve la liberté de se présenter à tout moment de la journée, le fait que la leçon est en cours n'empêche pas celui-ci de faire son apparition dans la salle de classe. Cette intervenante parle d'une « paralysie » de la leçon lorsque quelqu'un arrive sans avoir signalé son intention au préalable :

La sensation la plus négative est quand une personne, à laquelle tu ne t'attendais pas, entre dans la classe. Quand tu es préparé, c'est totalement une autre atmosphère dans la classe, les enfants sont préparés... Mais quand ils viennent de manière inattendue, la situation est stressante, car normalement, on doit être annoncés... Mais d'habitude, chez nous, il y a des contrôles « inopinés » d'un jour de la part de la commission scolaire. Ils peuvent entrer même pendant la leçon. Tu vois, la leçon est en cours... et à un moment donné ils entrent et le tout arrête, le tout est stoppé : l'enseignant et les enfants sont bloqués. Il te faut minimum dix minutes pour reprendre le fil, retourner à ce que tu as planifié pour continuer le travail (R9).

Dans certaines écoles (surtout dans les écoles de villes), la période d'évaluation interne s'étend sur plusieurs semaines étant donné le nombre de classes (et respectivement celui des enseignants) qui est plus grand. Selon ses disponibilités, la direction de l'école choisit au hasard les jours et les enseignants à évaluer. Nos interlocutrices évoquent un stress permanent des enseignants qui attendent que leur évaluation puisse avoir lieu à tout moment durant cette période, à l'instar de cette enseignante :

Je pense que c'est bien quand on est annoncés d'avance, quand on sera évalués... [...]. Pourquoi ne nous diraient-ils pas le jour d'évaluation ? Non

parce que je ne vais pas me préparer pour les autres jours, mais pour ne pas stresser pour rien chaque jour. [...]. Ils peuvent venir le matin et nous annoncer qu'ils viendront à la première ou à la deuxième leçon. Cela n'est pas bien, non plus, car si tu es annoncée d'avance, tu te sens autrement (R8).

4.2.5 Comment les enseignants se sentent-ils avant, pendant et après l'évaluation ?

Lorsque l'on aborde les émotions éprouvées par les enseignantes lors des différentes étapes de leur évaluation (avant, pendant et après), la majorité des répondantes (neuf sur dix) affirment qu'elles ressentent les émotions les plus fortes avant l'évaluation. En décrivant leur état, les enseignantes parlent d'«un stress très fort», de l'angoisse, de l'agitation. L'avant-évaluation est le moment d'incertitude, d'imprévisibilité, de questionnement : « Probablement ce n'est pas seulement moi qui pense comme ça. Tu te sens comme si tu dois recevoir la "sentence". Tu te demandes si tu vas passer ou pas, si tu vas réussir ou pas... » (R9).

La participante R2 avoue qu'elle « n'entend personne » avant l'évaluation. La participante R1 décrit ainsi son état d'esprit : « Avant l'évaluation, je me sens stressée, je me sens énervée, dérangée par les élèves qui interviennent avec leurs questions. Je sens que je ne veux pas être questionnée ou dérangée. »

Quant aux émotions pendant l'évaluation, la plupart de temps, elles diminuent, selon nos interviewées. Le fait qu'elles soient obligées d'orienter leur attention vers le contenu et le déroulement de la leçon fait en sorte que les évaluateurs passent au second plan. Cet éloignement mental de la source du stress aide les enseignants à retrouver leur calme et à continuer dignement leur leçon à l'instar d'une de nos interlocutrices :

[...] mais si la leçon est commencée, je me suis mise au travail et j'ai oublié les six personnes, directeurs et adjoints du fond de la classe. Je voyais seulement les élèves et je me suis sentie devant mes élèves, j'ai dû travailler avec eux, leur poser des questions, pour qu'ils réfléchissent, comparent et

utilisent leurs capacités de réflexion. Je me suis calmée et j'ai commencé ma leçon... [...]. Peu à peu ton cerveau se concentre et revient à cela qu'il a fait tellement de fois. Tu reviens alors avec tes élèves (R6).

Les témoignages de la participante R1 diffèrent de celles des autres. Elle ne semble pas stresser trop pendant l'évaluation, ses pensées n'étant plus en lien direct avec la leçon qu'elle donne. L'enseignante en cause se préoccupe plutôt de l'appréciation de l'évaluateur : « Pendant l'évaluation, tu penses déjà à ton apparence, à ton extérieur, si tu plais aux évaluateurs. Maintenant tu penses à ton aspect extérieur, comment tu te présentes... »

L'après-évaluation est vécue différemment par nos participantes à l'étude. La grande majorité a avoué éprouver des émotions exclusivement positives comme la joie, le soulagement, la tranquillité d'esprit, le respect de soi tout comme une des interviewées en témoigne : «Après l'évaluation, tu es soulagée, relaxée, déchargée, reposée. Tu respirez déjà librement. Tu es de bonne humeur. Tu sens que tu t'en es débarrassé de quelque chose qui pesait sur tes épaules, que tu t'es échappé d'une "misère". » (R1).

Cependant, quelques répondantes affirment éprouver encore des émotions qui pourraient être considérées comme destructives. En se référant à l'évaluation par les pairs de niveau régional ou national, cette répondante évoque un malaise dû à une exténuation totale causé par ce sort d'évaluation :

Sincèrement, ce n'est pas du tout agréable, je ne suis pas « pour » ce genre de choses. Ce sont des émotions, ça te coûte la santé. Je ne sais pas, mais tu te sens comme après la guerre quand le tout est fini et ils partent. Pendant quelques jours, après cette évaluation tu te sens comme si tu as été moulu, tu es épuisé, comme si tu étais un citron pressé... c'est ça qui t'arrive (R10).

4.2.6 Les élèves et l'évaluation de leur enseignant

L'évaluation est, la plupart du temps, accompagnée de stress chez les enseignants. Pourtant, selon nos participantes à l'étude, ce n'est pas seulement les maîtres qui sont touchés par la procédure. Même si c'est l'évaluation de l'enseignant, les élèves en sont participants. Les élèves, aussi, dans différentes mesures, ressentent l'évaluation de leurs enseignants sur « leur propre peau ». Selon la plupart des répondantes, le comportement des élèves, dans la présence des évaluateurs dans la classe, diffère de leur comportement habituel. C'est ainsi qu'une des enseignantes explique ce phénomène :

Pendant les heures démonstratives, quand ils voient tellement de monde au fond de la classe... Les enfants, ils ont aussi un pressentiment de peur. [...]. Par exemple, l'année dernière, j'ai eu un enfant dyslexique, que je ne devais jamais solliciter pendant les heures démonstratives, car il se mettait à pleurer. Je dois être très attentive pendant l'heure démonstrative pour qu'un enfant ne commence pas à pleurer, s'il est plus timide, ou qu'un autre ne me dit pas : « Je ne veux pas ! » J'ai eu un tel cas (R8).

En présence de tierces personnes dans la classe, l'ambiance diffère de celle habituelle, comme certaines interviewées l'affirment. Cette différence est attribuée au fait que les élèves stressent aussi pendant les leçons évaluées selon nos interlocutrices. Cependant, selon leurs observations, ce sont surtout les « bons » élèves qui ressentent de telles émotions, comme l'avoue une de nos participantes :

Vous savez, ce sont les bons élèves qui stressent, ceux qui étudient stressent. Ceux qui n'apprennent pas, qui sont plus faibles, pour eux, c'est la même chose, qu'il y a quelqu'un dans la classe ou qu'il n'y a pas. Mais les bons élèves, oui. Même le climat dans la classe est différent : la présence de quelqu'un de l'extérieur est assez bien ressentie (R10).

Pour cela, les enseignantes interviewées disent qu'elles font leur possible pour calmer les jeunes. Elles informent les élèves d'avance de la présence d'une personne dans la classe, quand elles savent qu'il y aura une visite d'évaluation. Avant de commencer la leçon, elles présentent l'évaluateur. Les autres affirment essayer de respecter le

même déroulement de la leçon. Toutes nos participantes ont avoué qu'elles ont tendance à préparer moralement la classe d'élèves avec laquelle elles doivent faire face à une évaluation, à l'exemple de cette interlocutrice :

Et chaque fois avant l'évaluation, je les encourage, je leur dis que nous allons avoir des « hôtes » et qu'il faut qu'ils se comportent de la même façon que d'habitude, en essayant de ne pas leur montrer mes émotions, pour ne pas les leur transmettre (R10).

Pourtant, les enfants restent des enfants et leurs petites questions innocentes, mais qui relèvent du fait qu'ils sont dérangés par la présence des autres personnes dans leur classe, peuvent mettre l'enseignant dans des situations assez délicates. Les souvenirs d'une des interlocutrices en témoignent :

Même si je leur ai parlé pendant une semaine que nous allons avoir des « visiteurs » à la leçon de mathématiques, quand les assistants ont commencé à entrer dans ma classe, un petit m'a demandé : « Madame, est-ce qu'ils viennent tous chez nous? » (R9).

4.2.7 La perception des enseignants moldaves de l'efficacité de leur évaluation

Avant de traiter de l'efficacité de la procédure de l'évaluation des enseignants perçue par nos participantes à l'étude, nous brosserons un tableau de la préparation de cette évaluation dont elles nous ont fait part.

4.2.7.1 Préparation de l'enseignant pour son évaluation

Chaque évaluation est précédée d'une préparation rigoureuse. Si on se réfère aux leçons évaluées, toutes les enseignantes interviewées ont avoué qu'elles se préparent très minutieusement pour la leçon en cause : tout d'abord, elles choisissent le thème et le type de leçon, ensuite elles cherchent de l'information dans la littérature, elles

expérimentent, avec la classe, différentes méthodes didactiques et techniques d'enseignement en se préparant pour démontrer quelque chose de nouveau, d'inhabituel. En effet, selon une idée préconçue, pendant cette leçon, l'enseignant doit présenter quelque chose d'extraordinaire. Les témoignages suivants sont très éloquents :

Chaque évaluation nécessite une préparation plus détaillée pour les professeurs. [...]. Le professeur, sans doute, sait qu'il doit présenter quelque chose de spécial. [...]. Il est clair que tu dois consulter le plus possible de littérature, penser au plus possible de méthodes didactiques. [...]. Ainsi, tu vas rassembler tous les matériaux, toutes les ressources. Tu rassembles tout ce qui est possible pour présenter pendant ta leçon démonstrative : tous les matériaux que tu es capable de ramasser, toute l'information que tu es capable d'accumuler... (R1).

Si tu as du temps, tu dois obligatoirement te préparer... Ça veut dire que les élèves doivent être préparés, la méthode doit être perfectionnée. [...]. Au fil des années, j'ai essayé, ensuite j'ai adopté un type de leçon qui réussit toujours – le type combiné. [...]. J'ai encore quelques types de leçons que je pratique souvent et si quelqu'un vient, je sais quoi faire. [...]. Je regarde aussi la littérature qui va m'aider à progresser [...]. En général, c'est depuis cette année que j'ai commencé à procéder comme ça, mais avant, je faisais des leçons de généralisation. (R6).

La durée de préparation dépend du type d'évaluation, du thème, de la discipline, mais la plupart du temps, elle est proportionnelle à la quantité de temps que les enseignants ont à leur disposition. Selon nos participantes à l'étude, elle peut varier entre quelques semaines et quelques mois. Dans la majorité des cas, c'est la préparation du matériel didactique (fiches, affiches, tableau, etc.) qui exige le plus de temps, étant donné que celui-ci est préparé par l'enseignant. Quelques enseignantes ont avoué que, lors de cette période, toute leur existence est dominée par la préparation de ce cours aussi bien que cette interlocutrice avoue :

Effectivement, du moment où je suis avisée que je serai évaluée, je commence à planifier, ça veut dire que dans ma tête il commence à me venir des idées, la planification, ce qu'on va travailler... À partir de ce moment, je commence à rassembler les idées [...]. À partir de ce moment-là, je n'ai plus de calme, je réfléchis...(R10).

Pour présenter leur leçon évaluée, les enseignants utilisent tous les moyens possibles. Un bon soutien, pour réussir la leçon, peut venir de la part des élèves, selon nos répondantes. Les enseignants demandent aux élèves de chercher et d'apporter de l'information supplémentaire, de répéter certains thèmes ou notions ou même de rester en retenue, comme l'a témoigné cette interlocutrice :

J'ai appelé les élèves pour une retenue après l'école, pendant quelques jours : ceux qui ont voulu, puisque je n'ai nommé personne. Je leur ai dit : « Nous devons présenter une leçon ouverte et j'aimerais qu'on reste pour travailler plus de temps. » Étant donné que je n'ai pas toujours ce qu'il me faut pour les expérimentations, je dois faire le tout : je travaille pendant que les enfants me regardent pour apprendre (R6).

Ces témoignages révèlent d'une application extraordinaire à la préparation de la leçon évaluée de la part de nos participantes. Ce qui nous intéresse c'est de savoir si les leçons démonstratives sont des leçons régulières. C'est à cette question qu'on trouvera la réponse dans le paragraphe suivant.

4.2.7.2 Les leçons évaluées, sont-elles des leçons régulières ?

Toutes nos participantes ont soutenu que les leçons démonstratives sont différentes des leçons régulières. Cette différence consiste tout d'abord dans le fait qu'elles sont plus intéressantes, plus « embellies » avec du matériel didactique en abondance qui est plus coloré et attirant, même si cela engendre des dépenses financières personnelles. Une des intervenantes explique :

Comment vous dire? Quelle est la différence entre une leçon démonstrative et une leçon régulière ? Pour dire la vérité, nous nous préparons chaque jour, mais à la leçon démonstrative, nous utilisons plus de fiches, plus de matériel didactique, ce que nous ne nous permettons pas chaque jour, car notre salaire de la Moldavie ne nous le permet pas (R10).

Ensuite, les enseignantes disent qu'elles font en sorte que ces leçons soient différentes, car elles se sentent obligées de démontrer quelque chose d'original aux assistants (dans le cadre d'une évaluation par les pairs), quelque chose qui leur sera utile (techniques et procédés d'enseignement, application de certaines méthodes interactives, etc.) et qui donnera des résultats probants en matière d'apprentissage pour les élèves, comme l'affirme cette enseignante :

Sûrement, c'est une responsabilité la leçon démonstrative [...]. Mais elle n'est pas ordinaire. Quand tu sais d'avance que quelqu'un viendra à ta leçon, tu penses comment construire cette leçon pour que les collègues voient quelques méthodes de travail qui donnent des résultats (R6).

Certaines enseignantes essayent de mettre en valeur tout leur savoir pédagogique et didactique pendant la leçon évaluée. Leur entreprise paraît légitime, sauf que toute cette avalanche de nouveautés semble bouleverser les élèves, comme nous l'a avoué une de nos répondantes :

Nous essayons de nous dépasser durant la leçon démonstrative. Pendant une leçon ordinaire, nous enseignons le thème, pour que les élèves comprennent et que cela cadre dans le temps alloué. Pendant une leçon démonstrative, nous utilisons différentes méthodes et procédés. C'est intéressant, mais parfois, les élèves ne comprennent pas ce que nous voulons d'eux... Oui, oui, parfois, oui! Toi, tu te présentes pendant les heures habituelles d'une certaine manière, mais pendant celle démonstrative tu veux démontrer autre chose, et les élèves sont confus parfois. Mais ça va, on se débrouille (R2).

Finalement, ce qui ferait une grande différence est le fait que la leçon démonstrative ne relève pas du travail réel, quotidien, de l'enseignant. D'ailleurs, la plupart de nos interlocutrices le confirment, tout comme cette répondante qui déplore, entre autres, l'incapacité des enseignants de construire toutes leurs leçons à la manière de celle démonstrative :

Ce n'est pas le travail réel, non. Personne ne va me convaincre du contraire. Jamais. Si on sait d'avance qu'il y aura une évaluation, elle est beaucoup plus préparée [...]. Il serait très bien de te préparer comme ça tous les jours, mais tu vois, c'est impossible, ce n'est pas réel, tu n'as pas le temps, car tu as aussi

besoin de repos et d'offrir un peu d'attention à ta famille. Tu ne réussis pas (R9).

Pour souligner la différence entre la leçon régulière et celle évaluée, la même répondante ajoute :

Pendant une leçon régulière, il n'y a pas de héros de conte, personne ne vient habillé en costume national pour donner une surprise à chaque « hôte » à la fin [...]. Même dans les classes supérieures, les enseignants travaillent comme d'habitude après la leçon démonstrative et c'est seulement quand on est contrôlés que l'on fait des leçons « de parade », « de fête » (R9).

Ce sont là quelques exemples d'embellissement des leçons évaluées, mais parfois la « créativité » des enseignants va beaucoup plus loin. Certains enseignants, pour s'assurer du bon déroulement de leur leçon, préfèrent l'apprendre ou la pratiquer d'avance avec la classe. D'ailleurs, toutes nos participantes à l'étude sont contre ce geste qualifié de « malhonnête ». Elles accusent les enseignants qui y ont recours de créer du « théâtre », du « cirque », du « spectacle ». Les témoignages qui suivent illustrent en quoi consiste ce type de leçon qui ressemble plutôt à une pièce de théâtre:

Il y a des enseignants qui font du théâtre pendant leur leçon démonstrative. Ça fait quelques années, j'étais dans la commission d'attestation [...]. Une fois, j'ai vu un tel théâtre, préparé du début jusqu'à la fin. Les élèves savaient même toutes les réponses d'avance. En fin de compte, ce n'est pas efficace. Je ne sais pas ce que les enseignants veulent démontrer... Mais, tu sais, les enfants te trahissent sans le vouloir, ça se voit (R8).

Même de mon expérience, c'est une chose qui m'a toujours irrité. Vous savez, les heures démonstratives sont, d'habitude, des leçons scénarisées, apprises et répétées, où chaque enfant sait quelles questions seront posées. [...]. En assistant aux leçons des autres collègues... ça se voit si la leçon est scénarisée, car... Peut-être que c'est différent dans les classes supérieures, mais les petits... ils te trahissent facilement. Si pendant la leçon l'enseignante s'écarte un peu du sujet ou elle pose un peu autrement la question, un des enfants peut lui reprocher : « Madame, mais ce n'est pas ça que vous devriez nous demander ! » Ça arrive... Crois-moi, ça arrive ! (R9).

