

## Évaluer et accompagner les enseignants : des articulations pour un modèle à référence humaine d'autoévaluation de l'établissement scolaire

*Kaoutara Elomari*

*Abdelaziz Boukdir*

Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohamed V de Rabat, Maroc

*Anas Zaytouni*

Haute École Francisco Ferrer (HEFF), Bruxelles, Belgique

[Doi:10.19044/esj.2024.v20n22p149](https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n22p149)

Submitted: 01 May 2024  
Accepted: 13 August 2024  
Published: 31 August 2024

Copyright 2024 Author(s)  
Under Creative Commons CC-BY 4.0  
OPEN ACCESS

### *Cite As:*

Elomari K., Boukdir A. & Zaytouni A. (2024). *Évaluer et accompagner les enseignants : des articulations pour un modèle à référence humaine d'autoévaluation de l'établissement scolaire*. European Scientific Journal, ESJ, 20 (22), 149.

<https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n22p149>

### **Résumé**

Cet article présente un modèle d'autoévaluation et d'accompagnement des acteurs dans les établissements scolaires en mettant l'accent sur les indices de sa référence humaine. L'objectif de ce travail est de présenter un dispositif intégré d'évaluation/accompagnement et d'expliquer une partie de sa mise en œuvre relative au suivi de la pratique enseignante. Notre hypothèse est qu'un ensemble de synergies au sein de chaque processus à part, celui de l'évaluation et celui de l'accompagnement et surtout des articulations centrales entre ces deux processus forment la source qui nourrit la visée humaine de la gouvernance interne de l'établissement. En se basant sur un dispositif qui se compose d'une matrice évaluative et d'un ensemble d'instruments d'observation et de mesure des performances, l'expérience menée au sein d'un groupe scolaire d'enseignement privé consistait à intégrer les enseignants, acteurs principaux de notre recherche-action, dans la mise en œuvre de l'évaluation et à les accompagner en même temps pour développer leur pratiques. A mi-parcours de ce projet, nous avons conclu que les enseignants ont pu jouer le rôle d'évaluateur-acteur et ont réussi à travers leurs participation réflexive et active à développer leurs projets professionnels et à concrétiser les actions du projet de l'établissement.

---

**Mots-clés:** L'autoévaluation, L'accompagnement professionnel, La référence humaine, L'évaluateur-acteur, performance de l'établissement scolaire

---

## **Evaluating and Supporting Teachers: Articulations for a Human-Reference Model of School Self-Evaluation**

*Kaoutara Elomari*

*Abdelaziz Boukdir*

Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohamed V de Rabat, Maroc

*Anas Zaytouni*

Haute École Francisco Ferrer (HEFF), Bruxelles, Belgique

---

### **Abstract**

This article presents a model for self-evaluation and support of actors in schools, focusing on the indicators of its human reference. The aim of this work is to present an integrated assessment/support system and to explain part of its implementation relating to the monitoring of teaching practice. Our hypothesis is that a set of synergies within each separate process, that of assessment and that of support, and above all the central links between these two processes, form the source that feeds the human dimension of the school's internal governance. Based on a system consisting of an evaluation matrix and a set of instruments for observing and measuring performance, the experiment conducted within a private school group involved integrating the teachers, the main actors in our action research, into the implementation of the evaluation and at the same time supporting them in developing their practices. Halfway through the project, we concluded that the teachers had been able to play the role of evaluator-actor and had succeeded, through their reflective and active participation, in developing their professional projects and putting into practice the actions in the school's project.

---

**Keywords:** Self-evaluation, Professionnel Support, Human reference, Evaluator-actor, performance of the school

---

### **Introduction**

L'efficacité et le rendement des systèmes éducatifs sont actuellement mesurés dans le cadre d'une approche hybride qui met l'accent sur les performances des établissements scolaires ainsi que sur les processus qui amènent à développer ces établissements « school improvement » (Hopkins, 2001).

Au niveau des établissements, plusieurs approches ont été adoptées pour évaluer les performances et voir leur contribution réelle dans le développement de l'éducation. Entre des évaluations basées sur les résultats des élèves ou sur les normes et références, entre des évaluations internes ou externes et enfin entre des évaluations participatives ou des audits. Le soucis actuel c'est comment inscrire cette évaluation dans une conception d'amélioration continue.

