



MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

## *Expériences Pédagogiques*

Revue en ligne éditée par l'École Normale Supérieure d'Oran-Algérie

<http://exp-pedago.ens-oran.dz>

Numéro 1- octobre 2016

« Evaluer l'enseignant »

**Auteur :** Djamila ACHAB

**Appartenance :** Université Stambouli Mustapha-Mascara- Algérie

**Courriel :** bachalatifa@gmail.com

**Titre de l'article:** *Evaluation de l'enseignant universitaire : Pourquoi ? Comment ?*

### **Introduction :**

L'évaluation institutionnelle et individuelle de l'enseignement est un procédé très délicat et complexe. En effet, l'appréciation des activités des enseignants-chercheurs constitue une démarche compliquée et souvent problématique. L'évaluation pédagogique doit prendre en compte l'environnement dans lequel les enseignants-chercheurs réalisent leurs activités pédagogiques de même que leurs conditions de travail et la diversité des charges. Il paraît ainsi nécessaire d'envisager conjointement les responsabilités pédagogiques et administratives souvent difficilement conciliables. En France, pays sur lequel sont souvent adaptées nos formations, la première date de l'évaluation des formations et des enseignements à l'université est 1990, date de publication du rapport produit par le groupe de travail piloté par Michel Grozier pour répondre à la question de Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale : « Comment évaluer les performances pédagogiques des universités ? ».

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> - Numéro 1- octobre 2016

« Evaluer l'enseignant »

*« La réponse insistait sur la nécessité d'un affichage fort de l'importance de l'évaluation par le ministère et préconisait une mise en œuvre laissée à l'appréciation de chaque université » (Isabelle Chênerie, 2005)*

Sachant que dans l'enseignement primaire et secondaire, les enseignants reçoivent quelque fois la visite d'un responsable pédagogique « l'inspecteur pédagogique » qui évalue, discute et corrige les pratiques de classe et malgré cela, cela reste très insuffisant dans le cadre d'une évaluation adéquate de l'enseignant.

A l'université, les enseignants ne reçoivent aucune formation pédagogique pratique avant de prendre la charge des cours et de ce fait apprennent sur le terrain, de plus personne ne supervise leur enseignement mis à part l'étudiant.

Après ce constat, les questions que l'on se poserait pour poser la problématique seraient :

Pourquoi les enseignants universitaires n'évaluent-ils pas leur enseignement ?

Comment pourraient ils évaluer leur enseignement et par quels moyens ? ?

Les hypothèses qui pourraient répondre à ces deux questions seraient :

Les enseignants universitaires se voient plus comme des spécialistes d'une discipline et non comme des spécialistes de l'enseignement,

Les enseignants universitaires pourraient s'évaluer d'une manière scientifique, clinique ou informelle (M. Huberman).

A travers une enquête auprès d'enseignants et d'étudiants, nous pourrions repérer quelques pistes qui pourraient répondre à notre problématique.

Mots clés : enseignants, enseignement supérieur, évaluation, pratiques enseignantes,

## Introduction

L'évaluation a toujours occupé dans les méthodologies une place importante mais son statut, sa fonction ont évolué au fil des années. Dans les années 70, lorsque la recherche en didactique commence à se développer en France, elle est centrée sur les élèves, les savoirs et les situations qui organisent les relations entre élèves et savoirs, comme le montre le développement dès cette époque de la théorie des situations didactiques par G. Brousseau (1998), un des pionniers du champ de recherche des observations de classe pour évaluer. L'enseignant, bien que constituant l'un des pôles du système didactique à l'étude, est considéré comme une figure transparente, non problématique. Il est associé aux recherches. On tend à le percevoir comme un ingénieur et ce que vise la recherche, au-delà de la

compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage, c'est la conception de produits d'ingénierie didactique.

Dans les années 80, se développent ainsi, en liaison avec la recherche, de nombreuses ingénieries didactiques, d'abord pour l'enseignement primaire puis pour le secondaire et même le supérieur. Assez vite cependant des interrogations surgissent : les ingénieries issues des recherches diffusent difficilement et, lorsqu'elles sont utilisées, elles sont le plus souvent modifiées de façon inattendue et peu conforme aux projets et idées des concepteurs.