4.2.8 L'effet de l'évaluation sur la pratique professionnelle de l'enseignant

En parlant de l'influence que l'évaluation a sur la pratique professionnelle des enseignants, nos répondantes considèrent que l'évaluation a un effet positif surtout sur les jeunes enseignants. Selon elles, les enseignants plus expérimentés, qui font leur travail honnêtement, ne ressentent aucune amélioration ni de leur pratique professionnelle ni de leur compétence à la suite de leur évaluation.

Tout comme l'affirme l'auteure de l'extrait suivant, pour les enseignants dévoués et vaillants, l'évaluation est une procédure ponctuelle, dont le but est de faire ressortir le meilleur de soi-même. Ils se consacrent d'ailleurs à la préparation de leur évaluation avec acharnement, mais tout cela est sans répercussions sur leur pratique professionnelle du point de vue de son amélioration :

Je ne dirais pas que ces évaluations nous rendent plus compétents... je dirais qu'elles nous rendent plus stressés, et non pas meilleurs... Ceux qui ont à travailler, ils travaillent, et sans avoir besoin de tout cela. Nous travaillons de toute façon et nous n'avons pas besoin de ce stress au jour le jour. [...]. Je ne dirais pas que les évaluations nous rendent meilleurs, car, en tant qu'humains, nous nous efforçons certes de faire face devant la commission et de bien nous présenter, mais cela ne nous rend pas pour autant plus compétents. [...]. L'évaluation, ce n'est que pour un moment (R10).

L'utilité que nos participantes voient dans leur évaluation consiste dans le fait que, en se préparant pour cet événement, les enseignantes étudient et font des recherches documentaires, bref, qu'elles augmentent leur niveau de connaissances, à l'exemple de cette répondante :

De toute façon, tu te prépares pour cette évaluation, tu étudies plus, tu approfondis le programme, et même sur l'ordinateur tu apprends des choses, car tu cherches à présenter quelque chose de beau; tu veux enrichir ton vocabulaire, tu cherches de nouvelles méthodes, des idées que tu développes... (R10).

Même si quelques répondantes ont admis que l'évaluation pourrait avoir un certain effet positif sur la pratique professionnelle des enseignants, la quasi-totalité de nos

participantes a donné une réponse négative à la question de savoir si elles enseignaient mieux après leur évaluation. Nos interlocutrices ont nié toute possibilité d'amélioration de leur enseignement conséquemment à leur évaluation. Voici les explications de deux d'entre elles :

J'enseignerais mieux si au moment où je rencontre une difficulté quelqu'un pouvait m'aider, à savoir quelqu'un qui s'y connaît et à qui je pourrais poser des questions. Mais en ce qui concerne le fait que quelqu'un vienne assister à mes leçons... Je vais enseigner de la même façon. Autrement, je ne sais pas... C'est comme le caractère d'une personne... Si elle est comme ça, tu peux faire n'importe quoi, mais tu ne pourras pas la changer. Si j'ai réalisé que je dois enseigner d'une certaine façon, je vais continuer comme ça... (R5).

Non, je ne dirais pas [que les évaluations améliorent mon enseignement]. Et je ne crois pas non plus qu'un autre enseignant enseignerait mieux [suite à l'évaluation]. Dès que la leçon démonstrative est passée, l'enseignant revient à sa routine quotidienne. Il ne prépare plus tous les matériaux qu'il avait préparés pour la leçon démonstrative. Je ne fais pas de petites fiches, je ne découpe pas de petites voitures pour les attacher au tableau. Je prends la craie et je les dessine au tableau, et les enfants les dessinent dans leurs cahiers (R9).

Quant à l'amélioration de la qualité des leçons après leur évaluation, de nouveau, la grande majorité des enseignantes interviewées sont convaincues que leurs leçons ne subissent aucun changement, étant donné que chaque leçon est unique et que l'enseignant ne détient pas toujours le contrôle sur les facteurs qui déterminent la qualité d'une leçon. Cette interlocutrice l'explique :

Non, ce sont les mêmes leçons. Les leçons dépendent probablement de la disposition des enfants et de celle de l'enseignant... et de beaucoup d'autres facteurs. Parfois, tu prépares minutieusement une leçon, mais finalement elle ne réussit pas ; une autre fois, tu ne l'as pas si bien préparée, mais tu arrives à faire une bonne leçon. On ne peut donc pas dire : « Aujourd'hui, ma leçon réussira... » On ne peut pas affirmer ça...(R3).

Un petit nombre de nos répondantes a admis malgré tout la possibilité que certains moments de leurs cours soient revus et corrigés grâce aux conseils reçus de la part des

évaluateurs pendant l'analyse de leur leçon. Cette enseignante apprécie également les nouvelles idées suggérées par l'évaluateur :

Il peut arriver que, après l'évaluation, tu corriges certaines choses et que tu améliores tes leçons. [...]. Ou que la personne qui te fait l'analyse te donne certaines idées qui peut-être ne t'étaient pas venues à l'esprit et que tu les reprennes et les utilises dans tes leçons par la suite... (R10).

Cependant, quelques intervenantes avouent avoir reçu, dans leur pratique, des conseils totalement inutiles. Ce genre de « renseignements » suscite de vives réactions défensives de la part des enseignants évalués. L'intervenante suivante conseille à ses collègues de garder leur calme en pareille situation :

Si quelqu'un vient à ta leçon et te dit : « Si vous l'aviez fait comme ça, ça aurait été mieux... », mais que tu sais par ailleurs que c'est la troisième leçon dans ce module et qu'il faut utiliser cette méthode et pas une autre, alors tu dis au collègue que tu n'es pas d'accord avec lui, mais tu le lui dis sous une forme correcte, sans monter la voix (R6).

4.2.9 L'effet de l'évaluation des enseignants sur les résultats des élèves

En ce qui concerne l'effet de l'évaluation sur les résultats des élèves, nos répondantes ne voient aucun lien entre leur évaluation et les résultats de leurs étudiants. À la question de savoir si les élèves présentent de meilleurs résultats après l'évaluation de leur enseignant, aucune de nos participantes n'a donné une réponse affirmative. Cette interlocutrice essaie même de donner une explication logique à sa réponse, en excluant toute relation de cause à effet entre la fréquence de l'évaluation des enseignants et les résultats des élèves :

Moi, je ne considère pas que les résultats soient mieux. [...]. Les résultats des élèves ne sont pas affectés... Ça ne veut donc pas dire que plus souvent tu es évalué, plus les résultats des élèves vont augmenter. Je considère que ce n'est pas correct (R5).

Un bon nombre de nos répondantes soutiennent que les bonnes notes des élèves sont le résultat de l'investissement de ces derniers et de celui de l'enseignant, de l'implication des parents, ainsi que du niveau socioéconomique de leur famille. Elles nient ainsi le rôle de l'évaluation des enseignants comme facteur d'amélioration des résultats académiques des élèves. Cela ressort du témoignage de ces deux interlocutrices :

Je ne dirais pas que leurs résultats sont meilleurs. [...]. Je ne dirais pas que, après cette journée, les élèves faibles vont mieux apprendre ou mieux se préparer pour leurs leçons, ou que cela va changer quelque chose pour les bons élèves. Celui qui a à apprendre, il apprend, celui qui ne le veut pas, il ne le fera pas. Et moi, je n'ai pas vu une différence chez les élèves. Je n'ai pas observé d'amélioration chez mes élèves après mon évaluation. C'est l'évaluation de l'enseignant, mais les élèves... [...]. Les résultats des enfants, si tu travailles, ils sont les mêmes, je veux dire qu'ils ne s'améliorent pas [...]. Si on doit les accueillir pour qu'ils nous évaluent, nous les recevons tous et nous nous efforçons pour qu'ils se fassent une bonne impression de nous, mais ça ne veut pas dire que s'ils sont venus nous évaluer, dès le lendemain, tous les élèves auront de bons résultats. Non, nous avons les mêmes élèves qui n'étudient pas, et nous avons aussi de mauvaises notes et des comportements qui laissent à désirer... (R10).

Je ne dirais pas, non. L'élève présente de bons résultats non pas après l'évaluation de son enseignant... Les résultats sont bons si l'enfant a de bonnes conditions de vie à la maison, si les parents vérifient s'il a bien fait ses devoirs, car le meilleur enseignant... il réussit à faire des choses durant les 45 minutes, mais si l'élève ne travaille pas à la maison... [...]. Non, je ne suis pas d'accord (R9).

4.2.10 Évaluation : frein ou développement professionnel ?

Selon plusieurs auteurs mentionnés dans la problématique, l'évaluation pourrait mener autant au développement professionnel des enseignants qu'au frein de celui-ci. Nos participantes ont des opinions partagées quant à cette affirmation.

Un petit nombre de nos participantes, à savoir deux sur dix, considèrent l'évaluation des enseignants comme un développement professionnel. Dans leurs témoignages

favorables à l'évaluation, elles insistent sur l'augmentation de leur propre niveau de connaissances, comme on peut le déduire de l'extrait suivant :

Je ne sais pas si l'évaluation peut freiner. Je ne vois pas où l'évaluation pourrait freiner. Tu vas au cours de requalification, c'est quelque chose de nouveau, de nouvelles connaissances... Il est absurde de dire que l'évaluation est un frein. En aucun cas. Personne ne peut dire cela, sauf si tu appliques ce que tu as appliqué depuis dix ans, et que tu n'essayes pas de t'impliquer dans ce qui est nouveau et que tu ne vois rien et n'entends rien... Il y a une croissance ! (R7).

Toutefois, les autres participantes affirment que l'évaluation pourrait freiner le développement professionnel de l'enseignant. En fonction du mode d'évaluation adopté par l'évaluateur et des caractéristiques personnelles de celui-ci, d'une part, et du caractère de l'évalué, d'autre part, l'évaluation pourrait nuire à ce dernier. Cette interlocutrice argumente sa position à l'aide d'un exemple :

Je veux vous dire qu'il y a des cas « spéciaux », quand ils viennent t'« ensevelir ». C'est très négatif. Ça freine beaucoup. Nous avons eu d'autres cas aussi : il y avait un directeur chez nous qui écoutait derrière la porte les jeunes enseignantes, et après il les invitait au bureau... Elles tremblaient... Il y avait une enseignante... je ne sais pas si elle travaille encore en enseignement, car elle est tombée malade à cause de cette peur qu'elle avait du directeur. Celui-ci a influencé négativement l'enseignante ; elle n'était plus capable de travailler. Je vous dis que ça freine ... beaucoup (R4).

Pour une autre catégorie de nos participantes, c'est plutôt le résultat de l'évaluation de l'enseignant qui contribuera au développement professionnel ou à son frein : un résultat favorable va motiver l'enseignant dans son développement ; un résultat moins bon aura un effet négatif sur l'évalué, comme nous l'a expliqué cette interlocutrice :

Chaque bâton à deux bouts. Il y a des avantages et des désavantages. Quelqu'un peut avancer, mais quelqu'un peut descendre. [...]. L'évaluation mène au développement professionnel à la condition que tu t'es bien présenté, que tu as été apprécié, que tu as reçu de bons qualificatifs. À ce moment-là, ça mène au développement, car cela te motive, t'encourage. Mais je vous dis que les gens sont différents : il y a malheureusement des enseignants qui échouent l'évaluation... Ce sont les émotions qui leur jouent des tours, peut-être, et les enfants... Peut-être qu'ils ne se sont pas assez préparés. [...]. Il est

clair qu'ils ont des notes faibles et de mauvaises remarques, car ce n'est pas tout le monde qui sort très bien ou même bien de l'évaluation. Et, vous savez... ils se découragent, ils s'inhibent quelque part [...]. Mais chez nous, les rumeurs circulent tellement vite, et la personne qui n'a pas réussi son évaluation souffre, et le désir de travailler diminue chez elle, et la disposition aussi. Cela a une conséquence sur son état psychique, sur ses émotions... [...]. Bien sûr que cela a une influence négative, et vous savez, ils te mettent tout de suite l'« empreinte », le « stigma ». Ce n'est pas bien. Quelque part, cet enseignant est découragé et il perd l'envie de travailler... (R10).

4.2.11 Le but de l'évaluateur : le développement professionnel des évalués ?

Pour que l'évaluation ait son effet escompté sur la personne évaluée, il faut que l'évaluateur poursuive l'objectif qui est assigné à l'évaluation, à savoir l'encouragement de l'enseignant dans son développement professionnel. Cependant, selon nos participantes à l'étude, il y a une différence entre le but de l'évaluation aux yeux des enseignants et aux yeux des évaluateurs. Selon les propos de nos participantes, il y a une contradiction évidente entre les fonctions prescrites et les actions réelles de ces derniers. Le but des évaluateurs, selon nos interviewées, serait de mettre en évidence les erreurs et les faiblesses de l'enseignant et de critiquer celui-ci, tout en valorisant leurs propres vertus et aptitudes intellectuelles qui semblent être autoattribuées ou attribuées automatiquement par leur seule position hiérarchique, et non pas par un quelconque mérite. Cette enseignante observe ainsi que :

[...] si les enseignants savent que le contrôleur vient de la commission scolaire ou du ministère, ils s'attendent à ce que ce contrôleur ne vienne pas avec le but de te faire croître comme enseignant, mais plutôt avec le but de te montrer que tu n'es pas capable de bien faire les choses. Et voilà ce sont eux les « intelligents » et ce sont eux qui savent tout, mais toi, « tu es dépassée » et « tu n'as pas évolué », « tu n'as pas lu », etc. [...]. Même s'il a fait les mêmes études que toi, il vient avec le but de te montrer qu'il est le chef et que tu es un enseignant ordinaire qui ne travaille pas comme il faut. Alors, crois-mois que cette évaluation n'a aucun effet positif sur la personne évaluée (R9).

Quelques participantes pensent que, parfois, l'évaluateur a pour seul but d'humilier l'évalué. Une interlocutrice a d'ailleurs employé le mot « enterrer » pour souligner l'objectif malveillant de ces évaluateurs :

Je vous dis qu'il y a des personnes qui viennent t'évaluer avec un autre but, et je le sais à partir de ma pratique personnelle et de celle de mes collègues. [...]. Ce sont de gens qui veulent t'« enterrer ». De telles évaluations ne devraient pas exister (R4).

Aux dires de nos répondantes, en connaissant les buts malintentionnés de certains évaluateurs, avant chaque évaluation, les enseignants tentent de deviner les intentions et les attentes de ceux-ci pour s'ajuster à elles. Voici le questionnement typique de pré-évaluation d'une des interviewées :

Qu'est-ce qu'ils veulent voir ? Qu'est-ce qu'ils veulent entendre ? [...] Sur quel point s'attendent-ils que je me trompe et, si je me trompe, vont-ils laisser faire et discuter normalement, ou vont-ils me faire des reproches ? Me dire que je n'ai pas dit comme il faut, que je ne me suis pas tournée comme il faut, que je n'ai pas regardé comme il faut, etc. (R9).

Nonobstant leurs tendances conformistes, nos participantes reconnaissent qu'elles s'efforcent d'attirer la sympathie de l'évaluateur. Ainsi elles font de leur mieux pour plaire à celui-ci. Les extraits des propos suivants mettent en relief le désir de nos interlocutrices de plaire à l'évaluateur :

R1 : « Pendant l'évaluation, tu penses déjà à ton apparence, à ton allure extérieure, si tu plais aux évaluateurs... »

R2 : « ... que les assistants l'aiment aussi. »

R6 : « ... et tu veux, comme tout être humain, te montrer du meilleur point de vue... »

R6 : « ... L'inspectrice a aimé ça. À la même leçon, j'ai utilisé la technique "le cube" [...]. L'inspectrice a aimé ça aussi. »

R9 : « ... l'inspecteur a affiché un large sourire : il avait aimé ma réponse. »

Cependant, une de nos participantes se sent dérangée par cette tendance, presque commune à toutes ces collègues, et refuse de se conformer, sa priorité étant ses élèves :

Ça m'a pris du temps pour trouver la bonne méthode d'enseigner de façon à ce que les enfants comprennent une leçon donnée. Mais faire quelque chose pour faire plaisir à quelqu'un... Excusez-moi, je n'aime pas ça... Je me prépare toujours : évaluée et non évaluée. Je ne fais pas mes leçons pour le plaisir de ceux qui viennent m'évaluer, mais pour mes élèves (R5).

4.2.12 L'appréciation qu'ont les enseignants moldaves des différents types d'évaluation

Penchons-nous maintenant sur la perception de nos répondantes quant à l'importance des types d'évaluation auxquels sont soumis les enseignants moldaves, à savoir l'évaluation interne, l'évaluation externe, l'évaluation par les pairs (au niveau local et régional), l'évaluation pour l'accréditation et l'autoévaluation. Parallèlement, nous discernons leur préférence en matière d'évaluation.

4.2.12.1 Évaluation interne

La plupart de nos répondantes, à savoir huit sur dix, ont donné un avis positif à ce type d'évaluation. Elles ont expliqué leur choix par le fait que, tout d'abord, la direction de l'école connaît ses élèves et qu'en conséquence, dans une classe donnée, elle sait quelle sorte de tâches ces derniers sont (ou ne sont pas) capables d'accomplir (R5). Ainsi, l'enseignant ne sera pas jugé d'après les capacités des élèves. De plus, la direction connaît son équipe d'enseignants non seulement à travers ces évaluations – qui d'ailleurs permettent, dans une certaine mesure, de suivre le progrès de ses employés (R9) –, mais aussi grâce à l'implication de ces derniers dans d'autres

aspects de la vie de l'école. Cela signifierait une évaluation plus juste, assez ample et suffisante, comme cette enseignante le remarque :

J'ai parlé avec d'autres collègues, et ils m'ont dit qu'ils sont favorables à l'évaluation interne. Chez nous, plusieurs sont pour celle interne. Une fois que la direction t'a évalué et que les collègues t'ont évalué, n'est-ce pas suffisant ? [...]. Vous savez, l'évaluation interne est plus correcte, car la direction te voit chaque jour et elle sait comment tu travailles, comment tu t'impliques aux conseils professoraux, car nous avons des thèmes de discussion pendant nos réunions et elle voit comment tu te prépares. Celui qui est à côté de toi te connaît mieux (R10).