On parle ici d'une approche intégrée d'évaluation qui interroge toujours l'efficacité et la performance pour des buts de comparaison et de classification. Mais qui vise surtout l'amélioration des écoles objet de cette évaluation (ELassraoui & Elomari, 2022) et qui prend en considération la complexité des situations professionnelles.

Les études ont démontré que le facteur humain se situe au centre de cette réflexion d'amélioration et que l'évaluation de l'établissement scolaire est susceptible d'être plus enrichissante lorsqu'elle valorise la professionnalisation des acteurs. Autrement dit lorsqu'elle s'inscrit dans un paradigme de reconnaissance (Joro, 2009) qui favorise une liberté créatrice des acteurs (Touraine, 2006).

Harmoniser l'évaluation et l'accompagnement en tant que deux objectifs autonomes (une harmonisation qui se distingue de la relation causale « Evaluer pour accompagner » proposée par Odry en 2012) suppose de passer par un ensemble d'articulations théoriques et pratiques. Nous proposons de les élucider dans cet écrit qui présente d'une manière synthétique et intégrée les aspects méthodologiques et les premiers outputs de notre étude.

Nous tentons de présenter les résultats d'une expérience d'articulation entre l'évaluation de l'établissement scolaire (particulièrement les enseignements et les apprentissages) et l'accompagnement professionnel des acteurs (particulièrement les enseignants).

L'étude menée fait partie d'un projet d'élaboration et d'expérimentation d'un dispositif d'autoévaluation au sein d'un groupe scolaire privé en vue de sa généralisation. La première phase de ce projet était la conception du modèle d'évaluation. Ainsi dans le cadre de cet écrit ce dernier est expliqué en soulignant les références humaines qui le distinguent et en explicitant la démarche de sa mise en œuvre.

Un premier axe dans cet article présente les fondements théoriques de l'étude et son contexte. Les trois axes qui suivent qui suivent sont dédiés à une explication détaillée de la méthodologie de conception du dispositif ainsi que les conditions de sa mise en œuvre pour finir par une présentation et discussion des outputs du modèle mis en œuvre à la lumière de l'hypothèse de départ.

## **Évaluer et accompagner en contexte éducatif: des références théoriques et contextuelles**

Si l'amélioration continue s'articule autour de la capacité d'innover et de s'adapter aux changements il est à noter que l'innovation dépend du développement des compétences des agents et surtout des initiatives de ces derniers (Elomari,2017). Selon l'organisation de coopération et de développement économiques OCDE, le manque de concentration sur l'enseignement et l'apprentissage dans le processus d'audit des établissements scolaires au Maroc reflète une distinction intentionnelle entre, d'une part, l'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, qui est considérée comme relevant de l'évaluation des enseignants à des fins de développement professionnel par les inspecteurs pédagogiques, et d'autre part, l'audit ou l'inspection de l'établissement dans son ensemble à des fins d'amélioration. (OCDE, 2018)

En effet, le nouveau modèle de développement marocain stipule dans son deuxième axe que « La transformation de l'école ne pourra devenir réalité sans une adhésion de l'ensemble des acteurs de l'éducation »<sup>1</sup>. L'une des actions prioritaires préconisées et lancées dans le cadre de la feuille de route 2022/2026 du système éducatif consiste à mettre en œuvre un mécanisme incitatif de certification-qualité des établissements scolaires, sur la base du volontariat de l'équipe pédagogique conduite par son directeur.

Pour mettre en œuvre ce mécanisme de certification-qualité des établissements, l'autoévaluation s'impose comme processus de suivi et d'évaluation des performances que doivent adopter les acteurs de l'établissement conscients de leurs objectifs d'amélioration. Gérard Figari (1991) parle dans ce sens de la construction d'un autoréférentiel de l'établissement et intègre cette entrée évaluative dans le montage des projets d'établissement. Dans cette conception, l'évaluation de l'établissement devient une partie intégrante du projet éducatif initié par ses acteurs « il sera tenté une élucidation des représentations, des difficultés et des valeurs pouvant justifier les choix, les décisions et les projets » (Figari,1991).