Ils vont aussi être source d'interrogations, du fait notamment des décalages souvent observés entre les représentations exprimées par les enseignants, leurs pratiques en classe et l'évaluation. Les chercheurs vont ainsi progressivement s'orienter vers l'étude fine des gestes professionnels de l'enseignant dans la classe et hors de la classe, et de ce qui les détermine, sans idée a priori ni échelles de valeurs. Et l'on observe, à partir des années 90, en France mais aussi à l'étranger, une explosion des recherches portant sur l'enseignant, ses pratiques et la façon dont celles-ci se constituent pour pouvoir déterminer leur évaluation.

En France ces travaux s'appuient en particulier sur l'approche anthropologique développée par Y. Chevallard dès la fin des années 80 et sur la « double approche » ergonomique et didactique développée par A. Robert et J. Rogalski précisément pour l'étude des pratiques enseignantes. L'enseignant y est vu comme un professionnel cohérent exerçant son métier dans un environnement dynamique et ouvert. Les recherches visent à comprendre ce qui fait cette cohérence, quels en sont les effets sur les apprentissages en fonction des déterminants personnels, sociaux, institutionnels et culturels qui conditionnent les pratiques. Elles montrent clairement que ce métier est soumis à des contraintes fortes mais que les enseignants disposent malgré tout de marges de manœuvre qui sont exploitées très différemment d'un enseignant à l'autre. Dans ce contexte, on comprend bien le rôle essentiel joué par l'observation de classes dans les méthodologies de recherche. Il s'agit, d'observations souvent qualifiées de naturalistes où l'on essaie d'obtenir des informations sur le fonctionnement d'un système en perturbant le moins possible son fonctionnement usuel. De telles recherches ont donné lieu à plusieurs travaux de thèse ces dernières années. La plupart de ces recherches ont porté notamment au niveau :

- des activités introductrices : aucun enseignant ne choisit les mêmes,
- de la façon dont sont introduites les techniques, des discours qui servent à les expliquer et à les justifier,
- de l'institutionnalisation des connaissances : quand intervient-elle ? Sur quoi porte-t-elle ?

- de l'équilibre réalisé dans chaque classes entre des tâches que l'on peut qualifier de construction de connaissances et des tâches qui relèvent plus de l'application de connaissances, le rapport entre ces deux types de tâche pouvant être de (25%, 75%) pour un enseignant et quasiment l'inverse pour un autre,
- des interactions maître-élèves, bien qu'elles soient dans tous les cas très nombreuses.
- et enfin de l'évaluation notamment celles des enseignements

## **1. Pratique enseignante et pratique d'enseignement**

Sur le plan du processus d'enseignement-apprentissage, il faut distinguer entre pratique enseignante et pratique d'enseignement

La pratique enseignante *«englobe à la fois la pratique d'enseignement face aux élèves, avec les élèves, mais aussi la pratique de travail collectif avec les collègues, la pratique d'échanges avec les parents, les pratiques de partenariat. Elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle»* (Altet, 2001, p. 11).

Alors que la pratique d'enseignement est un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes *constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées* (Altet, 2002), *en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien* (Bru et Talbot, 2001). Elle est aussi un processus transactionnel par lequel le sujet enseignant "bricole" son intervention éducative *«en fonction d'un projet dont il négocie la pertinence dans un univers au sein duquel critères esthétiques et critères d'utilité sont l'objet de constantes transactions»* (Schurmans, 2001, p. 175).

C'est donc à cette dernière, que nous faisons référence, la pratique d'enseignement se compose de trois phases :

- Phase d'anticipation ou proactive, c'est la mise en place des projets, la planification et l'intention des actions à réaliser en classe,
- Phase interactive, c'est la manifestation de l'action en classe entre enseignant et apprenants,
- Phase postactive ou de rétroaction, c'est l'interprétation de l'acte posé et des intentions considérées post hoc.

La pratique est une action complexe, il importe, en conséquence, d'étudier la pratique d'enseignement en adoptant ce que Morin (1990) appelle *le paradigme de la complexité* et d'abandonner dès lors celui

de la simplification. La pratique d'enseignement est un agir multidimensionnel. Elle doit donc être étudiée

- En fonction d'un ensemble de dimensions: pédagogique, didactique, médiatrice, organisationnelle, contextuelle,
- En se centrant sur l'action (médiatrice) de l'enseignant sur le rapport d'apprentissage du sujet au savoir.

## 2. Evaluation de l'enseignement

L'évaluation de l'enseignement a deux buts institutionnels : le but formatif et le but administratif. Le but formatif vise l'amélioration générale de la formation des étudiants et vise l'amélioration de l'enseignement de chaque professeur. Le but administratif lui, vise la reconnaissance de la qualité de l'enseignement et sa valorisation. Ces buts sont incontournables pour la conception d'un processus efficace d'évaluation de l'enseignement.