Cependant, dans une équipe de collègues formée depuis des années peuvent se former de liens d'amitié qui pourraient influencer l'objectivité de l'évaluation interne, selon la participante R2. De plus, si le directeur est spécialiste en sciences humaines par exemple, il ne serait pas capable d'évaluer à leur juste valeur les professeurs des sciences exactes, et vice-versa, constate la même répondante.

4.2.12.2 Évaluation externe

Contrairement à l'évaluation interne, l'évaluation externe est un phénomène indésirable selon les enseignants moldaves. Sept de nos participantes sur dix ont dit « non » à l'évaluation externe. Dans la problématique, il a été mentionné que l'évaluation externe pouvait durer une journée, mais qu'elle pouvait également s'étendre même sur un mois : c'est le contrôle dit « général », effectué par la commission scolaire et qui maintient les enseignants en position de rectitude – « Droits ! » (R10) – tout au long de sa durée. Nos interlocutrices avouent que l'atmosphère dans l'école durant cette période n'est pas du tout agréable. Elles considèrent ce contrôle extrêmement fatigant et stressant.

En parlant du contrôle d'une journée, les répondantes sont d'avis qu'il n'est ni efficace ni objectif, étant donné que sa durée ne permet pas à l'évaluateur de connaître la vraie valeur de l'enseignant, comme cette interlocutrice l'affirme :

Si l'évaluation est externe, il est clair que ce sont des personnes inconnues qui viennent à ta leçon, et toi, tu es aussi un « étranger » pour eux, et les 45 minutes ne sont pas suffisantes pour qu'ils te connaissent à la fin : ni ton caractère, ni ta vraie attitude envers les élèves, ni celle des enfants envers toi. Celui qui vient du ministère n'a aucune idée de ce qui tu es et comment et combien tu travailles, de ce que tu fais et à quelle sorte de problèmes tu te confrontes. Il vient à une heure démonstrative pour te faire une analyse à la fin et te donner une note. Je considère que c'est une grande faute (R1).

4.2.12.3 Évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs en Moldavie pourrait avoir lieu tant au niveau de l'établissement qu'au niveau régional ou national. L'évaluation par les pairs au niveau de l'établissement s'avère la plus sollicitée : neuf participantes sur dix ont dit un « oui » ferme à l'évaluation par les pairs au niveau de l'établissement scolaire, cette forme d'évaluation étant la plus efficace selon les participantes à notre recherche. Elles ont justifié leur avis par le fait que les enseignants d'une même école se connaissent très bien entre eux grâce à leurs interactions quotidiennes : « Nous discutons, nous conversons, nous nous demandons de l'aide les uns les autres » (R1), ce qui fait que cette forme d'évaluation est perçue plutôt comme une rétroaction collégiale qui permet aux enseignants de s'inspirer les uns des autres. Comme cette enseignante l'affirme,

L'évaluation par les pairs, c'est un échange et un enrichissement... Cela, oui. Un collègue vient tout simplement et te dit : « J'ai aimé ceci dans ta leçon... mais j'ai moins aimé cela... » L'évaluation interne, c'est du collègue au collègue. Elle est efficace s'il y a des relations collégiales. Elle est bienvenue et très efficace, et elle doit exister, car c'est comme ça que tu évolues (R9).

L'évaluation par les pairs pourrait être la forme d'évaluation la plus objective, étant donné le fait que les enseignants ne se connaissent pas seulement en tant que spécialistes, mais aussi en tant que personnes, comme l'explique cette interlocutrice :

La meilleure évaluation est celle effectuée par les collègues qui te connaissent. En fin de compte, le professionnalisme ne consiste pas seulement dans l'application des méthodes, le professionnalisme consiste aussi dans la relation que tu as avec tes collègues... Le partenariat entre les enseignants, il faut en tenir compte dans l'évaluation. Si tu appliques toujours les bonnes méthodes, mais que tu te disputes avec tes collègues, et que tu es toujours mécontent et que tu apportes seulement de l'énergie négative... [...]. Tu ne fais pas preuve de professionnalisme ainsi ... Un pédagogue doit avoir du tact tout d'abord... (R7).

À l'encontre de l'évaluation par les pairs au niveau local, celle de niveau régional ou national n'est pas du tout accueillie avec le même enthousiasme. Elle est perçue par nos participantes comme la plus angoissante et exténuante. Du témoignage de cette interviewée, il ressort un rejet total par les enseignants moldaves de cette forme d'évaluation :

C'est un calvaire, un supplice et tout un stress. Même pour le meilleur enseignant, c'est la même chose... Ce processus est désagréable. Chez nous, au primaire, on est très nombreux. [...]. Même s'ils ne viennent pas tous, quand même, ils viennent beaucoup. Et ce n'est pas du tout agréable quand, au fond de la classe, tu as 15 assistants et même plus... Je ne sais pas, cette année, Dieu nous a protégés et nous n'avons pas eu de séminaires¹¹. [...]. On n'est pas contents quand ils viennent. C'est un grand stress et, sincèrement, je ne suis pas favorable à ce type d'évaluation. Avec notre salaire, ça ne vaut pas la peine, car là, c'est de l'angoisse. Ce sont des leçons à préparer, des activités extracurriculaires, de l'analyse... Je ne sais pas, je suis contre, même si chez nous, ça se fait deux fois par année, c'est bien que cette année nous avons échappé à ce stress, mais l'année prochaine on va l'avoir de toute façon... Ce serait beaucoup mieux si c'était un échange d'expérience, quand tu vas chez un collègue, même dans une autre école, mais deux ou trois enseignants, au lieu qu'une armée entière vienne au fond de la classe ; je ne suis pas pour cela... De plus, le pauvre enseignant, il est tout en sueur (R10).

¹¹ L'évaluation par les pairs de niveau régional ou national est souvent réalisée dans le cadre des séminaires (réunions) pédagogiques.

En outre, quelques répondantes voient dans ce type d'évaluation une occasion de tricherie dans le sens où l'enseignant mettra en évidence seulement les bons élèves, en négligeant les élèves médiocres ou en camouflant leurs faiblesses, comme l'avoue cette enseignante :

Quoi qu'il en soit, pour une leçon démonstrative de niveau régional, c'est très rare que quelqu'un fasse une leçon régulière. Ça veut dire qu'il va s'efforcer de montrer que tout est très bien, mais il est impossible que tout soit très bien... jamais... Ce n'est pas normal. Pourquoi démontrer que tous les élèves ont des connaissances de « 10 », si cela n'est pas normal ? (R5).

4.2.12.4 Évaluation pour la certification (ou accréditation)

L'évaluation pour l'accréditation suppose beaucoup de travail et d'activités à réaliser de la part de l'enseignant évalué. À part la préparation et la présentation des leçons démonstratives et des activités extrascolaires, l'enseignant doit accomplir des cours de requalification. Il est obligé en outre de rédiger un rapport auto évaluatif de son activité des cinq dernières années et de participer à différentes réunions. Les candidats au premier degré et au degré supérieur sont obligés de passer une entrevue de performance devant la commission nationale d'évaluation et d'écrire un travail scientifique sur un sujet qui touche à l'éducation. De plus, l'évaluation pour la certification prend en compte les résultats des élèves.

En général, nos interviewées trouvent ce type d'évaluation efficace étant donné que, parmi les autres formes d'évaluation des enseignants, l'évaluation pour la certification fait augmenter le niveau de connaissances des enseignants. Une de nos répondantes résume ainsi :

Pour l'enseignant, c'est aidant, car on suit les cours, on se rappelle des choses, on apprend quelque chose de nouveau. De plus, on écrit le travail scientifique. Bien sûr que c'est laborieux, mais pendant que tu le fais, tu te rappelles

beaucoup de choses et tu apprends de nouvelles choses également... Cela, c'est bien aussi (R3).

Selon certaines de nos répondantes, cette forme d'évaluation est une procédure extrêmement bureaucratisée qui, parfois, empêche les enseignants de progresser dans leur carrière. Ainsi, les critiques envers ce processus sont diverses. Tout d'abord, nos participantes avouent éprouver beaucoup de difficultés quant à la rédaction du rapport auto évaluatif, car il n'existe pas de repères exacts pour son élaboration.

Ensuite, pour passer l'entrevue devant la commission nationale, qui se réunit seulement deux jours consécutifs par an, les candidats font la file jusqu'à minuit. Une enseignante témoigne :

Il y a des gens qui passent devant la commission, répondent aux questions et après deux jours ils sont hospitalisés... Ils sont là-bas dès le matin et jusqu'à la nuit. N'est-il pas possible de réserver trois jours au lieu de deux ? Je ne sais pas, mais je ne suis pas d'accord avec plusieurs choses. [...]. Plusieurs ne vont pas plus loin, car c'est difficile... au moins deuxième degré, mais pour le premier, tu perds ta santé. Je veux dire, beaucoup d'enseignants méritent le premier degré, mais quand ils arrivent à le défendre... (R5).

Les cours de requalification, obligatoires dans le cadre de l'évaluation pour la certification, durent d'habitude un mois et sont organisés par les universités pédagogiques ou deux autres établissements spécialisés. Ils s'achèvent par la présentation d'un travail scientifique rédigé durant cette période d'études. Selon nos participantes à l'étude, ces cours sont nécessaires, sauf que leur qualité laisse parfois à désirer. Une de nos intervenantes voit le seul avantage de ces cours dans la possibilité d'échanger et de partager son expérience avec les anciens collègues d'études :

Les cours sont efficaces, pas autant pour le support informatif que les professeurs lisent, mais par le fait que tu rencontres d'anciennes collègues, avec lesquelles on a fait des études collégiales, universitaires et qui maintenant travaillent dans de différents coins de la Moldavie. Pendant les cours, il y a la personne devant toi et tu es obligé de l'écouter, que tu l'aimes ou pas... Mais le soir, à l'hôtel ou dans les résidences, chacun raconte comment il a fait telle ou telle activité ou leçon : c'est à ce moment-là qu'on

voit l'efficacité de ces rencontres. [...]. Les sujets abordés aux cours... [...]. Il y a des choses dont on a besoin, mais il y en a d'autres dont nous n'avons pas besoin... qui sont pour le remplissage (R9).

De surcroît, le travail scientifique que les enseignants présentent à la fin des cours est, parfois, tout simplement plagié ou copié, comme cette enseignante l'avoue avec amertume :

Ici, il y a un tel problème... Beaucoup de gens copiaient les travaux qu'on doit présenter à la fin. Même les travaux pour le degré... Il y a beaucoup de copiage chez nous... Je ne suis pas d'accord avec ça... C'est raisonnable quand la personne fait sa recherche pour vrai, comme vous... [Il faut] que ce soit personnel, ne pas dire que les mérites de quelqu'un sont tes mérites à toi (R6).

Quant aux résultats des élèves dont on tient compte dans le cadre de l'évaluation pour la certification des enseignants moldaves, nos répondantes ont exprimé leur désaccord avec cette pratique, dans la mesure où l'enseignant est impuissant devant plusieurs facteurs qui influencent les notes des élèves. Cependant, le rôle de l'enseignant n'est pas du tout négligeable dans l'apprentissage des élèves, comme l'affirme cette enseignante :

Je pense que les résultats des élèves dépendent du travail de l'enseignant, dans une certaine mesure, car tu ne peux pas faire un trou dans leur tête pour faire entrer les connaissances... Chaque élève a ses capacités. Mais, quand même, si le niveau de l'enseignant laisse à désirer, l'élève n'a pas de source d'où il pourra apprendre (R3).

Pour finir avec l'évaluation pour l'accréditation, rappelons qu'elle est suivie d'une augmentation salariale. Les participantes qui ont abordé ce sujet, directement ou indirectement, ont affirmé qu'elles acceptent ce type d'évaluation pour majorer leur revenu, tout comme ces deux interlocutrices :

S'il n'y avait pas cette augmentation salariale, je ne sais pas s'il vaudrait la peine de passer par tellement d'émotions et de stress, je ne sais pas si quelqu'un l'accepterait. Mais pour le salaire, les pauvres enseignants l'acceptent, car, chez nous, en Moldavie, les temps sont difficiles. Si par exemple la personne vit de son salaire et qu'elle a un ou deux crédits bancaires, elle est obligée de plonger sa tête dans les livres et de travailler

pour avoir un bon salaire. Je ne dis pas... il y a un certain plaisir, mais les gens s'y engagent plutôt pour le salaire (R10).

« Je suis sûre à 100 %, que tous les enseignants qui passent l'accréditation le font parce que le salaire est misérable, et, pour l'augmenter un peu, ils sont d'accord de passer par ce "moulin", juste pour ça. » (R9).

4.2.12.5 L'autoévaluation

L'autoévaluation occupe une place importante dans l'évaluation pour l'accréditation. Cependant, les participantes qui ont voulu parler à ce sujet n'ont pas utilisé les meilleurs qualificatifs pour la décrire. Nos répondantes soutiennent que cette forme d'évaluation peut laisser de la place aux fabulations et à la surestimation, aussi bien que cette enseignante l'affirme :

Personnellement, je ne respecte pas ce chapitre, car l'autoévaluation c'est de la vantardise. Chacun veut se vanter, présenter ses travaux comme s'ils étaient les meilleurs. Personnellement, je suis contre l'autoévaluation. [...]. Et puis, comment tu te présentes, c'est ton portrait pour toujours ... C'est mieux si quelqu'un d'autre parle de tes mérites, plutôt que tu te présentes, t'embellisses et te vantes... (R1).

4.2.13 Évaluation des enseignants moldaves : une pratique excessive ?

Même si toutes les enseignantes ayant participé à l'étude ont confirmé la nécessité de l'évaluation des enseignants, une bonne partie d'entre elles sont d'avis qu'en Moldavie les enseignants sont malgré tout beaucoup et trop souvent évalués, ce qui n'est pas sans répercussions sur leur qualité de la vie, sur la qualité de leur travail et sur leur relation avec leurs élèves. Le témoignage de cette enseignante est très révélateur :

On ne devrait pas être si “moulus” et évalués... C’est difficile, c’est sûr que c’est difficile. Avant, il était plus facile de travailler, nous n’étions pas si stressés. Maintenant, avec l’accréditation, la documentation, les comptes rendus, nous sommes totalement noyés dans les papiers et dans le travail. [...]. Chez nous, il y a des évaluations sur des évaluations, des contrôles sur des contrôles : aujourd’hui, tu as un contrôle général ; demain, tu as un contrôle inopiné... Tu es en stress permanent, et après tu penses : quand réussiras-tu te concentrer sur tes leçons et travailler normalement avec les enfants, s’ils te demandent des comptes rendus et des contrôles ? [...]. Je ne sais pas, ils mettent un grand accent sur les papiers, sur les documents, mais ils ne mettent pas l’accent sur le lien avec les enfants. Elles ne sont pas bienvenues ces évaluations. Je vous dis, chaque bâton a deux bouts. L’évaluation est bonne, mais qu’elle soit ciselée, pour qu’on la passe plus facilement, avec moins de contrôles et de supervisions, car il arrive que la leçon et les élèves restent de côté, et nous... nous restons étourdis et embêtés par autant d’évaluations (R10).

4.2.14 L’impact de l’évaluation des enseignants sur leurs élèves

Dans les paragraphes antérieurs, il a été déjà mentionné que le stress de l’évaluation des enseignants est ressenti, dans une certaine mesure, par les élèves. Ce stress, selon une de nos interlocutrices, affaiblit indirectement les aptitudes intellectuelles des élèves :

Si on parle de la leçon évaluée, les élèves sont stressés et, en situation de stress, ils ne comprennent pas aussi bien la matière... Je vous le dis de mon expérience. C’est ça... s’il y a quelqu’un derrière l’élève, il stresse aussi... il oublie... Pas tous, bien sûr [...]. Ils se bloquent et ils ne savent déjà plus quoi écrire ou dire... Plus l’enseignant est évalué, plus l’élève pense que c’est lui qui est évalué et, pour cette raison, il stresse beaucoup. C’est ce que j’ai constaté dans mon expérience (R5).

Selon une bonne partie de nos participantes, pendant les leçons démonstratives, les élèves ne bénéficient pas toujours d’autant d’attention de leur enseignant qu’en temps normal. Tout d’abord, sous l’emprise de son stress, celui-ci peut tout simplement ne pas entendre les questions de ses élèves, comme il a été mentionné. Ensuite, les

mêmes émotions envahissantes bloquent la créativité de l'enseignant, tellement importante dans le travail avec les enfants, comme cette interlocutrice l'explique :

Vous savez que, si on a des émotions, si on stresse, notre cerveau bloque aussi, et à ce moment-là... Mais quand tu as l'esprit libre et dégagé avec les enfants, la créativité « joue » et tu es capable d'improviser, d'appliquer différentes méthodes, des techniques... (R10).

En outre, pendant un cours évalué, l'enseignant ne peut pas se permettre d'expliquer une fois de plus à l'élève si celui-ci n'a pas compris une certaine notion, « ...car, pendant les leçons régulières, s'il n'a pas répondu, tu lui expliques encore une fois, mais, pendant l'heure démonstrative, tu ne vas pas le faire, car tu perds ainsi ton temps... », avoue R3.

Finalement, la plupart de nos répondantes ont reconnu que, puisque l'enseignant se concentre sur la leçon qu'il a à présenter et que cette préparation lui prend une grande quantité de temps, toutes les autres leçons souffrent en qualité. La situation devient problématique si l'enseignant est soumis à l'évaluation pour l'accréditation, constate cette enseignante :

On dit que nous avons le droit de passer cette évaluation durant cinq ans, mais je ne sais pas pourquoi, le tout est concentré dans la dernière année. Durant cette année, tu dois présenter les heures démonstratives, les activités extrascolaires, tu dois aussi écrire le travail, tu dois aller faire les cours de requalification, etc. Elle est très chargée cette année-là et les élèves en souffrent... [...]. Alors, notre évaluation nuit aux enfants...(R3).

4.2.15 Propositions des enseignantes moldaves pour une évaluation de qualité

Abordons maintenant les propositions formulées par nos participantes à l'étude quant à une évaluation de qualité qui aurait l'effet escompté pour la personne évaluée, qui

serait correcte du point de vue de sa réalisation et qui serait basée sur des principes éthiques et honnêtes, autant de la part des évaluateurs que de la part des évalués.