Le rapport de l'OCDE sur l'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc de 2024 parle d'un processus d'autoévaluation collaborative étayé par un apprentissage professionnel à travers des pratiques de travail en équipe, de planification collaborative des enseignements, d'observation et d'analyse de pratiques en groupe.

La combinaison Évaluation/Accompagnement ne constitue pas une conception nouvelle dans le management organisationnel ni même en éducation. Charles Hadji a développé en 1989 son modèle d'articulation

---

<sup>1</sup> Le nouveau modèle de développement marocain, Axe 2 : Un capital humain renforcé et mieux préparé pour l'avenir

évaluation/formation (Hadji, 1989). Ce modèle propre au contexte de la formation des enseignants élucide un processus de mise en œuvre des deux projets inter-liés l'évaluation et la formation. Hadji parle de deux projets qui s'articulent de façon à donner du sens à l'évaluation cette dernière qui doit avoir une intention dominante (Hadji, 1989) en dépassant le stade de l'analyse du fonctionnement. « Outre le risque d'une inflation d'information, on s'éloigne de l'évaluation pour tendre vers la simple analyse de fonctionnement » (Hadj, 1989). Un autre modèle pratique initié en 2000 à l'École supérieure de l'éducation nationale ESEN en France présente une expérience d'évaluation contextualisée, l'Audit à visée participative (Odry, 2012) qui fait appel au consentement et à la contribution des acteurs. il s'agit « d'examiner, dans un contexte défini, les procédures mises en œuvre à partir de critères explicites et entérines par les acteurs afin de mettre en évidence les dysfonctionnements effectifs et les risques potentiels, mais aussi les points forts, et tirer de cette évaluation des recommandations pour améliorer le pilotage » (Odry, 2012).

### **Des articulations en matière d'évaluation**

Le processus d'évaluation de notre modèle se distingue par un ensemble de synergies créées entre les approches qui le fondent et aussi au niveau technique par une harmonisation entre des indicateurs de natures différentes.

#### *Deux approches d'évaluation*

La première caractéristique de ce dispositif, toujours en construction,<sup>2</sup> nous renseigne déjà sur la première dimension d'articulation de l'évaluation/Accompagnement . Le dispositif en construction s'inscrit dans le courant d'amélioration « school improvement » (Hopkins ,2001) et vise ainsi non seulement de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur les établissements en question mais d'articuler ses résultats avec le projet de l'école dans un processus auto-entretenu d'accompagnement et de développement.

Parler de l'autoévaluation dans les établissements scolaires (Gather Thurler, 2002) dans une logique d'amélioration nous pousse à développer un modèle qui intègre tous les facteurs agissant surtout sur la qualité des apprentissages. Dans son rapport sur l'éducation 2018 l'OCDE avance que les écoles du Maroc ont néanmoins encore très peu de responsabilités vis-à-vis de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage qu'elles dispensent. Au lieu d'être des moteurs du changement, elles ne sont souvent considérées que

---

<sup>2</sup> Le dispositif global d'autoévaluation couvre tous les domaines de qualité des établissements scolaires et notre étude touche seulement à deux de ces domaines : la pratique enseignante et les apprentissages

comme la somme de leurs enseignants et du personnel administratif exécutant les politiques des autorités centrales (OCDE, 2018).

Cependant le dispositif n'échappe pas à la logique d'efficacité (Hopkins, 2001) pour permettre une bonne visibilité des réalisations, des progrès et des écarts. Le modèle de mesure (Vial, 2013) est donc présent dans ce projet ou les référents (objectifs et critères) ainsi que les référés (indicateurs et éléments observables) ont été choisis tout en mobilisant un processus de normalisation<sup>3</sup> pour identifier les performances ainsi que la performance globale<sup>4</sup>.