Comment donc pourrait-on arriver à réaliser ces buts ? et donc pouvoir évaluer d'une manière efficiente nos enseignements ?

H. Bernard propose trois manières possibles, la première consiste à analyser les forces et les faiblesses de l'enseignement à partir des résultats des questionnaires distribués aux étudiants à la fin de chacun des cours. La deuxième manière consiste à faire analyser le matériel d'enseignement en usage par un comité des programmes et enfin la troisième manière serait d'améliorer la formation en se servant des résultats de l'évaluation de l'enseignement à des moments de révision ou de création de programmes.

A partir de ces données, nous avons établi un questionnaire que nous avons distribué d'une manière aléatoire à un groupe d'étudiants afin de procéder à une première expérience sur l'évaluation de pratique d'enseignement. Les étudiants devaient répondre par oui ou par non sur les actions de l'enseignant au cours des séances de travaux dirigés.

1. Usage du non verbal et sollicitation de l'attention de l'étudiant : utilisation du gestuel, exploitation de l'espace	OUI	NON
2. Organisation et clarté du cours : ton, clarté du discours, explication des notions		

3. Habilité linguistique de l'enseignant : bilingue		
4. Gestion du temps : tour de parole, variétés des activités		
5. Pédagogie de communication et interaction en classe : distribution de la parole, considération de la parole de l'étudiant		
6. Centration sur l'apprenant : stratégies d'apprentissage, besoins des apprenants		
7. Relation pédagogique : intérêt à l'individu		
8. Stratégies correctives : correction phonétique et linguistique		

### 3. Résultats et interprétation du questionnaire

A la première question, dans laquelle les stratégies recherchées étaient l'usage du non verbal par l'enseignant et la provocation de l'attention de l'étudiant, les étudiants ont pour la majorité répondu que les enseignants observés, lors de leur pratique professionnelle, n'exploitent pas l'espace en classe en se déplaçant pour contrôler le matériel didactique des étudiants et l'exécution de la tâche, la plupart ne bouge pas du bureau ou de l'estrade. Seul un enseignant sur quatre, utilise un langage gestuel en répondant de ce fait au caractère des apprenants visuels qui mémorisent à l'aide de cette démarche,

Pour la deuxième question, qui sollicitait la stratégie de la clarté du cours et son organisation, les résultats des questionnés montrent que la plupart des enseignants organisent et gèrent leurs cours en utilisant un langage facile à comprendre, en parlant à haute voix et en annonçant clairement les consignes. Tous ces éléments facilitent la compréhension des connaissances à acquérir, par contre, aucun n'utilise le tableau pour écrire et le choix des thèmes, qui en principe doivent être motivant est l'élément manquant, ajoutons que le volet, écrit avec ses composantes (syntaxe, vocabulaire, grammaire), n'est pas privilégié par rapport à l'oral.

La troisième question, concerne les habilités linguistiques des enseignants, les résultats ont montré que bien que tous les enseignants soient bilingues, voir plurilingues et maîtrisent les deux aspects des deux langues (français et arabe), aucun enseignant n'utilise la langue maternelle et ne permet pas aux étudiants de l'utiliser.

A la quatrième question qui concerne la gestion du temps, les réponses ont montré que les enseignants pour la plupart du temps, monopolise la parole et laisse peu d'occasion à l'étudiant de s'exprimer ou de donner son point de vue, de plus, les activités proposées ne sont guère variées, dans la plupart des cas, une seule à deux activités sont proposées.

La cinquième question est relative à la pédagogie de communication et à l'interaction en classe dont les résultats montrent que la moitié des enseignants ne prennent pas en considération la parole des apprenants. La plupart, les interroge individuellement. L'interaction en classe du FLE se caractérise par sa forme verticale: enseignant-apprenants suivant une méthode interrogative (question-réponse). Cette forme d'interaction en effet, ne répond pas au développement des habiletés visées.

Cette question est assez importante car elle vise la stratégie de la centration sur l'apprenant et les résultats ont montré que la plupart des enseignants ne focalisent pas l'intérêt sur les besoins langagiers «ressentis». En outre, aucun enseignant n'a discuté avec ses apprenants de leurs stratégies d'apprentissage (Centrer ses apprentissages les planifier et les évaluer, s'auto-encourager, poser des questions, coopérer avec ses camarades, manière de réviser). Certaines classes éprouvent des difficultés de différents types, mais les enseignants s'efforcent à donner le contenu sans les prendre en charge. Or, la majorité préfère travailler avec les bons éléments.