Pour que l'évaluation soit efficace, il a été proposé qu'elle soit réalisée à la demande de l'enseignant, car « si l'enseignant la demande, ça veut dire qu'il est préparé et qu'il ressent qu'il en a besoin. » (R8).

La proposition suivante énonce le souhait que l'évaluateur soit un spécialiste qui possède de l'expérience dans la discipline évaluée :

[Nous aimerions] que vienne une personne avec laquelle tu pourrais discuter, qui est au courant, qui est compétente, mais s'il vient une personne qui n'a pas eu de travail et qu'elle a néanmoins obtenu le poste d'inspecteur, c'est mieux qu'il n'y ait pas de telles évaluations. Moi, par exemple, je serais d'accord, mais qu'ils fassent venir des professeurs qui ont une idée de la discipline... qu'ils soient compétents, qu'ils aient de l'expérience dans ce domaine... Mais s'ils n'ont pas enseigné dans une école, cette évaluation se fait pour rien (R4).

La troisième proposition qui traite de l'efficacité de l'évaluation est adressée aux enseignants mêmes : que l'enseignant évalué manifeste une attitude professionnelle face aux propos de l'évaluateur. En effet, « il serait bien que l'enseignant ne se fâche pas, et qu'il ne prenne pas mal les remarques de l'évaluateur », propose R10.

Pour que l'évaluation soit correcte, il a été proposé que l'évaluation soit volontaire : « Tout d'abord, qu'elle ne soit pas obligatoire... Que présente des leçons démonstratives seulement celui qui se sent capable de démontrer quelque chose. » (R8).

Quelques enseignantes ont proposé avec insistance que l'évaluation soit annoncée : « Il est souhaitable que l'évaluateur annonce d'avance l'évaluation. » (R5). Plus précisément, « il serait correct de leur dire qui viendra, quand et ce qu'il veut évaluer... », suggère R8.

Une des participantes a proposé que l'évaluation soit différenciée en fonction des années d'expérience accumulées : « Par exemple, les cinq premières années, qu'il y

ait une sorte d'évaluation, les cinq années suivantes, qu'il y ait une autre sorte d'évaluation. [...]. Quand tu atteins, par exemple, vingt ans d'expérience, que l'évaluation soit de plus haut niveau. » (R1).

La proposition suivante traite aussi du souhait d'une différenciation de l'évaluation. Cette fois, une participante propose que l'évaluation des enseignants de village soit différente de celle des enseignants de ville, car les villageois ont des travaux à faire après avoir fini le travail à l'école. De plus, le niveau de préparation des élèves est différent :

Je pense, quand même, que pour les enseignants des villages il devrait y avoir d'autres critères d'évaluation. C'est un autre niveau de culture, autre niveau de services, autre niveau des enfants et, pour cela, on ne doit pas mettre sur la même échelle l'évaluation des enseignants de la ville et l'évaluation des enseignants des villages. Jamais. [...]. Même si nous [les enseignants de village] faisons des recherches dans la littérature, nous lisons et que nous nous abonnons aux journaux pour lire, quand même, ils [les enseignants urbains] ont plus de temps. Si nous n'avions pas du terrain agricole, et des animaux (la basse-cour) et toutes les autres choses... Si au mois de septembre les 30 élèves dans une classe de la ville savent tous lire, dans ta classe tu commences à leur enseigner les lettres... Comment peut-on mettre sur la même échelle les enseignants de ville et ceux de village ? (R7).

Quelques intervenantes ont proposé que les évaluateurs soient des spécialistes de la matière évaluée : « Qu'ils viennent des spécialistes dans mon domaine, car s'il me venait quelqu'un d'éducation physique, ou un biologiste, quelle analyse me fera-t-il ? Qu'est-ce qu'il sait sur la méthode d'enseignement au primaire ? » (R10).

Pour que l'évaluation soit correcte, certains interlocuteurs proposent de fournir à l'enseignant le matériel et les outils nécessaires afin qu'il puisse démontrer tout le travail qu'il est capable de réaliser : « Pour qu'il soit évalué correctement, il lui faut tout le matériel nécessaire pour travailler : un bon tableau, un ordinateur, un TNI ou projecteur, etc. » (R2).

Une des répondantes a proposé que l'enseignant passe un teste informatisé :

Comme ça ils verront le niveau de connaissances de l'enseignant, ces capacités informatiques, s'il est au courant de toutes les nouvelles méthodes qu'on applique pendant les leçons. [...]. Il est possible de faire cela plutôt qu'ils viennent peser « sur ton dos » avec le bâton pour t'évaluer et te dire où tu n'as pas bien fait, où tu n'as pas bien dit... ou que tu ne t'es bien tourné, que tu n'as pas respiré comme il faut, etc. (R9).

Afin que l'évaluateur voie et évalue le travail réel de l'enseignant et non pas celui qu'il présente pendant les heures démonstratives, quelques répondantes proposent que l'évaluation soit quotidienne, « car tu ne peux pas faire, pendant toute l'année, des heures démonstratives pompeuses (!) » affirme R7.

Cependant, étant donné le stress que l'évaluateur provoque à son entrée dans une classe, une des intervenantes propose que celui-ci observe l'enseignant en restant en dehors de la classe : « Dans le milieu (environnement) de la classe, personne ne doit intervenir. » (R9).

Une autre explication en faveur de cette proposition serait que les messages non verbaux transmis par les évaluateurs déstabilisent les enseignants évalués, comme l'expliquent ces deux enseignantes :

Si pendant ta leçon démonstrative, à un moment donné, tu lèves la tête et tu vois, tu « lis » la mimique et l'expression des visages des assistants, et si tu tombes sur des yeux qui te regardent avec des sourcils froncés... Tu commences à te demander : « Mon Dieu, qu'est-ce qu'il m'arrive ? Qu'est-ce que j'ai mal enseigné ? Pourquoi celui-ci me regarde-t-il avec un air si grincheux du fond de la classe ? » Sans le vouloir, tu te poses ces questions-là et à un moment donné tu peux perdre le fil... ça arrive (R9).

Et après, vous savez, il y a des personnes qui te regardent et qui ont différents avis [...]. Et ils peuvent faire des mimiques, des grimaces ... et tu réagis tout de suite, tu stresses. Tu penses qu'il n'a pas aimé quelque chose. [...]. Cela joue aussi sur nos émotions et nous bloque... (R10).

Comment alors évaluer quotidiennement et correctement les enseignants, mais sans accéder à la salle de classe ? Une variante de réponse à cette question pourrait être cernée à partir des propos d'une de nos répondantes. En niant qu'il y ait un sens à être

évaluée par un nombre irraisonnable de personnes, elle préférerait être surveillée de l'extérieur de la classe :

Je dis toujours : « Si j'avais dans la classe une caméra de surveillance, ou des binoculaires pour que quelqu'un me regarde (mais que je ne vois pas) pour me contrôler, me vérifier... » Ce serait beaucoup mieux que cette « armée », d'« hôtes » qui viennent assister à mon cours du fond de la classe et qui me surveillent. [...]. Je veux dire que, nous n'avons pas besoin des « gendarmes », nous n'avons pas besoin que quelqu'un reste à côté de nous... (R10).

Pour s'assurer que l'évaluation soit honnête, certaines répondantes ont proposé que la commission d'évaluation soit formée par le collectif de l'école et non pas par la direction, pour éviter tout conflit d'intérêts. « Que l'enseignant évalué ne soit pas l'ami du directeur » serait aussi préférable, remarque R2.

Quelques enseignantes insistent pour que l'évaluation soit égale pour tous, car il y a des cas où « le degré est donné pour de “beaux yeux”... » affirme R6.

Nos interlocutrices ont beaucoup insisté par ailleurs sur l'honnêteté de l'évalué, en proposant même que l'enseignant montre son travail réel pendant les leçons évaluées et qu'il ne mette pas de l'avant seulement les bons élèves en laissant les faibles sans attention et qu'il ne copie pas le plan des leçons réalisé par d'autres enseignants. À propos de cette dernière proposition, son auteure raconte :

L'automne passé, j'ai participé à un séminaire et j'ai vu exactement la même leçon que j'avais vue dans le cadre d'un autre séminaire... J'ai été très déçue de cette enseignante, car je croyais que c'était une bonne enseignante. Évidemment, elle y a mis quelque chose de personnel, mais, quand même, elle a pris les mêmes étapes... les mêmes personnages... Je n'ai pas osé le lui dire (R7).

Finalement, les enseignantes ont proposé de trouver des moyens pour empêcher le plagiat des travaux à présenter dans le cadre de l'évaluation, car « ...ce n'est pas bien quand les élèves copient, mais quand un enseignant copie... [...], ça ne nous fait pas honneur... », raisonne R6.

Le côté éthique de l'évaluation est celui qui a fait le plus parler les enseignantes interviewées. La plupart du temps, elles ont abordé l'éthique de l'évaluateur. Étant donné que les enseignantes ont insisté sur la personnalité de celui-ci, nous avons divisé leurs propositions dans deux catégories : une qui traite de l'aspect professionnel et l'autre qui traite de l'aspect personnel de l'évaluateur.

Pour ce qui tient de l'aspect professionnel de l'évaluateur, nos participantes ont insisté tout d'abord pour que l'évaluateur soit une personne qui possède de l'expérience en enseignement. Nos répondantes trouvent que ce n'est pas éthique d'évaluer une situation si on n'a jamais été sujet d'une situation semblable. C'est ce qui ressort de ce témoignage :

Nous avons, à la commission scolaire, de jeunes filles qui ne sont même pas passées par l'école... [...]. Elle est venue dans notre école et elle a assisté aux leçons d'enseignantes de mon âge et même plus âgées. Je me demande ce qu'elle peut évaluer si elle n'a pas travaillé comme enseignante... Évaluer quoi ? Faire quoi ? Comment peux-tu regarder ça si tu n'as jamais été dans ma peau ? (R8).

Ensuite, il a été proposé que l'évaluateur soit plus diplômé que l'évalué :

Et s'il est évaluateur, il devrait être plus intelligent que toi, pour qu'il te donne un certain conseil, mais que ne vienne pas quelqu'un qui a moins de diplômes que toi... C'est-à-dire que, s'il vient, il faut que je puisse prendre quelque chose de bon de lui, qu'il m'apprenne quelque chose (R10).

Ainsi, il a été proposé que les évaluateurs soient en outre formés pour évaluer :

Oui, je suis d'accord que les évaluateurs suivent des cours, qu'ils reçoivent des instructions sur comment il faut évaluer, sur quoi il faut attirer l'attention, pour qu'il ne vienne pas seulement pour analyser comment tu es dans la classe, comment tu as parlé, comment tu as marché, mais qu'il ait des repères pour s'orienter. Car il arrive que certaines dames viennent, s'assoient et te regardent... (R10).

La participante R10 insiste pour que l'évaluateur évalue le *professionnel*, et non pas la *personne* de l'enseignant : « ...car parfois il arrive que, en entrant dans la classe, il

t'analyse comme personne, mais pas comme spécialiste. [...]. Qu'il ne vienne pas regarder le spectacle et m'analyser de haut en bas ! »

Quelques intervenantes ont exprimé leur désir que l'évaluateur ait du tact. La répondante R1 explique : « Une évaluation éthique, c'est quand l'évaluateur observe le positif et s'il voit quelque chose de négatif, qu'il te le présente sur un mode qui ne va pas t'offenser. »

Une bonne partie de nos participantes ont avancé la proposition que l'évaluateur soutienne l'évalué : « Qu'ils viennent nous aider, nous soutenir, pour contribuer à l'amélioration du processus, et en aucun cas pour nous "mettre des bâtons dans les roues". » (R6).

Quelques répondantes souhaitent que le comportement de l'évaluateur ne suscite pas d'émotions négatives chez les enseignants : « Et quand tu vas évaluer [...], il faut que tu te comportes avec la personne d'une façon telle qu'elle ne ressente pas la pression, qu'elle n'ait pas peur... » (R8).

Finalement, plusieurs parmi nos participantes ont insisté pour que l'évaluateur ne cherche pas seulement les fautes de l'enseignant, car il y a des cas où « l'évaluateur met en évidence de manière spéciale ce qui est négatif et jouit du fait que le professeur n'a pas bien fait. [...]. Il est content d'avoir trouvé quelque chose de mal », a confié R5.

En ce qui a trait à l'aspect personnel de l'évaluateur, nos participantes souhaitent que l'évaluateur soit positif. La participante R10 suggère ainsi : « Celui qui est entré dans la classe, qu'il ait une attitude positive tout d'abord. Pour qu'il laisse tous ses soucis de côté, tous. [...]. Qu'il vienne avec une attitude positive et qu'il voit le bon côté des choses. » L'intervenante R8 ajoute : « ...qu'il possède des qualités comme la bienveillance, la bonté et qu'il ait un comportement correct. »

La proposition suivante insiste sur le fait que l'évaluation soit humaine :

Tout d'abord, il doit garder en tête que l'évalué est un humain et qu'il se peut que cet humain ait ses problèmes, ses souffrances... [...]. Il faut tenir compte de la personne, car tu travailles avec des personnes vivantes. Ils sont vivants les élèves, elle est vivante l'enseignante, mais d'après ce que j'observe, ils ne tiennent pas compte de cela (R9).

Quelques répondantes ont exprimé leurs doléances quant au fait que le comportement de l'évaluateur peut être humiliant, alors qu'il ne devrait pas l'être : « Qu'il ne te mette pas dans une situation dans laquelle tu te sens inférieur à tous les autres, que tu te sens le plus stupide et incapable de travailler dans ce domaine », insiste R1. L'intervenante R8 ajoute : « ...car il y a des cas où il t'offense de manière spéciale... »

Une répondante insiste pour que l'évaluateur ne soit pas arrogant : « Qu'ils ne regardent pas les gens d'en haut : de même que nous acceptons les élèves, ils doivent nous accepter. » (R6).

Une autre intervenante propose que l'évaluateur ne soit pas hypocrite : « Quand un enseignant est évalué à l'occasion d'une leçon démonstrative, il serait bien que l'évaluateur soit honnête et qu'il dise tout à l'évalué, ce qui est bien et ce qui n'est pas bien, et qu'il lui dise directement, en face, pas dans son dos. » (R2).

La proposition suivante relève d'un phénomène nouveau dans la sphère d'évaluation des enseignants moldaves : la corruption. Une intervenante a insisté en effet pour que l'évaluateur ne soit pas corrompu, car il arrive que certains évaluateurs demandent d'être soudoyés, nous a avoué avec amertume R6.

Plusieurs de nos interviewées ont proposé que l'évaluateur adopte un comportement respectueux envers l'évalué et qu'il ne fasse pas de remarques désobligeantes devant l'ensemble des collègues, car

[...] si la personne est adulte et a réalisé déjà ce qui lui a été dit, ça suffit, il ne faut pas le répéter devant toute l'équipe... L'évaluateur, lui, s'en va, mais l'enseignant continue à travailler dans l'équipe, et après, l'information circule très vite dans le village : « Ha ! Il n'a rien fait ! Quelle sorte d'enseignant est-

il ? » Comment, après ça, cette personne peut-elle encore travailler... Il ne peut pas partir du village, il est obligé de rester et de travailler dans ce milieu... (R9).

La participante suivante souhaite aussi voir un comportement respectueux de la part de l'évaluateur, plus spécifiquement que celui-ci ne prenne pas la place de l'enseignant :

D'habitude, les évaluateurs s'assoient au fond de la classe. Mais comment te sens-tu quand un évaluateur vient s'asseoir à ta place ? Il est assis et te regarde et tu dois continuer de mener la leçon, continuer le travail. [...]. N'occupe pas la place de l'enseignant, assieds-toi à la place de l'assistant ! (R9).

Quelques enseignantes ont exigé que l'évaluateur n'intervienne, en aucun cas, dans la leçon, car cela peut compromettre l'autorité de l'enseignant. Une intervenante témoigne :

Je connais le cas d'un de mes collègues, à qui, à un moment donné de sa leçon, l'inspecteur a dit : « Ferme ta bouche, tu ne sais rien ! » [...]. Oui... un de mes collègues qui enseignait les maths et la physique. Comment, après ça, cet enseignant peut-il entrer dans sa classe et enseigner ? Sois patient, même si l'enseignant fait une faute, laisse-le mener la leçon jusqu'à la fin, comme il l'a imaginé et l'a planifié ! Même si tu n'aimes pas quelque chose, n'interviens pas dans la leçon ! (R9).

Une dernière proposition est de concevoir un code pour l'évaluateur : « Pour ceux qui viennent nous évaluer, il faut leur donner un code de conduite et qu'ils l'apprennent », insiste R9.

4.3 Interprétation et vérification des conclusions

Dans les paragraphes suivants, nous interprétons les données obtenues à la suite de notre recherche, qui avait comme question « Comment les enseignants moldaves perçoivent-ils l'évaluation de leur pratique professionnelle ? » et, comme sous-

question, « Comment faut-il évaluer pour contribuer au développement professionnel des enseignants et à l'amélioration de la réussite éducative ? », cette dernière ayant comme objectif de solliciter les enseignants moldaves à contribuer à l'amélioration de la pratique évaluative avec leurs propositions.

4.3.1 Perception des enseignants moldaves de leur évaluation

En partant des définitions proposées dans le cadre conceptuel, à savoir que la perception est l'« action de percevoir par les organes de sens » (Larousse en ligne, s. d.) ou le « processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement » (Legendre, 2005, p. 1027), nous procédons à l'analyse des perceptions que les enseignants moldaves se font de leur évaluation, c'est-à-dire leurs sensations, émotions et sentiments en lien avec le phénomène donné.

Les questions du premier bloc, qui ont été conçues dans le but de faire parler les enseignantes quant à leur évaluation, ont atteint notre objectif : nos participantes, pour la première fois de leur vie, ont parlé d'un sujet qui, à vrai dire, mériterait l'attention des hauts responsables de l'éducation. Elles nous ont fait part de leurs perceptions de l'évaluation en général et ensuite elles ont parlé des sensations, sentiments et émotions qu'elles éprouvent aux différentes étapes de l'évaluation, de l'annonce de celle-ci jusqu'à l'après-évaluation.