Le dispositif en question appelé Dispositif Intégré d'Évaluation des Établissements Scolaires (DIEES) est un modèle pratique développé à base d'une matrice globale des critères d'évaluation des établissements scolaires. Cette dernière constitue en quelque sorte le référentiel d'évaluation et est construite en revenant pour le choix du modèle d'évaluation de chaque critère à des références théoriques et pratiques. Ce qui caractérise ces critères c'est un regroupement dans des dimensions qui s'inscrivent dans une logique d'évaluation normative des performances et dans d'autres qui mettent l'accent sur l'analyse des processus. Il combine ainsi entre les trois dimensions Induit, Construit et Produit (ICP) que propose Gérard Figari dans son modèle de référentialisation (Figari et al., 2014).

Le dispositif présente ainsi un modèle détaillé de l'évaluation qui présente à titre indicatif pour le contexte actuel une batterie d'indicateurs relatifs à chaque critère du référentiel et des indices synthétiques qui s'appliquent sur un exemple d'un établissement scolaire pour inclure aussi les indicateurs du projet de l'établissement. Ce modèle se présente enfin de manière agile permettant qu'il soit actualisé ou réadapté selon les périodes et les contextes.

### Deux types d'intégration des indicateurs

Les deuxième et troisième dimensions d'articulation dans le dispositif d'accompagnement/évaluation portent sur le processus de référentialisation développé. La deuxième dimension décrit ce que nous avons appelé dans notre démarche *l'intégration verticale des indicateurs*, il s'agit de prévoir dans le référentiel d'évaluation des indicateurs de « comparabilité » à l'échelle régionale et nationale. Opérationnellement ces indicateurs déterminent l'alignement à faire en fixant les objectifs de performance de l'établissement. D'autres indicateurs propres à l'établissement reflètent à chaque moment de

---

<sup>3</sup> Une normalisation de tous les indicateurs pris en compte dans une échelle à cinq points en classant les moyennes obtenues dans cinq intervalles aussi.

<sup>4</sup> La performance globale est exprimée par l'indice synthétique de performance de l'établissement ISPE c'est un indice composite formé en calculant les moyennes des différents critères

mesure le degré d'amélioration relatif à ses propres objectifs, pratiquement ils s'alignent avec les objectifs du projet de l'établissement.

Quant à la troisième dimension d'articulation relative à *l'intégration transversale* choisie dans le référentiel, elle est relative à la nature de ces indicateurs eux même. Ils doivent dans le cadre de cette approche couvrir l'analyse des résultats mais aussi et obligatoirement celle des processus. Les processus de base en matière de gestion et de gouvernance de l'établissement et surtout tous les éléments du processus d'enseignement/apprentissage. L'intention dominante dans ce dispositif d'évaluation est ainsi l'analyse de la pratique enseignante et le suivi du développement des compétences des apprenants.

En effet, Le référentiel d'évaluation réalisé ne se limite pas à des critères normatifs et intègre des critères qu'on peut appeler critères dynamiques et contextualisés.

L'auto-évaluation que permet ce modèle valorise les processus et non seulement les résultats. Il s'agit d'intégrer deux évaluations : celle de la pratique enseignante et celle du développement des compétences des apprenants (Tableau1). Nous avons mis l'accent sur les compétences transversales aux différents apprentissages particulièrement la créativité, la communication, la collaboration et la pensée critique en revenant au processus cognitif de chaque compétence et en mobilisant des tests de mesure appropriés. Le modèle s'inscrit dans un paradigme d'apprentissage mettant l'apprenant au centre du processus (Tardif, 2006). Cette dimension d'évaluation constitue en général le maillon faible dans les différents modèles d'évaluation des établissements scolaires.

**Tableau 1** : Extrait de la matrice d'auto-évaluation de l'établissement relatif aux deux dimensions : Enseignement et apprentissage

<i>Dimensions</i>	<i>Référents</i>	<i>Critères</i>	<i>Éléments observables</i>	<i>Outils de collecte des données</i>
Enseignement	Deuxième dimension du modèle intégré d'un établissement efficace  Référentiel des compétences du métier de l'enseignant  Le curriculum scolaire 2021	C31 planification des apprentissages	Préparation des documents pédagogiques	Grille d'observation 1  Test des acquis enseignant  Questionnaire Q1 Q2 Q19
			Définition de la compétence visée, des objectifs et des étapes	
			Choix des activités pédagogiques	
			Préparation des supports pédagogiques	
		Planification des évaluations	Grille d'observation 2	
		C32 Gestion des apprentissages	Attitude et comportement	