La septième question concernait la relation pédagogique d'un point de vue relationnel, nos questionnés ont pour la plupart répondu que les enseignants focalisent l'intérêt sur l'apprenant sur son aspect cognitif, sa concentration, mais pas comme une identité et une personne portant en lui-même un aspect affectif. Les enseignants montrent une mine très sérieuse, sans plaisanterie, sans sourire parfois ou très rarement mais la plupart respecte leurs étudiants.

Le dernier point relatif aux stratégies correctives que l'enseignant devrait adopter en classe, la correction des erreurs aux niveaux de la prononciation devrait être omniprésente dans les séances de la lecture notamment. Les réponses ont montré que très peu d'enseignants incitent leurs apprenants à se corriger.

Ces résultats de cette expérience qui est pour nous qu'une première tentative ont montré que ce questionnaire devrait être revu et étoffé et qu'il pourrait être utilisé par plusieurs acteurs (enseignant, chercheur, étudiant, observateur) et pourrait connaître plusieurs fonctions :

- Comme outil d'observation directe, il permet à un observateur de donner un *feed-back* général et tendanciel au travail effectué par l'enseignant.
- Son utilisation comme moyen médiateur à la réflexivité offre au professeur la possibilité de réfléchir sur sa façon d'intervenir auprès de l'étudiant.

- Il s'avère aussi être un précieux outil dans la formation des enseignants de langues (prise en compte de la complexité des conduites).

Théoriquement, les enseignants évalués s'inscrivent en général, dans une optique nouvelle parce qu'ils considèrent l'acte d'enseignement non plus comme une simple transmission des connaissances mais, un métier qui nécessite une recherche et une formation continue. Comme ils perçoivent l'acte d'apprentissage comme une mission qui exige une conscience et un engagement, en attribuant à l'apprenant une lourde tâche. Cela veut dire qu'une grande partie des enseignants sont dotés de connaissances et qu'ils sont prêts à évoluer.

### **Conclusion**

L'apprenant est considéré comme un partenaire et un acteur de son apprentissage. Théoriquement cette idée est admise. Mais en réalité, le considérer ainsi est une sorte d'exagération. Parce que la réalité du terrain affirme que l'étudiant n'a pas eu ce degré d'autonomie, comme il n'a pas des savoirs et des savoir-faire nécessaires à cette conception (au moins les savoirs langagiers). Or, ce dernier pourra être apprécié comme un sujet actif (motivé, attentif, il travaille ses exercices et ses activités, il a ses procédures d'apprentissage...). Pourtant, cette considération n'est pas convenable à toutes les classes parce qu'il existe des classes qui éprouvent des difficultés de différents types (lecture, écriture, compréhension orale production écrite et orale) et ainsi, nous assistons à des classes où l'apprenant est un sujet passif et juste un réceptacle. C'est pour cette raison que l'évaluation de l'enseignement pourrait apporter les solutions nécessaires à la progression de cet étudiant. Cependant, l'enseignant n'est pas seul à être responsable car l'apprenant a un rôle crucial à jouer. Un manque de conscience chez une partie considérable des étudiants a été remarqué et cela influence négativement les pratiques apprenantes voire les pratiques enseignantes, il est très difficile comme tâche pour l'enseignant de transmettre des savoirs dans des conditions fatigantes, voir des comportements gênants des apprenants ainsi que face à leur démotivation. Un partenariat et un contrat pédagogique mettant en exergue l'évaluation de l'enseignement pourrait contribuer à une évolution voire une révolution dans l'enseignement.

### **Références bibliographiques**

AIPU 2008, Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur, 25<sup>ème</sup> congrès, Montpellier.



Altet, M. 2002, Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue Française de Pédagogie*, Vol.138, n°1

Bernard, H. 2011, *Comment, évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Bruxelles, De Boeck.

Brousseau, G. 1998. *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Bru, M. et L. Talbot, 2001, *Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement*. Eduquer, Paris, ED. L'harmattan.

Chevallard, Y. 1985, *Transposition Didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Huberman, M. 1984, *Innovation Up Close: How School Improvement Works*, Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Morin E. 1990, *Introduction à la pensée complexe*, ESF.

Robert A. et Rogalski J. 2002, Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : Une double approche, *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, volume 2, no4.

Schurmans, M.N. 2001, La construction sociale de la connaissance comme action, dans *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Supérieur.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 1- octobre 2016

« Evaluer l'enseignant »