Malgré les critiques envers le système d'évaluation des enseignants moldaves, toutes les intervenantes ont adhéré à l'idée que l'évaluation est une procédure nécessaire et importante, en invoquant à cet effet plusieurs motifs. Tout d'abord, les intervenantes ont mentionné que l'évaluation fait augmenter leur niveau de connaissances et les faits ainsi « grandir » de point de vue professionnel. D'ailleurs, Paquay (2004) soutient la même idée, à savoir que l'évaluation stimule le développement professionnel des enseignants. Comme Paquay (2004), les interviewées ont affirmé

que leur évaluation les motive dans leur travail en représentant un moment de reconnaissance de leur mérite. De plus, le fait de démontrer leur compétence devant leurs supérieurs ou leurs collègues peut leur servir de reddition de compte d'une part, et, d'autre part, les aider à se faire un nom autant dans leur milieu professionnel que dans la communauté. Ensuite, à l'instar de Hutmacher (2004) et Hadji (2012), qui soutiennent que l'évaluation régule l'activité des enseignants, nos répondantes constatent que c'est un processus qui discipline les enseignants, car il n'est pas nouveau qu'il y ait des enseignants excellents, mais aussi des moins bons, des « brebis galeuses qui déshonorent la profession » comme disait Perrenoud (2001). De plus, les jeunes spécialistes, dont la qualité des études et l'intérêt pour l'éducation sont mis en doute, nécessitent un encadrement et une surveillance particuliers. Finalement, tout comme le soutient Kassotakis (2004), les interviewées ont souligné que l'absence d'évaluation des enseignants pourrait mener à une dégradation du niveau du système de l'éducation.

Bien que nos participantes reconnaissent l'importance et la nécessité de l'évaluation des enseignants, elles avouent que l'évaluation peut parfois être dure. L'inquiétude, le stress, la peur et l'angoisse sont d'ailleurs des émotions qui les accompagnent durant leur évaluation, comme c'est le cas de leurs collègues des autres pays, dont les chercheurs ont discuté (Albanel, 2009 ; Projin, 2010 ; Maulini et Gather Thurler, 2014 ; Progin *et al.*, 2014). Nous avons constaté que, dès l'annonce de l'évaluation imminente, les enseignantes sont envahies par des émotions assez fortes. Cependant, elles préfèrent tout de même que les évaluations soient annoncées préalablement. Or, la plupart du temps, les évaluations externes sont inopinées. D'ailleurs, celles qui sont internes, considérées comme annoncées, font stresser en permanence les enseignants durant toute la période d'évaluation, car ils ne connaissent pas exactement ni le jour ni la leçon qui sera évaluée. Ce sont les intervenantes qui travaillent dans les régions urbaines qui nous ont parlé de ce stress permanent. Les enseignants des écoles rurales semblent moins atteints par ce genre de stress prolongé, étant donné que ces écoles

comportent moins de classes et que la période d'évaluation est plus courte. Toutefois, la plupart de nos répondantes ont avoué que l'évaluation annoncée permet à l'enseignant de préparer moralement les élèves, de se préparer lui-même. De cette façon, l'évaluation se passe « autrement » selon elles.

L'évaluation proprement dite comporte aussi sa dose d'émotions, tant positives que négatives. Avant l'évaluation, c'est-à-dire pendant les minutes qui précèdent la leçon évaluée, les enseignantes stressent, angoissent, s'inquiètent, ont peur, sont nerveuses, n'entendent personne, ne veulent pas être dérangées, etc. Les motifs qui pourraient se trouver à la base de ces émotions sont le sentiment de responsabilité, le désir d'exceller devant l'évaluateur, l'incertitude face au comportement des élèves, la crainte d'oublier quelque chose ou de ne pas réussir à réaliser ce qui a été planifié et, finalement, celle d'échouer à l'évaluation.

Pendant l'évaluation cependant, la grande majorité affirme que c'est seulement durant les premières minutes qu'elles éprouvent pareilles émotions. Dès que le travail commence, certaines enseignantes retrouvent leur calme : elles ne stressent plus, car leur cerveau est déjà concentré sur les activités à accomplir et la matière à enseigner. D'ailleurs, Albanel (2009, p. 115) a remarqué le même phénomène en le décrivant comme une « forme d'angoisse qui ne se dissipe qu'après les premières minutes de cours ». Une des enseignantes a avoué se préoccuper, durant la leçon démonstrative, de son apparence, c'est-à-dire quant à savoir si elle plaisait aux évaluateurs. D'ailleurs, les témoignages de plusieurs enseignantes nous permettent de constater qu'elles mettent beaucoup d'efforts pour que les évaluateurs apprécient la leçon. Or, il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau, comme le remarque Albanel (2009, p. 126) : « Pour les professeurs, l'inspection, c'est donc une histoire d'arrangement entre eux et leur inspecteur. L'enjeu est bien de le séduire, de susciter son attention en étant prêt à faire des choses inhabituelles. » Malgré toutes ces tentatives de contenter l'évaluateur, il arrive parfois que ce dernier extériorise ses mécontentements en esquissant des grimaces, ce qui déstabilise les évalués. Malheureusement, on atteste

des cas encore plus incommodes : quelques enseignantes ont attesté que l'évaluateur peut se permettre d'intervenir dans la leçon, en apportant des « correctifs » ou des explications. Une des participantes nous a fait part d'une intervention assez violente et tout à fait inacceptable de la part d'un inspecteur qui a crié sur l'enseignant : « Ferme ta bouche ! Tu ne sais rien ! »

Néanmoins, il arrive rarement que les enseignantes ne résistent pas aux émotions qui les envahissent et qu'elles cèdent ainsi en étant incapables de mener la leçon jusqu'à la fin. Certains enseignants peuvent même échouer à l'évaluation et devenir, ce faisant par la suite, sujets de rumeurs. À la suite de ces émotions vécues pendant leur évaluation, certains enseignants tombent malades ou abandonnent la profession.

Des propos de nos sujets à l'étude, nous avons constaté que l'intensité des émotions éprouvées par les enseignants dépend des facteurs suivants :

- leur expérience (R5 : « Les émotions, elles dépendent de l'expérience ») ;
- les caractéristiques de la personne (R9 : « Ça dépend du caractère de la personne, de son tempérament. ») ;
- le type d'évaluation (R5 : « Ça dépend de l'entourage, car parfois les évaluateurs viennent de ton département. ») ;
- le nombre d'assistants (R5 : « Quand on a plusieurs assistants, le stress est plus grand. ») ;
- la personnalité de l'évaluateur (R8 : « Tu peux avoir une seule personne dans ta classe et stresser davantage. »).

L'après-évaluation est un moment de joie pour la grande majorité des interviewées : quelques enseignantes ont avoué qu'elles se sentent heureuses « quand tout est fini et qu'ils partent » (R10). Elles ont dit qu'elles se sentent alors soulagées, « avec des ailes », qu'elles respirent librement et qu'elles éprouvent des sentiments de respect de soi. Toutefois, on constate que ces émotions positives ne sont pas en lien avec l'évaluation, comme certaines enseignantes en ont témoigné, mais qu'elles sont plutôt

liées avec la fin de celle-ci. Pourtant, il y a des enseignantes qui éprouvent de fortes émotions encore après l'évaluation. Une enseignante a avoué que même quelques jours après l'inspection, elle se sent encore épuisée, « comme un citron pressé ». D'ailleurs, Mosconi et Heideiger (2003) relèvent ce même sentiment chez une de leurs enseignantes interviewées : « Et après l'inspection, t'es complètement vidée... » (p. 49).

On peut remarquer donc que les enseignantes moldaves, tout comme leurs collègues ailleurs dans le monde, sont en proie aux émotions négatives qui accompagnent leur évaluation. Pourquoi, alors, les enseignants doivent-ils se soumettre à de telles pénibles épreuves ? Le jeu en vaut-il la chandelle ?

4.3.2 Perceptions des enseignants moldaves quant à l'efficacité de leur évaluation

Étant donné que la perception de l'individu n'est pas un « enregistrement passif du réel » (Dooron et Parot, 2012, p. 529), mais qu'elle dépend toujours en partie « de ses connaissances et de ses attentes » (Legendre 2005, p. 1027) d'un phénomène donné, nous continuerons par l'exploration des perceptions que nos participantes ont quant à l'efficacité de l'évaluation.

Nous commencerons par discerner le sens et l'importance que nos participantes attribuent à chaque type d'évaluation, nous ferons ensuite la lumière sur la leçon évaluée pour, finalement déterminer si l'évaluation remplit ses fonctions fondamentales : amélioration de la pratique éducative et des résultats des élèves.

4.3.2.1 Les fonctions de l'évaluation des enseignants moldaves

Malgré les effets néfastes de l'évaluation des enseignants, cette dernière est quand même nécessaire, étant donné qu'elle remplit une bonne partie des fonctions attribuées. L'évaluation interne assure la fonction administrative, la fonction de régulation et celle de reddition de compte en obligeant les enseignants « malhonnêtes » à réaliser le travail demandé. Son absence signifierait l'anarchie et la dégradation du système d'éducation. C'est une forme d'évaluation appréciée par la quasi-totalité des participantes à l'étude. L'évaluation externe remplit les mêmes fonctions tout en étant perçue comme un double inutile de l'évaluation interne. Or, le stress qu'elle comporte est beaucoup plus grand et sa contestation de la part des enseignants est donc compréhensible. L'évaluation par les pairs au niveau de l'établissement, qui est d'ailleurs la plus appréciée par nos participantes, est perçue par les destinataires comme une rétroaction collégiale et amicale, un échange d'expérience et un enrichissement, ce qui facilite son acceptation, d'autant plus qu'elle permet d'apporter certains correctifs et améliorations dans le travail de l'enseignant évalué.

Toutefois, autant l'évaluation par les pairs au niveau local est accueillie favorablement, autant celle au niveau régional et national est rejetée par les enseignants. C'est la plus exténuante, exigeante et indésirable parmi toutes les formes d'évaluation, et il semble par conséquent qu'elle ne mérite et ne justifie pas les investissements temporels, affectifs, physiques et financiers. L'évaluation pour la certification satisfait la fonction d'avancement dans la carrière de l'enseignant. D'ailleurs, malgré les difficultés et le volume énorme de travail que cette évaluation nécessite, les avantages pour les enseignants qui s'y soumettent sont multiples. À part l'avancement dans la carrière, il y a en effet l'augmentation salariale. D'ailleurs, comme il a été mentionné par nos répondantes, ce type d'évaluation est salué par les enseignants moldaves en raison de ce bénéfice considérable. Pourtant, Gheorghe

(2010) insiste sur le fait que le but de l'évaluation ne devrait pas être la différenciation salariale, car dans ce cas survient une concurrence stérile qui ne vise pas à améliorer la qualité de l'éducation, mais « la chasse de récompenses » qui tend à diminuer la qualité de l'enseignement. En outre, le fait de suivre des cours de requalification et de rédiger le travail scientifique font rafraîchir et enrichir les connaissances théoriques des enseignants, ce qui leur donne un sentiment d'accomplissement de soi, une sorte de bien-être personnel et professionnel grâce au fait de se sentir informés et « allumés » et d'être au courant des nouveautés dans le domaine de l'éducation. Cependant, cela n'a pas forcément d'incidences favorables sur leur pratique professionnelle. Du reste, cette forme d'évaluation est très épuisante pour l'enseignant et nuit ainsi indirectement aux élèves.

L'autoévaluation, composante de l'évaluation pour la certification qui devrait remplir en quelque sorte la fonction de reddition des comptes, n'est pas pour sa part jugée utile par les participantes à l'étude. Cette forme d'évaluation est plutôt perçue comme une occasion de surestimation de leur travail par les enseignants.

Penchons-nous maintenant sur l'élément commun de tous les types d'évaluation, le moment qui permet de voir l'enseignant mettant en pratique sa compétence professionnelle : la leçon évaluée.

4.3.2.2 La leçon évaluée

Survolons d'abord l'étape de préparation pour cette épreuve importante. Dès l'annonce de l'évaluation, les enseignantes se préoccupent du choix d'un thème, comme l'affirme R2 : « Pour chaque leçon démonstrative que j'ai eue, je choisissais le thème. », mais aussi éventuellement du choix du type de leçon. On pourrait d'ailleurs se questionner sur la légitimité de ce choix vu qu'en Moldavie, au début de l'année scolaire, chaque enseignant rédige le plan annuel dans lequel on retrouve le

contenu disciplinaire : les thèmes à étudier et leur date ; le type de leçon qui correspond à chaque thème, les compétences à développer, etc. Le plan, qui est approuvé et signé par la direction de l'école, devient ainsi un document prescrit. Les enseignants recourent malgré tout à cette petite « tricherie » pour choisir un thème plus intéressant ou avec lequel ils sont plus à l'aise. Quant au type de leçon, ils préfèrent les leçons de généralisation et de consolidation des acquis, car elles permettent un éventail plus large d'activités et l'utilisation de plusieurs méthodes de travail, et donc la possibilité de démontrer au maximum leurs savoir-faire.

Par la suite, les enseignantes procèdent à une préparation très minutieuse et rigoureuse de la leçon qui sera l'objet de l'évaluation. Ainsi, elles cherchent de l'information dans la littérature et sur Internet, préparent le matériel didactique, étudient et expérimentent différentes méthodes didactiques avec les élèves, etc. La durée de cette préparation dépend du moment de l'annonce de l'évaluation et peut varier d'une semaine jusqu'à quelques mois. Par conséquent, la leçon évaluée, souvent préparée avec un excès de zèle, ne relève pas du travail réel que l'enseignant accomplit chaque jour avec ses élèves dans la classe. D'ailleurs, la surpréparation de la leçon évaluée (qui est une image faussée de leur travail quotidien) est un phénomène largement connu par les chercheurs (Albanel, 2009 ; Maulini et Thurler, 2014 ; Strittmatter, 2014).

À cet égard, quelques enseignantes ont admis la possibilité que la leçon évaluée doive être une leçon normale, pendant laquelle serait exposé le travail habituel et véritable de l'enseignant, mais la plupart sont d'avis que la leçon évaluée est aussi appelée « démonstrative » non sans raison, car pendant cette leçon l'enseignant est bien obligé de « démontrer » quelque chose de nouveau, d'inhabituel, ou à tout le moins de montrer ce dont il est capable de faire. En ce sens, toutes les participantes ont reconnu que les leçons démonstratives ne sont pas des leçons régulières. Parfois, chez certains enseignants, la leçon évaluée n'a rien en commun avec une leçon ordinaire. Il

s'agit plutôt d'une pièce de théâtre, où l'enseignant et les élèves, à tour de rôle, ont leur texte à réciter, bien appris par cœur. Un vrai théâtre de l'absurde, dirions-nous.

4.3.2.3 L'effet de l'évaluation des enseignants moldaves

Revenons maintenant à la perception de l'efficacité de l'évaluation de nos participantes. Nous rappelons que, selon plusieurs auteurs mentionnés dans la problématique, une évaluation des enseignants devrait stimuler leur développement professionnel et améliorer les pratiques en classe (Richard et Michaud, 1982 ; Richard *et al.*, 1989 ; Paquay, 2004 ; Crisan et Tepelea, 2004 ; Laderrière, 2004) et, en même temps, elle devrait influencer positivement les résultats des élèves (Kosmindou-Hardy et Marmarinos, 2001 ; Davidson, 2007 ; Maroy, 2007 ; Strittmatter, 2007 ; Albanel, 2009), sans quoi l'évaluation n'a pas de sens.

Cependant, nous pouvons déduire des réponses de nos participantes que l'évaluation peut influencer positivement surtout l'activité professionnelle des jeunes enseignants, ce qui est confirmé d'ailleurs par Maulini *et al.* (2014, p. 128) : « Plus les enseignants ou les directeurs sont jeunes, plus ils changeraient de comportement après une inspection ». Pour leur part, les enseignants qui ont accumulé plusieurs années d'expérience ne ressentent aucun changement de leur pratique professionnelle à la suite de leur évaluation, selon la plupart de nos interlocutrices. Elles ont expliqué que l'évaluation ne dure que pour un moment, qu'elles se préparent pour que l'évaluateur « se fasse une bonne impression » d'elles et pour démontrer quelque chose de beau ou de nouveau, mais, qu'après l'évaluation, elles reviennent à leur routine et continuent leur travail habituel : aucun changement de leur enseignement, aucune amélioration de leurs leçons suivantes ou de leurs compétences. Il semble que, pour ces enseignantes, l'évaluation est plutôt un moment d'appréciation et un moyen de reconnaissance de leur mérite. Cependant, quelques-unes de nos participantes ont

admis qu'à la suite des conseils reçus pendant l'analyse, elles pourraient désormais améliorer ou corriger certains aspects ou moments de leur pratique professionnelle. Or, de façon générale, nos participantes ont confirmé l'avis exprimé par Davidson (2007) qui affirme que « malgré sa grande signification symbolique, l'évaluation a peu d'impact sur l'amélioration des pratiques enseignantes. » (p. 157).

En ce qui concerne le développement professionnel, qui est l'objectif de base de l'évaluation, nos interlocutrices ont confirmé, dans le même sens que les chercheurs qui ont étudié ce sujet (Jorro, 2010 ; Paquay, 2014 et Bourgeois, 2010), que l'évaluation pourrait autant stimuler que freiner le développement professionnel. Surtout, elles se sont référées aux résultats de l'évaluation : un résultat positif les motive dans leur travail, alors qu'un résultat négatif diminue leur estime de soi, les inhibe et les dé motive.

Quant à l'amélioration des résultats des élèves que l'évaluation des enseignants suppose, les enseignantes interviewées n'ont pas caché leur perplexité par rapport à cette question. Elles se demandent comment quelqu'un qui reste au fond de la classe pourrait faire en sorte que les résultats des élèves augmentent. Or, nos participantes ont confirmé les constatations de Richard et Michaud (1982) qui soutiennent que les enseignants perçoivent leur évaluation comme un rituel qui n'a aucun rapport avec l'apprentissage de l'élève. Elles ont mis en avant comme facteurs qui influencent positivement les résultats des élèves, l'effort constant et les capacités de l'élève, le milieu socio-économique de celui-ci, l'implication des parents ainsi que le travail de l'enseignant, autant de facteurs qui ont été identifiés et confirmés par beaucoup de chercheurs (Paquay, 2004 ; Hutmacher, 2004 ; Bressoux, 2006 ; Solaux, 2006 ; Bélair, 2008 ; Cifali, 2008 et Suchaud, 2012).

Au contraire, selon nos répondantes, l'évaluation des enseignants pourrait diminuer la qualité des acquis des élèves. Tout d'abord, la présence d'un ou plusieurs « intrus » dans la classe fait stresser les élèves, ce qui amoindrit leur disponibilité intellectuelle.

Ensuite, le stress qui domine les enseignantes durant les premières minutes d'avant-évaluation laisse les élèves sans réponse à leurs questions. Si on reprend ici les témoignages de R1 : « Je me sens stressée, je me sens énervée, dérangée par les élèves qui interviennent avec leurs questions. Je sens que je n'ai pas besoin d'être questionnée ou dérangée. » et de R2 : « Avant l'évaluation et pendant l'évaluation, je n'entends personne, je n'entends que moi », on se rend compte que, dans le premier cas, l'enseignante n'est pas capable de répondre aux questions des élèves et que dans le deuxième cas l'enseignante ne les entend tout simplement pas. De surcroît, si pendant la leçon évaluée l'élève n'a pas compris une certaine notion, il sera privé d'une explication supplémentaire, car l'enseignant ne peut pas se permettre de perdre de précieuses minutes à « briller » devant l'évaluateur : « Tu perds ton temps... » a reconnu avec amertume et culpabilité R3.

Par ailleurs, pendant que l'enseignant est concentré sur la préparation de l'évaluation ou qu'il est en processus d'évaluation, son esprit est rigide et dominé par le phénomène, ce qui laisse peu de place à la créativité, l'enfant étant donc privé de la flexibilité pédagogique et de la créativité spontanée de l'enseignant. De plus, à cause du fait que la préparation de la leçon évaluée demande beaucoup d'investissements en termes de temps et d'énergie, les autres leçons souffrent en qualité.

Finalement, les multiples exigences de l'évaluation pour la certification (les leçons à présenter et les activités extrascolaires, la rédaction du travail scientifique et du rapport d'activité des cinq dernières années, les cours de requalification durant lesquels la classe se retrouve avec une suppléante s'il s'agit du primaire) font en sorte que l'enseignant laisse de côté son activité de base, étant obligé de se concentrer sur ces activités parallèles.

À partir de cet arrière-fond, peut-on supposer que l'amélioration des résultats des élèves, à savoir l'objectif final de l'évaluation des enseignants, est-elle assurée par l'évaluation des enseignants ? Comment les élèves peuvent-ils avoir de bonnes

connaissances si l'enseignant manque de temps pour bien préparer ses cours et pour leur enseigner, croulant sous le poids de son évaluation ?

En conclusion, nos participantes perçoivent peu d'efficacité de leur évaluation en termes de développement des compétences et d'amélioration de leur pratique professionnelle. De surcroît, elles nient toute amélioration des résultats scolaires de leurs élèves à la suite de l'évaluation des enseignants. Au contraire, elles déplorent le fait que leur évaluation nuit à leurs élèves, tout d'abord par le fait qu'ils sont privés d'un enseignement de qualité, leur enseignant étant obligé de se concentrer sur son évaluation et non pas sur la préparation de ses cours. Ce qui les attriste par ailleurs est que les enfants sont influencés émotionnellement, eux aussi, par l'évaluation de l'enseignant. D'ailleurs, Cifali (2008) nous alerte à propos de cette effraction que les adultes provoquent dans le monde de l'enfance :

Les enfants sont soumis aux angoisses des adultes, ils sont poussés à être rentables, efficaces, adaptés, au point qu'ils développent très tôt des symptômes d'adultes, signe que leur corps et leur esprit sont soumis à des pressions qu'ils ont également peine à vivre (p. 247).

Comment alors l'évaluation devrait-elle être conçue pour qu'elle satisfasse les enseignants, qu'elle leur soit utile tout en étant profitable à leurs élèves, pourtant, sans les déranger ?

4.3.3 Propositions des enseignantes moldaves relativement à une évaluation de qualité

Rendus à l'étape de discerner la perception comme « résultat de la pensée » (Sokoty 2011, p. 68) de nos participants qui se reflète dans leurs propositions d'amélioration de l'évaluation des enseignants, nous nous arrêterons sur leurs suggestions en vue d'une évaluation efficace, correcte, honnête et éthique.

Tout d'abord, nos répondantes ont insisté sur leur désir d'être évaluées par un professionnel, spécialiste expérimenté dans la matière évaluée, qui soit plus diplômé que l'évalué, qui possède les compétences nécessaires pour évaluer et qui soit formé pour évaluer. Dans l'absence de ces caractéristiques, l'évaluation n'est ni efficace, ni juste, ni éthique. La participante R3 avoue que « si tu es évaluée par une personne dont le professionnalisme laisse à désirer, cela est offensant », rejoignant Hadji (2012) qui considère que l'

[o]n ne s'improvise pas évaluateur. Le seul fait d'être concerné par une réalité ne nous transforme pas immédiatement en évaluateur légitime de celle-ci. Il faudra passer par le détour de l'instrumentalisation adéquate, et l'acquisition d'une compétence d'évaluateur (p. 55).

Une autre proposition pour que l'évaluation soit juste a été que l'évaluateur ne soit pas éloigné de l'école et du métier de l'enseignant. Ceci trouve écho chez Albanel (2009, p. 139) qui insiste sur le fait que l'évaluateur doit « conserver une activité d'enseignant afin de rester au contact des réalités du travail de l'enseignement en question ».

Pour que l'évaluation soit efficace, les enseignantes ont proposé que l'évaluation soit réalisée à la demande de l'enseignant, qu'elle soit une réponse à la demande d'aide de la part de celui qui a besoin de soutien, d'accompagnement ou de conseil. Pour que l'efficacité de l'évaluation se fasse ressentir, une proposition qui tient cette fois de l'évalué a aussi été émise : ce dernier devrait manifester une attitude professionnelle devant les propos de l'évaluateur, ne pas s'offusquer des remarques de l'évaluateur et prendre en compte ses commentaires.

Afin que l'évaluation soit juste, les enseignantes ont proposé à plusieurs reprises qu'elle soit annoncée. Même si l'annonce de l'évaluation fait aussi stresser les enseignants, ce stress est incomparable avec celui qui accompagne une évaluation inopinée.

Par ailleurs, une évaluation juste serait une évaluation différenciée selon les années d'expérience, étant donné que le niveau de compétence est différent chez les enseignants en fonction de leur expérience. Par conséquent, leurs attentes envers l'évaluation sont distinctes : les jeunes enseignants ont davantage besoin de soutien et d'accompagnement que les enseignants plus expérimentés. Ces derniers, par contre, ont besoin de reconnaissance et de prouver leur compétence. Ce qui est certain est qu'« enseigner est un métier qui doit s'apprendre avant que d'être contrôlé. » (Sénore, 2014, p. 101). Une différenciation d'évaluation a été proposée quant aux enseignants qui travaillent dans des localités rurales et ceux qui font leur métier dans des localités urbaines, étant donné l'écart culturel et intellectuel entre ces deux petits mondes.

Comme variante d'évaluation supposée juste, il a été proposé qu'elle se passe sous forme d'un test informatisé. Pourquoi pas ? Tout d'abord, il serait honnête et objectif compte tenu de l'impossibilité de tricher, ensuite, sa préparation serait elle-même utile à l'enseignant. Nos participantes considèrent qu'il serait correct d'assurer aux enseignants tout le matériel nécessaire, autrement, comment pourraient-ils démontrer leur savoir-faire dans l'absence de certains outils ?

À l'instar de Hadji (2012), qui affirme que les enseignants aimeraient être évalués sur la durée, nos participantes ont proposé que l'évaluation soit quotidienne. Cette proposition pourrait paraître illogique, en sachant que les enseignants moldaves sont déjà trop évalués. Cependant, cette suggestion relève du désir des enseignants de montrer leur travail quotidien, celui qui atteste de la vraie valeur de l'enseignant.

Étant donné que la présence physique de l'évaluateur dans la classe ainsi que ses gestes et actions déstabilisent autant l'enseignant que les élèves, une dernière proposition qui tient d'une évaluation juste a voulu que l'évaluateur reste en dehors de la classe. Cette proposition pourrait aussi être expliquée par le fait que, dans la présence de l'évaluateur, l'enseignant, « tel un paon [...] se présente avec les plus belles plumes pour mieux séduire » (Paquay, 2014, p. 161), remplacera le processus

d'enseignement-apprentissage par une présentation, peu importe de quelle manière : consciente ou inconsciente. Sans doute est-il possible de trouver des moyens pour évaluer quotidiennement et correctement les enseignants sans entrer dans la salle de classe, par exemple, par une porte ou un mur vitré séparant les deux actants, diminuant ainsi l'anxiété de l'évalué et de ses élèves.

Pour que l'évaluation soit honnête, les enseignantes ont proposé que la commission d'évaluation soit formée par le collectif des enseignants de l'école et non par la direction, afin d'empêcher toute partialité et injustice, phénomène connu dans ce domaine, comme le remarque Hadji (2012, p. 51) : « La pratique d'inspection ouvre ainsi la porte à tous les soupçons de favoritisme, chaque inspecteur est suspecté d'avoir ses "chouchous" [...] et ses "bêtes noires" (ceux qui, quoi qu'ils fassent, resteront mal notés) ».

Une autre proposition quant à l'honnêteté de l'évaluation a été que les critères d'évaluation soient les mêmes pour tous. Ce qui dérange énormément les enseignants moldaves est l'avancement dans la carrière des enseignants non méritants. Pendant que certaines personnes, pour « de beaux yeux », montent sans avoir fait de grands efforts, d'autres, qui le méritent, sont passés au crible. Tout comme l'affirme Albanel (2009, p. 138), ces enseignants éprouvent un « sentiment d'injustice mêlé à de la jalousie, du fait de voir des collègues manifestement moins méritants et pourtant traités à l'identique. »

Finalement, dans le but d'une évaluation honnête et impartiale, nos participantes ont avancé des propositions, ou plutôt des exigences envers leurs collègues enseignants. Ainsi, elles demandent que l'enseignant montre son travail réel pendant la leçon évaluée ; qu'il ne mette pas en évidence les bons élèves, en négligeant les plus faibles ; que l'enseignant ne copie pas les plans de cours des autres enseignants et que l'enseignant ne copie pas les travaux à présenter dans le cadre de son évaluation.

Afin que l'évaluation soit éthique, nos participantes se sont référées avant tout à l'éthique de l'évaluateur. Elles ont avancé des suggestions qui traitent autant de l'aspect professionnel que personnel de ce dernier. Ainsi, il a été proposé que l'évaluateur ait du tact et qu'il présente ses remarques de manière polie à l'évalué ; qu'il connaisse bien la psychologie humaine (R6) et enfin que, par son comportement et ses actions, il ne suscite pas des émotions négatives chez les enseignants. Nos participantes veulent aussi que l'évaluateur évalue l'aspect professionnel et non pas la personne de l'enseignant. D'ailleurs, Albanel (2009, p. 140) remarque que « l'évaluation, en absence de critères précis, se déplace sur la personne ». De ce point de vue, nous pourrions déduire que l'évaluation des enseignants moldaves est encore à son « moyen âge », car elle continue d'être guidée par un paradigme charismatique, qui

[...] s'appuie sur les relations humaines et surtout l'impression que laisse la personne, au risque de négliger le professionnalisme du maître ou de la maîtresse, mais aussi sur l'« autorité naturelle » de l'inspecteur qui juge davantage la personne que l'enseignant (Sénore, 2014, p. 103).

Il a été également proposé que l'évaluateur ne cherche pas à voir seulement les fautes de l'enseignant, car toute comme l'observe Hadji (2012, p. 51), « [l']inspecteur est perçu par l'inspecté comme un juge critique, sensible uniquement aux défauts de son enseignement et incapable d'en apprécier les aspects novateurs et les dimensions positives ».

Pour ce qui est de la personnalité de l'évaluateur, nos répondantes ont insisté sur les caractéristiques des évaluateurs qui ne devraient pas perdurer dans ce système. Elles ont insisté sur le fait que l'évaluateur ne doit pas être arrogant, ni hypocrite, ni corrompu, et que son comportement ne doit pas être humiliant. Ce n'est pas sans raison que Hadji (2012, p. 15) affirmait que l'« on évalue trop souvent à des fins contestables... ». À l'encontre d'une telle posture de la personne de l'évaluateur, elles souhaitent que celui-ci soit positif, humain et respectueux envers l'évalué, et en particulier qu'il ne fasse pas de mauvaises remarques devant tous les collègues

enseignants, qu'il ne s'assoie pas à la place de l'enseignant et qu'il n'intervienne, à aucun moment, pendant la leçon.

Ainsi, une toute dernière proposition nous semble tout à fait pertinente : qu'il soit conçu un code de conduite professionnelle pour l'évaluateur. D'ailleurs, les inspecteurs moldaves sont guidés dans leur activité par les prescriptions du Règlement sur l'inspection scolaire d'État (GRM, 2003). Ce règlement établit la méthodologie de la réalisation de l'inspection et les exigences à respecter pour les inspecteurs. Ainsi, être objectif, constructif, ne pas apparaître comme une menace à la sécurité personnelle ou professionnelle des enseignants, ne pas diminuer l'autorité des enseignants par des interventions maladroites et inappropriées nous paraissent comme les plus importantes exigences qui relèvent de l'éthique de l'inspecteur. Cependant, certains inspecteurs moldaves ont une vision ou une compréhension totalement inverse de ce que stipule ce règlement. L'exclamation « Ferme ta bouche ! Tu ne sais rien ! » adressée à l'enseignant devant sa classe d'élève relève d'un comportement de l'inspecteur qui dépasse toutes les limites du bon sens. Cet exemple confirme les affirmations de Sénore (2014, p. 97) : « ... certains inspecteurs se sont laissé tenter par le despotisme, cédant parfois à des mirages de toute puissance : certains ont manifesté plus d'autoritarisme que de compétence, manqué de sens humain. » D'ailleurs, à la suite des insistance de Sénore (2000), il a été adopté en France une Charte de l'inspection (Segnore, 2014). La proposition de la participante R9 de concevoir un code de conduite pour les inspecteurs relève du même désir, à savoir celui de cadrer les droits et les libertés des évaluateurs et de leur rappeler qu'ils travaillent avec des humains. D'ailleurs, Pasquier (2001), cité par Paquay (2004), soutenait déjà la même idée :

L'évaluation des enseignants est devenue indispensable, mais il y a péril en la demeure. La profession doit rester une profession de l'humain et être évaluée comme telle, sans avoir à se transformer dans le seul but de coller à des critères. Rendons compte, collaborons, acceptons des évaluations, mais n'oublions jamais qu'un « public ciblé » est un peuple vivant, que les

« systèmes éducatifs » sont habités de femmes, d'hommes et d'enfants, que les « établissements scolaires » sont des écoles grouillantes, et que les enseignantes et les enseignants sont des humains pourvus de ressources avant que d'être des « ressources humaines » (p. 319).

Néanmoins, nous sommes conscients qu'on ne peut influencer aucunement la moralité des évaluateurs et qu'on ne peut pas non plus les obliger à se conformer aux doléances des enseignants. Pour cette raison, en nous basant sur les recherches de Hofstetter (2014), nous proposons que les évaluateurs soient évalués, eux aussi, par les enseignants. Une possible rétroaction de la part de leurs inspectés pourrait en effet leur dicter un changement d'attitude et de comportement.

Ce sont les propositions que nos répondantes nous ont suggérées. Cependant, de leurs témoignages ressort avec une évidence claire que certaines de nos répondantes ont eu des réserves quant aux propositions d'amélioration de l'évaluation. Les petites phrases – « Mais comment... je n'ai pas réfléchi comment. » (R1) ; « Les propositions concrètes, je ne les ai pas. » (R3) ; « Mais, quoi proposer, je ne sais pas, sincèrement. Je pense maintenant à ce qu'on fait, à ce qu'on a... » (R3) ; « Je ne sais pas, je n'ai pas réfléchi... » (R10) ; « Mais qu'elle soit correcte, je ne sais pas... » (R10) – en témoignent. Pourquoi une telle situation arrive-t-elle ? On trouve la réponse à cette question dans les témoignages suivants :

Ceux qui évaluent veulent que les évalués ne ripostent pas et disent toujours que tout est bien, sans rien reprocher en retour. Même s'il y a des gens qui essaient de lever la tête... mais, si vous l'avez observé, chez nous, les gens n'osent pas souvent reprocher... Ils se taisent plutôt et acceptent tout (R3).

Nous espérons que notre recherche sera une incitation pour les enseignants moldaves à commencer à verbaliser ouvertement leurs doléances et leurs mécontentements et qu'ils obtiennent leur droit d'être évalués comme des humains, et ce de façon telle que leur évaluation soit utile tant pour eux que pour leurs élèves.

CONCLUSION

Notre recherche a exploré la perception, en un sens large, des enseignants moldaves par rapport à leur évaluation. En partant de leurs perceptions dans le sens de sensation/ émotion/sentiment (Dictionnaire des synonymes en ligne, s. d.) et en passant par leurs idées/impression/croyance/conception (*ibid.*) du phénomène, nous sommes parvenues à la verbalisation de leur perception dans le sens de finalité/intuition/représentation (*ibid.*), et à l'expression de leurs propositions d'amélioration de l'évaluation des enseignants.

L'étude des sentiments de nos répondantes liés au processus d'évaluation nous a amenés au constat que celles-ci ne sont pas épargnées des émotions qui dominent chez leurs collègues des autres pays. L'inconfort, la peur, le stress, l'angoisse, l'inquiétude, la frustration, le manque de confiance en soi, l'agitation, la panique, etc. qui accompagnent une évaluation font en sorte que l'évaluation est un événement indésirable pour les enseignants moldaves. C'est un désir d'ailleurs facilement compréhensible : évalués par n'importe qui (évaluateurs non compétents, nouveaux finissants, représentants du « bon » parti politique, etc.) ; évalués n'importe comment (en absence ou en ignorance des critères d'évaluation, les enseignants sont davantage jugés qu'évalués) et évalués n'importe quand, et presque en tout temps, les enseignants sont soumis à un stress permanent. Cette procédure relève en ce sens plutôt du harcèlement moral que d'un processus réfléchi et porté par une noble finalité. Au contraire, les qualificatifs attribués à l'évaluation par nos répondantes – supplice, calvaire, sentence, misère, « moulin », etc. – témoignent d'une énorme souffrance, qui parfois rend les enseignants malades. En quoi cela ne relèverait-il pas d'une « calamité sociale » ? (Hadj, 2012, p. 9). Or, les ravages de l'évaluation sont bien ressentis par ses destinataires, qui se sentent « comme après la guerre » (R10).

Malgré la détresse associée à l'évaluation des enseignants, aucune de nos répondantes n'a totalement contesté l'évaluation. Leurs divergences portent plutôt sur la multitude de formes d'évaluation des enseignants, dans la mesure où celle-ci « vole » le temps que l'enseignant devrait consacrer à la préparation de ses cours, au détriment de la mission de base de l'enseignant, soit celle « d'offrir un enseignement de qualité » (Strittmatter, 2014, p. 194). D'ailleurs, c'est une autre souffrance des enseignants, une sorte d'autoculpabilisation, que celle de ne pas accomplir pleinement et efficacement leur travail.

Les élèves, sans le vouloir, sont des victimes de circonstances : pour eux, la situation est aussi stressante dans une certaine mesure. La présence des intrus dans leur classe et le comportement inhabituel de leur enseignant, souvent accompagné du tremblement de celui-ci, déconcentrent l'élève de son travail et affaiblissent son potentiel attentionnel.

Nous pouvons constater donc que toute la procédure d'évaluation et la multitude de telles procédures nuisent à la qualité de l'enseignement assumé par les enseignants, ce qui peut diminuer la qualité des acquis des élèves et, par conséquent, leurs résultats académiques. D'ailleurs, le classement des élèves moldaves aux enquêtes internationales pourrait en être une preuve. On constate donc paradoxalement qu'en mettant en place l'évaluation pour favoriser la réussite des élèves, on est arrivé à la retourner contre eux. L'évaluation, au lieu d'être un outil pour assurer un enseignement de qualité aux élèves, se transforme en une occasion d'interrompre le bon parcours scolaire. Tout comme le disait Paquay (2014, p. 159) : « ...les meilleures intentions du monde peuvent aboutir à des effets inverses à ceux escomptés ».

La prétendue efficacité de l'évaluation n'est donc pas perçue clairement et unanimement par la plupart des enseignants moldaves. Ce que nous pouvons affirmer avec certitude est qu'en Moldavie, l'évaluation est limitée au contrôle, étant donné

que « le reste », à savoir l'accompagnement qui devrait mener au développement professionnel (Vial, 2009), ne se réalise pas. Cependant, peut-on affirmer que l'évaluateur vérifie ou contrôle la pratique professionnelle de l'enseignant ? Car, étant donné qu'il regarde la « mise en scène » (Albanel, 2009) soigneusement réalisée par l'enseignant, l'évaluateur devient pour ainsi dire un spectateur. En fonction de la capacité de l'évalué de faire de belles leçons en ajustant le contenu aux méthodes pour démontrer sa capacité à les utiliser, dépendamment de l'habileté de l'évalué à camoufler ses tricheries, à force d'utiliser son savoir-faire de « séduire » l'évaluateur, l'enseignant aura son verdict. Pourtant, son travail réel reste inconnu pour l'évaluateur. Se faire évaluer en Moldavie signifie bien se montrer aux yeux de l'évaluateur. L'enseignant, en mobilisant au maximum sa capacité de travail, sa créativité et son ingéniosité, en impliquant les bons élèves, montre que tout va très bien dans sa classe. On ne peut pas dire mieux que Maulini et Gather Thurler (2014, p. 17) : « le contrôle continue de tomber à côté de sa cible et de faire seulement mine de réguler ». La proposition de Hadji (2012, p. 10) de « passer les usages de l'évaluation actuelle au crible de la raison » est plus actuelle et impérative que jamais pour le système d'évaluation des enseignants moldaves. Or, accepter ce phénomène entremêlé de stress et d'angoisse, et abrié par toutes sortes de mensonges et tricheries, ne les rend pas dignes de représenter l'une des plus nobles des professions, en tant que responsables de l'intelligence et de la culture d'une nation.

En revenant sur la perception/représentation de nos participantes à l'égard de leur évaluation, nous constatons leur insistance sur la nécessité de l'évaluation. Cependant, avec la même insistance, elles réclament l'allègement du phénomène, afin que ce dernier remplisse pleinement sa fonction de base, à savoir l'amélioration de la pratique professionnelle de l'enseignant et des résultats des élèves, mais, en même temps, sans peser si lourdement sur les épaules des destinataires.

En systématisant les propositions de nos participantes à l'étude et en nous basant sur les suggestions des chercheurs qui ont étudié ce sujet, nous recommandons par conséquent :

- 1) Exiger à tout évaluateur qu'il soit spécialiste (en service) avec une longue expérience dans la discipline évaluée. De plus, il doit détenir une formation en psychologie ;
- 2) Concevoir un code de conduite pour l'évaluateur ;
- 3) Limiter l'accès des évaluateurs dans la salle de classe, en privilégiant les autres formes de surveillance et contrôle ;
- 4) Limiter le nombre d'évaluateurs par leçon ;
- 5) Permettre aux enseignants d'évaluer l'évaluateur ;
- 6) Donner priorité à l'évaluation interne et à l'évaluation par les pairs au niveau de l'établissement scolaire ;
- 7) Favoriser l'échange entre les enseignants ;
- 8) Consulter les enseignants concernant le contenu des cours dans le cadre de la formation continue ;
- 9) Suggérer des modifications dans la formation initiale des enseignants :
 - augmenter le nombre d'heures de stage des futurs enseignants ;
 - introduire des cours sur l'évaluation des enseignants ;
- 10) Accompagner les enseignants durant les premières années de leur activité pédagogique ;
- 11) Différencier l'évaluation selon les années d'expérience ;

12) Élaborer des mécanismes pour empêcher la tricherie dans la sphère d'évaluation des enseignants.

Notre recherche a été un tout premier essai pour faire réfléchir et parler les enseignants moldaves quant à leur évaluation. Les constatations auxquelles nous sommes arrivés relèvent du mécontentement des enseignants moldaves face à ce processus exténuant. Cependant, les propositions d'amélioration semblent être prometteuses. Pourtant, nous nous rendons compte des limites de la recherche effectuée. La limite la plus importante de l'étude est la non-représentativité de l'échantillon, car celui-ci n'est constitué que d'enseignantes. En fait, la profession enseignante est fortement féminisée en Moldavie. Si au secondaire, on pouvait affirmer que les enseignants sont sous-représentés, au primaire, leur nombre est insignifiant. Cependant, un effort supplémentaire de la part de la chercheuse aurait pu homogénéiser la composition de l'échantillon. En outre, le petit nombre de sujets faisant partie de notre échantillon (dix enseignantes) ne peut pas représenter tous les enseignants d'un pays. Il serait intéressant de reproduire une recherche similaire sur un échantillon plus large, en sollicitant la participation des enseignants de la capitale de la Moldavie, la ville de Chisinau, étant donné qu'ils sont vus comme étant plus progressistes par rapport à leurs collègues des régions. Pour enrichir davantage cette nouvelle recherche, nous proposons également de consulter l'avis des élèves quant à leurs perceptions de leurs enseignants durant l'évaluation. Une étude sur le stress lié à l'évaluation des enseignants et son impact sur ces derniers serait également intéressante. Quant à notre perspective de recherche, elle sera complétée par d'autres recherches, doctorales par exemple, dans lesquelles nous projetons d'appliquer les propositions des enseignants en pratique et de suivre les résultats en temps réel dans l'espoir de contribuer, un jour, à la naissance d'un modèle incontestable d'évaluation des enseignants.

ANNEXE A : Modalités d'évaluation des enseignants en Europe (Eurydice, 2008)

Pays	Inspection des enseignants à titre individuel ou collectif	Autoévaluation de l'établissement	Évaluation individuelle par le chef de l'établissement	Évaluation individuelle par les pairs	Absence de l'évaluation
Allemagne	❖				
Angleterre	❖				
Autriche	❖	❖	❖		
Belgique	❖		❖		
Bulgarie	❖		❖		
Chypre	❖				
Danemark	❖				
Écosse	❖	❖			
Espagne	❖				
Estonie		❖			
Finlande					❖
France	❖		❖		
Grèce	❖		❖	❖	
Hongrie		❖	❖		
Irlande	❖	❖			
Irlande du Nord	❖				
Islande		❖			
Italie					❖
Lettonie	❖	❖		❖	
Liechtenstein	❖	❖			
Lituanie	❖	❖			
Luxembourg					❖
Malte	❖				
Norvège			❖		
Pays de Galles	❖				
Pays-Bas			❖		
Pologne			❖		
Portugal	❖	❖	❖	❖	
République tchèque		❖	❖		
Roumanie	❖	❖	❖		
Royaume-Uni	❖	❖			
Slovaquie	❖		❖	❖	
Slovénie		❖	❖	❖	
Suède	❖	❖			

ANNEXE B : La carte de crédits et la méthodologie de quantification, accumulation et reconnaissance des crédits professionnels

Source : Règlement de certification des enseignants de l'enseignement préscolaire, primaire, spécial, complémentaire, secondaire et professionnel (MERM, 2013b)

Activités de formation professionnelle continue	Volume de travail mesuré en heures	Crédits professionnels	Le type d'activité
I. Cours organisés dans /par les institutions spécialisées de formation continue			
La formation professionnelle continue durant la période de 5 ans (dans les institutions éducationnelles de formation professionnelle continue, universités et autres institutions accréditées ou autorisées pour la prestation des services de formation continue).			
1. Cours, stages, ateliers, formations, etc. (au niveau national).	150 heures assistées et 450 heures d'activité individuelle – au total 600 heures accumulées durant la période de 5 ans.	20	Obligatoire
2. Cours, stages, ateliers, formations, etc. (au niveau local, régional et municipal)	75 heures assistées aux diverses réunions et formations et 225 heures d'activité individuelle – au total 300 heures accumulées durant la période de 5 ans.	10	Obligatoire
II. Activités didactiques évaluées, activités scientifiques et méthodiques, communautaires, de mentorat, etc.			
1. Préparation et présentation des activités / leçons démonstratives	30 heures pour une leçon/ activité	1 crédit pour une activité	Obligatoire

(minimum 3 heures / activités)			
2. Préparation des activités parascolaires (minimum 2 activités)	30 heures pour une activité	1 crédit pour une activité	Obligatoire
3. Participation aux conseils méthodiques, conférences, séminaires, tables rondes, formations, sessions de formation, etc.	6 heures par jour	1 crédit pour 5 jours	Obligatoire au niveau local et régional
4. Communication aux conseils méthodiques, conférences, séminaires, tables rondes, formations, sessions de formation, etc.	30 heures pour une communication	1	Optionnel
5. Activités dans divers types de commissions, comités, groupes de travail, conseils, etc., confirmées par décrets et ordonnances.	30 heures par année	1	Optionnel
6. Préparation et publication des matériaux didactiques, des guides méthodologiques.	120 heures	4	Optionnel
7. Élaboration et publication des manuels scolaires : a) auteur b) coauteur	a) 300 heures b) 120 heures	a) 10 b) 4	Optionnel
8. Évaluation et révision des manuels scolaires et du matériel didactique	30 heures	1	Optionnel
9. Préparation et publication des articles scientifiques, didactiques	90 heures pour un		Optionnel pour les

dans les revues de spécialité.	article	3	degrés 1 et 2; obligatoire pour le degré supérieur
10. Préparation et publication du matériel du domaine professionnel dans les journaux de spécialité.	30 heures pour un article	1	Obligatoire pour le degré supérieur
11. Élaboration du curriculum national par disciplines (auteur-coordonnateur ou auteur-membre du groupe de travail)	150 heures pour un curriculum	5	Optionnel
12.Élaboration du curriculum pour les disciplines optionnelles, approuvées par les conseils professionnels.	150 heures pour un curriculum	5	Optionnel
13. Participation aux projets éducationnels nationaux et internationaux Participant : Au niveau d'institution Au niveau régional, municipal Au niveau national Au niveau international Coordonnateur : Au niveau d'institution Au niveau régional, municipal Au niveau national Au niveau international	 30 heures par année 60 heures par année 150 heures par année 240 heures par année 90 heures par année 180 heures par année 240 heures par année 300 heures par année	 1 2 5 8 3 6 8 10	Optionnel
14. Participation au concours « Le pédagogue de l'année » Au niveau local Au niveau régional/municipal	 30 heures 60 heures	 1 2 3	Optionnel

Au niveau national Lauréat au concours (1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e place) Gagnant au concours, le détenteur du titre « Le pédagogue de l'année »	90 heures	5	
	150 heures	10	
	300 heures		
15. Activités de mentorat : coordonnateur des cathèdres de spécialité.	120 heures	4	Optionnel
16. Activités dans les conseils des familles des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux.	120 heures	4	Optionnel
17. Activités bénévoles et communautaires	60 heures	2	Optionnel
18. Activités de partenariat avec les ONG de profil, activités de bénévolat.	60 heures	2	Optionnel
19. Activités de formateur dans les activités de formation continue : Au niveau local Au niveau régional, municipal Au niveau national	90 heures 150 heures 300 heures	3 5 10	Optionnel
20. Activité de tuteur (responsable de classe d'élèves)	90 heures par année	3	Obligatoire
III. Évaluation des résultats du développement professionnel et de la formation continue			
Présentation de : Portfolio de certification Rapport d'autoévaluation	90 heures 60 heures	3 2	Obligatoire Obligatoire
L'entrevue de performance	90 heures	3	Obligatoire pour le degré 1 et supérieur

Travail scientifique	300 heures	10	Obligatoire pour le degré supérieur
----------------------	------------	----	--

- Les crédits professionnels sont des valeurs numériques (attribués à chaque activité de formation continue) qui représentent les résultats de la formation continue, exprimées par la quantité de travail réalisé par la personne pour développer ses compétences professionnelles dans le domaine.

ANNEXE C : Formulaire d'évaluation personnelle

(Source : Crisan et Tepelea, 2004, p.219)

Sujet de la leçon.....

Objectifs imposés.....

Aspects de la leçon :

I.

(A) Décrivez ce que font les élèves en termes de comportement observable ou d'activité intellectuelle.

(B) Décrivez ce qu'on attend que les élèves apprennent dans les activités décrites en (A).

(C) Comparez le processus d'enseignement décrit en (B) et les objectifs de la leçon.

(D) Quelle conduite/apptitude démontre le niveau de l'enseignement ?

(E) Que peut-on améliorer en vue de réaliser les objectifs ?

II.

Comment évaluez-vous les aspects suivants de la leçon ?

- Adéquation des objectifs
- Enchaînement logique de la leçon
- Participation professeur-élèves
- Répartition du temps (temps par objectif)
- Clarté des indications
- Relation professeur-élèves

III.

(A) Les objectifs sont-ils atteints ? Si non, pourquoi ne l'ont-ils pas été ?

(B) Sur quelles aptitudes sera concentrée votre attention dans les leçons suivantes ?

ANNEXE D : Répondantes aux entretiens semi-dirigés

Code du participant	Âge	Années d'expérience	Niveau d'enseignement	Discipline enseignée	Lieu de résidence	Autre information
R1	52 ans	31 ans	Secondaire	Histoire	Ville	
R2	35 ans	13 ans	Secondaire	Informatique	Village	
R3	43 ans	23 ans	Primaire	Toutes les matières	Ville	
R4	58 ans	30 ans	Secondaire	Géographie	Village	
R5	43 ans	21 ans	Secondaire	Chimie	Ville	
R6	62 ans	40 ans	Secondaire	Chimie et biologie	Village	Ex-directrice adjointe
R7	43 ans	22 ans	Primaire	Toutes les matières	Village	
R8	43 ans	24 ans	Primaire	Toutes les matières	Ville	Membre de la commission régionale d'évaluation
R9	43 ans	15 ans	Primaire	Toutes les matières	Village	Ex-inspectrice scolaire
R10	40 ans	18 ans	Primaire	Toutes les matières	Ville	Maîtrise en éducation

ANNEXE E : Questionnaire d'entretien

QUESTIONNAIRE

- I. Questions concernant la perception de l'évaluation des enseignants
 1. Quels sont vos émotions et vos sentiments liés à votre évaluation, évaluation des enseignants ?
 2. Quelles sont vos réactions à l'annonce d'une évaluation ?
 3. Comment vous sentez-vous avant, pendant et après l'évaluation ?

- II. Questions concernant la perception de l'évaluation des enseignants dans le sens d'efficacité de la procédure
 1. Comment vous préparez-vous pour l'évaluation ?
 - 1.2. Les leçons démonstratives sont-elles des leçons régulières ?
 2. En quoi votre évaluation rend-elle vos pratiques pédagogiques meilleures ?
 - 2.1. Enseignez-vous mieux après l'évaluation ?
 - 2.2. Préparez-vous mieux vos cours après l'évaluation ?
 3. L'évaluation des enseignants a-t-elle un impact sur la qualité des acquis des élèves ?
 - 3.1. Les élèves présentent-ils de meilleurs résultats après votre évaluation ?

- III. Questions concernant la perception d'une évaluation correcte, honnête, efficace et éthique qui répondrait aux attentes des enseignants
 1. Quelle forme d'évaluation devrait être privilégiée, d'après vous, dans l'évaluation des enseignants ? Pourquoi ?
 2. Étant donné que vous avez été plusieurs fois évalué, avez-vous des propositions concernant une évaluation correcte, honnête, efficace, éthique, etc. ?

ANNEXE F : Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

L'évaluation de la pratique professionnelle des enseignants de l'école primaire et secondaire en Moldavie : perceptions et propositions d'enseignants moldaves

Étudiante-chercheuse : Silvia Vartic

Programme : Maîtrise en éducation

Adresse courriel : vartic.silvia@courrier.uqam.ca

Téléphone : (438)822-0054

Directrice de recherche : Mme Lise Bessette, professeure du Département d'éducation et pédagogie

Courriel : bessette.lise@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 2465

Codirecteur de recherche : M. Houssine Dridi, professeur du Département d'éducation et pédagogie

Courriel : dridi.houssine@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 5293

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui prévoit l'exploration de votre perception concernant votre évaluation, l'évaluation des enseignants. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le présent projet traite de l'évaluation des enseignants. La littérature étudiée nous a permis de constater que c'est un sujet qu'intéresse beaucoup de monde de la sphère de l'éducation, les enseignants étant les plus touchés. Pourtant, lorsque la question de l'évaluation des enseignants est traitée, c'est, la plupart du temps, selon le point de vue des chercheurs, des sociologues, des politiciens, des psychologues ou encore des évaluateurs, comme des responsables des instances éducatives (supérieures hiérarchiques, inspecteurs, etc.). Et si les enseignants d'ailleurs, de temps en temps, ont la possibilité de s'exprimer sur leur évaluation, les enseignants de la Moldavie n'ont jamais été consultés sur n'importe quel aspect de l'évaluation des enseignants. Dans le cadre de la présente recherche, je propose de donner la parole aux enseignants moldaves et d'explorer leur perception de leur évaluation afin d'arriver à trouver une réponse à la question que les chercheurs soulèvent depuis les années : « Comment faut-il évaluer pour contribuer à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage ? ».

Afin de répondre à cette question, nous prévoyons convoquer en entrevue dix enseignants de la Moldavie. Les entrevues vont se dérouler durant le mois de décembre 2015.

Nature et durée de votre participation

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de parler de votre perception de votre évaluation – évaluation des enseignants. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps (une seule rencontre). Étant donné que l'entretien va se dérouler via Skype, nous vous proposons d'utiliser l'ordinateur de chez vous, afin d'assurer la confidentialité de votre participation à cette recherche. La chercheuse, de sa part, va aussi utiliser l'ordinateur de chez elle. L'heure de l'entrevue est à convenir avec chacun des participants. La transcription sur un support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous allez contribuer à l'avancement de la science. Plus précisément, votre participation pourrait contribuer à l'amélioration de la pratique de l'évaluation des enseignants.

Risques liés à la participation

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience que vous avez peut-être mal vécue (par exemple, une évaluation négative). Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs (la responsable du projet, la directrice de recherche, Mme Lise Bessette et le codirecteur, M. Houssine Dridi) et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera totalement détruit cinq ans après la dernière publication.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Lise Bessette Ph. D. - directrice de recherche
Courriel : bessette.lise@uqam.ca
Téléphone : (514) 987-3000 poste 2465 ;

Houssine Dridi Ph. D. – codirecteur de recherche
Courriel : dridi.houssine@uqam.ca
Téléphone : (514) 987-3000 poste 5293

Silvia Vartic, étudiante-chercheuse
Courriel : vartic.silvia@courrier.uqam.ca
Tel. : (438)822-0054

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE de la Faculté des sciences de l'éducation (CERPE 3) à l'adresse : cerpe3@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Silvia Vartic

Prénom, Nom

Signature

Date

BIBLIOGRAPHIE

- Albanel, X. (2009). *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire*. Toulouse : Octares Editions.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Dans F. Tupin (coord.) : *Revue Internationale des Sciences de l'éducation: Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. De l'efficacité des pratiques enseignantes?* 10, 31-34. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Altet, M. (2014). Le contrôle dans la formation des enseignants : un outil de développement professionnel ? Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.
- Audigier, F. (2004). L'évaluation des enseignants entre le respect des programmes et la complexité professionnelle. Dans L. Paquay (dir.) : *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Audigier, F. (2014). Contrôler des savoirs : quels contenus pour quelles finalités ? Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.
- Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L. et Thélot, C. (dir.). (2008). *Évaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial du numéro spécial sur « Recherche et développement professionnel ». *Recherche et formation*, 17, 5-7.
- Beaud, J.-P. (1984). Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélair, L. (2008). Les dérives de l'obligation de résultats ou l'art de surfer sans planche. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.) : *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.

- Bogdan, R. et Taylor, S.J. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. New York: Wiley.
- Boutin, G. (2004). *L'entretien de recherche qualitative*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bouchamma, Y., Godin, M., Jenkins Godin, C., Lê, T.-H. et Kardouchi, M. (2005). *Évaluation du personnel enseignant. Guide d'accompagnement*. Moncton : Les éditions de la Francophonie.
- Bourgeois, E. (2010). Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhove et P. Wouters (dir.) : *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (1re éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. (2006). Histoire et perspectives des recherches sur l'effet-maître. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez : *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Carbonneau, M. (2004). L'évaluation en service des enseignants au Québec : entre peurs et velléités de pouvoir. Dans L. Paquay (dir.) : *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Chassard, Y. et Jeanbrau, C. (2002). *L'appréciation des enseignants du premier et du second degré. Diagnostic et propositions*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (France). 6 juin 2002. Récupéré de : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/91.pdf.
- Cifali, M. (2008). L'envers et l'endroit d'une « obligation de résultats ». Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.) : *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Cimpoi, M. (2001). *Eminescu. Œuvres*. (En roumain : Eminescu. Opere). Chisinau : Gunivas.
- Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART). (2015). *Tendances internationales en matière d'évaluation des enseignants*. Document d'information en vue de la 12^e session du CEART, 20-24 avril 2015. Préparé par Janet Looney, Institut européen d'éducation et de politique sociale : Paris. Récupéré de : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms_368317.pdf.

Conseil des ministres de l'éducation du Canada (1986, octobre). *Évaluation du rendement des enseignants. Politiques, pratiques et tendances*. Rapport demandé par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. Rédigé par André Lécuyer.

Conseil supérieur de l'éducation (1983). *L'évaluation, situation actuelle et voies de développement*. Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. (2004, septembre). Récupéré de : <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0446F.pdf>.

Crisan, A. et Tepelea, A. (2004). Évaluer les compétences des enseignants? Leçon à tirer de l'expérience roumaine. Dans L. Paquay (dir.) : *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.

Cros, F. (2004). L'évaluation des enseignants en cours de carrière : aperçu international de quelques dimensions et approches culturelles. Dans L. Paquay (dir.) : *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.

Crudu, V. (2011). *La méthodologie de l'évaluation de la qualité de l'éducation dans les institutions préuniversitaires*. Thèse de doctorat (résumé). Université d'État de la Moldavie. (En roumain : Metodologia evaluarii calitatii invatamintului in institutiile preuniversitare.) Récupéré de : http://www.cnaa.md/files/theses/2011/20975/valentin_crudu_abstract.pdf.

Davidson, A.-I. (2007). Une professionnalité enseignante ou une pratique enseignante professionnalisée. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel : *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Demailly, L. (2006). Évaluer les évaluations. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez : *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.

Denecker, C., Breithaupt, S., Grin, I., Vellas, E. et Veuthey, C. (2014). Le contrôle controversé. Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires : *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Dooron, R. et Parot, F. (2012). *Dictionnaire de psychologie*. (3^e édition). Quadriga : Paris.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*. (2004, mars). 79–86.
- Eurydice (Le réseau d'information sur l'éducation en Europe). (2008). *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*. Récupéré de : <http://www.eurydice.org>.
- Fédération des cégeps. Commission des affaires de relations du travail et des ressources humaines. Commission des affaires pédagogiques. (1993). *L'évaluation du rendement du personnel enseignant*. Rapport rédigé par Thérèse Yaï. (1993, juin). Montréal : Fédération des cégeps.
- Figari, G. et Mottier Lopez, L. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez : *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Gather Thurler, M. et Périsset, D. (2014). Enseigner et contrôler : un défi à l'ère de la défiance. Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, R., Therrien, N., Jauvin, R. et Lemire, F. (1978, novembre). *L'évaluation des enseignants. Survol de divers aspects*. Montréal : Association des collèges du Québec.
- Gauthier, B. (dir.) (1984). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Gheorghe, V. (2010). *La méthodologie d'évaluation du personnel enseignant dans les écoles. Compétences et outils*. Thèse de doctorat. Université de Bucarest. (En roumain : *Metodologia evaluării personalului didactic din învățământul preuniversitar. Competențe și instrumente*). Récupéré de : www.unibuc.ro/...%20Metodologia%20educarii%20p...

Girerd, R. (2004). Une pratique prometteuse en France : de l'inspection individuelle au portfolio. Dans L. Paquay (dir.) : *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.

Gouvernement de la République de Moldavie (1994). *La conception de développement de l'éducation en République de Moldavie*. (En roumain : Guvernul Republicii Moldova (1994). *Concepția dezvoltării învățământului din Republica Moldova*). Récupéré de : <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=317880>.

Gouvernement de la République de la Moldavie (2003). *Règlement sur l'inspection scolaire d'État*. (2003). (En roumain: Guvernul Republicii Moldova. (2003). *Regulamentul privind inspecția școlară de stat*.) Récupéré de : <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=302890>

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. (2014, mai). Rédigé par P. Champoux-Lesage, M. Leblanc, C. Lapointe et D. Provencher. Récupéré de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur d'évaluation ?* De Boeck : Bruxelles.

Hofstetter, R. (2014). Du contrôle de la profession à la professionnalisation du contrôle. Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.

Huberman, A. M. et Milles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. (2^e éd.). Paris : De Boeck Université.

Hutmacher, W. (2004). L'évaluation des enseignants entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. Dans L. Paquay (dir.) : *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux* Paris : L'Harmattan.

- Jorro, A. (2006). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaire et postures. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez : *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. et Maurice, J.-J. (2008). De l'analyse à l'évaluation d'une pratique professionnelle. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay et C. Thélot (dir.) : *Évaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhove et P. Wouters (dir.) : *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (1^{re} éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Kassotakis, M. (2004). L'évaluation des enseignants grecs au cours de leur service : tentatives, conflits et problèmes. Dans L. Paquay (dir.) : *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Kosmindou-Hardy, C. et Marmarinos, J. (2001). La peur de l'évaluation : évaluation de l'enseignement ou du sujet? *Revue internationale de l'éducation*, 47, 59-75. Récupéré de : <http://www.jstor.org/stable/3445385>.
- Laderrière, P. (2007). Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants. Dans J. Weiss (éd.) : *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?* Actes du séminaire de l'Association des inspecteurs et directeurs d'écoles primaires de la Suisse romande et du Tessin. 6 et 7 décembre 2007, Leysin. Institut de recherche et de Documentation pédagogique (IRDP). Récupéré de : <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1217848073081.pdf>.
- Laderrière, P. (2004). L'évaluation des enseignants dans les pays industrialisés : Tendances actuelles. Dans L. Paquay (dir.) : *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- La presse (2011). *Évaluer les enseignants?* Débats. Publié le 6 septembre 2011. Récupéré de : <http://www.lapresse.ca/debats/debat-du-jour/201109/06/01-4432014-evaluer-les-enseignants.php>.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative, fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (dir.). (2008). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.

- Lessard, C. (2008). L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.) : *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. (2014). Le contrôle et le pouvoir : entre surveillance et confiance accordée. Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.
- Luyat, M. (2009). *La perception*. Dunod : Paris.
- Maroy, C. (2007). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 56. Récupéré de : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_56_cref.pdf.
- Maroy, C. (2014). La confiance sous contrôle : le professionnalisme enseignant face aux nouvelles régulations. Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.
- Maulini, O. et Gather Thurler, M. (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Récupéré de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf.
- Ministère de l'Éducation de la République de Moldavie (2013a). *Stratégie sectorielle d'éducation pour les années 2014-2020*. (En roumain : Ministerul Educației al Republicii Moldova. Strategia Sectorială de Dezvoltare a Educației pentru anii 2013–2020). Récupéré de : <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Moldova%20R/Moldova-R-Sectoral Education Strategy 2014-2020-rom.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de la République de Moldavie (2013b). *Règlement de certification des enseignants de l'enseignement préscolaire, primaire, spécial, complémentaire, secondaire et professionnel*. (En roumain : Ministerul Educației al Republicii Moldova. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din

învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate.). Récupéré de :

<http://edu.md/file/Burse/2%20Regulament%20ACD%20Ordinul%20ME%20mai%202013%20Anexa%201.pdf>.

Mosconi, N. et Heideiger, N. (2003). Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 45- 54. Récupéré de : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF142_4.pdf.

Mullis, I.V.S. et Martin, M. O. (2006). Progress in international reading literacy study (PIRLS). International Results. Récupéré de : http://www.isei-ivei.net/blog/PIRLS2006_statement_exhibits.pdf.

Nicula, F. (2013). *Le rôle de l'évaluation dans le développement professionnel des enseignants de l'enseignement préuniversitaire*. (Thèse de doctorat). Université de Bucarest. (En roumain: Rolul evaluarii în dezvoltarea profesionala a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.) Récupéré de : www.unibuc.ro/.../Nicula%20Flaminu%20Ionut%20...

Nicula, F. (2014). *Le développement professionnel des enseignants - l'objectif fondamental des pratiques évaluatives*. [Ressource en ligne]. (En roumain : Dezvoltarea profesionala a cadrelor didactice – scop fundamental al practicilor evaluative.) Récupéré de : <http://fr.scribd.com/doc/227191287/Ionut-Flaminu-Nicula>.

OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

OCDE (2014). *Résultats de TALIS 2013. Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : OCDE. Récupéré de : http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr#page164.

Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.

Paquay, L. (2005) Vers quelle évaluation du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ? *Recherche et formation*, 50, 55-74.

- Paquay, L. (2006). L'évaluation des enseignants, en tension et en perspective. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez : *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L., Van Nieuwenhove, C. et Wouters, P. (dir.). (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (1^{re} éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. (2014). Le contrôle dans une organisation apprenante : apprendre en travaillant ? Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.
- Parlement de la République de Moldavie. (1995, 21 juillet). *La loi sur l'Éducation*. (547). (En roumain : Parlamentul Republicii Moldova. Legea invatamîntului.) Récupéré de : <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=311684>.
- Parlement de la République de Moldavie (2014). *Le Code de l'Éducation*. (En roumain : Parlamentul Republicii Moldova. Codul educatiei). Récupéré de : <http://lex.justice.md/md/355156/>
- Périsset, D. (2008, novembre). De l'accommodation des enseignants aux effets des nouvelles politiques éducatives. Une étude de cas. Communication présentée dans le cadre du Colloque international *Efficacité et Équité en Éducation*. Rennes, 9-21 novembre 2008. Récupéré de : http://www.unige.ch/fapse/life/textes/perisset_a2008_01.pdf.
- Perrenoud, P. (2001). L'obligation de compétence ou comment rendre compte de son travail quand on enseigne ? *Éducateur, numéro spécial « Souriez, vous êtes évalué ! »*, 44-61. Récupéré de : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_31.html.
- Perrenoud, P. (2008). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.) : *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2014). Coda. Contrôler le travail des enseignants : délicat, complexe, coûteux, mais possible! Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un*

métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail. ESF éditeur.

Perception [s. d.]. Dans *Dictionnaire de synonymes en ligne*. Récupéré de : <http://www.synonymo.fr/synonyme/perception>

Perception [s. d.]. Dans *Larousse en ligne*. Récupéré de : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/perception/59399>.

Perception [s. d.]. Dans *Wikipédia*. Récupéré le 20 janvier 2015 de : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Perception>.

Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. (2008, février). Rapport au ministre de l'Éducation nationale (France). La Documentation Française.
Récupéré de : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000061.pdf>.

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Progin, L. (2010). Le contrôle au cœur des établissements scolaires. *Café pédagogique*. Récupéré de : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/05/controleaucoeurtablissements.aspx>.

Progin, L., Bastos, S., Bolsterli, M., Perrenoud, P. et Vincent, V. (2014). « Sale boulot » ou « dur travail » ? Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.

Richard, M. et Michaud, P. (1982). La pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 8 (2), 255-270. Récupéré de : <http://www.erudit.org/revue/rse/1982/v8/n2/900371ar.pdf>.

Richard, M., Forgette-Giroux, R. et Michaud, P. (1989). Le climat psychosocial de l'école et l'évaluation du personnel enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 23-41. Récupéré de : <http://id.erudit.org/iderudit/900616ar>.

Robert, P. (2012). *Le Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.

- Rocquet, J.-P. (2005). *L'inspection pédagogique au risque de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc : *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Scholastic et Fondation Bill and Melinda Gates (2014). *Primary Sources. America's Teachers on Teaching in an Era of Change, Third Edition*. Récupéré de : <http://www.scholastic.com/primarysources/>.
- Sénore, D. (2000). *Pour une éthique de l'inspection*. Paris : ESF éditeur.
- Sénore, D. (2014). Du contrôle au soutien : l'inspection en question. Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.
- Sekiou, L., Blondin, L., Fabi, B., Besseyre des Horts, C.-H. et Chevalier, F. (1993). *Gestion des ressources humaines*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Sokoty, K. H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/3937>.
- Solaux, G. (2006). Compétences de l'expert qui évalue l'éducation. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez : *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Strittmatter, A. (2007). Surveillance scolaire. Quelles relations entre évaluations internes et externes ? Dans M. Behrens (dir.) : *La qualité en éducation. Pour réfléchir à l'éducation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Strittmatter, A. (2014). Le développement de la qualité sous le contrôle de la professionnalisation des enseignants. Dans O. Maulini et M. Gather Thurler : *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.
- Suchaud, B. (2012, février). *L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspective d'évolution*. [Ressource en ligne]. Récupéré de : http://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_chercheurs/2012/12019.pdf

- Syndicat national des personnels d'inspection, France (SNPI). (2015). *Évaluation des enseignants : un chantier pour la rentrée 2015*. Récupéré de : <http://snpi-fsu.org/spip.php?article530>.
- Tascovici, D. E. (2011). *Repères psychopédagogiques de l'évaluation des enseignants de l'enseignement préuniversitaire*. (Thèse de doctorat non publiée). Université d'État de la Moldavie. (En roumain : Repere psiho- pedagogice ale evaluării cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.)
- Thélot, C. (2008). L'évaluation dans le système éducatif : pour quoi faire? À quelles conditions l'évaluation est-elle utile ? Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay et C. Thélot, C. (dir.) : *Évaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Ungureanu, N. (2013). Les enseignants accusent la bureaucratisation excessive du processus de certification. *Flux*, 201315. (2013, 19 avril). (En roumain : Cadrele didactice acuză birocrațizarea excesivă a procesului de atestare. *Flux*, 201315. (2013, 19 aprilie). Récupéré de : <http://www.flux.md/articole/14701/>.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Walker, M. (2011). *PISA 2009 Plus Results: Performance of 15-year-olds in reading, mathematics and science for 10 additional participants*. Récupéré de: <http://www.edu.md/file/Licitatie/1%20Raport%20PISA%202009+%20FT.pdf>.