			Exactitude des savoirs transmis	Test des acquis enseignant			
			Choix pédagogiques				
			Gestion du temps				
					Gestion de l'espace	Questionnaire Q44 Q45	
					C33 Évaluation des apprentissages	Évaluation diagnostique	Grille d'observation 3
						Évaluation formative	
		Évaluation sommative					
		Mobilisation de l'auto-évaluation					
		C34 Qualités interpersonnelles			Mobilisation de la co-évaluation	Test des acquis enseignant	
					Aisance relationnelle		Questionnaire Q10 Q28 Q43
			Collaboration	Q42			
			Apprentissages		D51 Les Acquis	Acquis en langues	Test des acquis élève
Acquis en mathématiques	Test des acquis élève						
Acquis en sciences	Test des acquis élève						
			D52 Le développement des compétences	Créativité	Q12 Q37 Q38 Q40		
				Communication	Q33 Q34 Q35 Q36		
				Collaboration	Q4 Q32		
				Pensée critique	Q39		

### Des articulations en accompagnement : L'individuel et le collectif

La quatrième dimension d'articulation concerne l'accompagnement des enseignants qui dépasse dans notre cas la logique individuelle de l'accompagnement professionnel pour construire un accompagnement en collectif (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) et faire valoir les rapports humains qui se jouent entre les enseignants.

Dans notre cas il s'agit d'un groupe de 47 enseignants: trois au préscolaire, 34 au primaire et 10 au collège.

L'accompagnement individuel part de l'observation de la pratique de l'enseignant suivie d'une séance d'analyse guidée par l'évaluateur-chercheur mais qui se base en parallèle sur la posture réflexive de l'enseignant et son rôle en tant qu'évaluateur-acteur. L'analyse réflexive ne constitue pas un but en soi mais un point de départ qui permet à l'enseignant de se situer par rapport aux pratiques pédagogiques dans son établissement. On parle ici des

ateliers de micro-enseignement et des focus groupe qui en découlent pour permettre aux enseignants d'évaluer leurs pairs, de dégager les bonnes pratiques , d'identifier les besoins et de faire le lien avec le projet de l'établissement.

L'évaluateur-chercheur combine les outputs de ces deux processus d'accompagnement individuel et en collectif dans une logique de mesure des performances afin d'orienter les choix de l'établissement en matière de formation continue des enseignants.

Le processus ne s'achève pas car un retour à la dimension individuel de l'accompagnement doit avoir lieu. Il est question d'accompagner l'enseignant dans la construction de son projet professionnel qui s'articule en amont avec ses propres besoins déjà analysés et en aval avec le projet de l'établissement.

### **Un modèle auto-entretenu d'évaluation/accompagnement**

On arrive à la cinquième dimension du modèle qui concerne l'accompagnement dans sa relation avec les différents moments d'évaluation des enseignements et des apprentissages. ces articulations se matérialisent par des séances d'échange et de réflexivité individualisées et faites souvent suite à chaque évaluation de la pratique (observation du cours). Ces échanges sont articulées à des séances facultatives dédiées au montage et discussion de projets professionnels des enseignants. Par ailleurs des focus-groupes sont organisés d'une manière périodique regroupant des équipes d'enseignants du même niveau d'étude ou de la même spécialité. L'objet de base de ces réunions est d'une part la lecture et interprétation des résultats des élèves. L'analyse se fait en revenant au référentiel d'évaluation afin de porter des jugements et parfois pour adapter les référents, (l'accompagnement professionnel ici s'accouple à l'évaluation pour distinguer notre recherche-action qui réunit deux types d'intervenants : l'évaluateur-chercheur et l'évaluateur-acteur). D'autre part ces focus groupes se fixent comme objet d'analyser des pratiques pédagogiques relatives à des micro-enseignements effectués par les enseignants. On assiste à une évaluation par les pairs mais aussi à des ateliers formatifs qui se distinguent des réunions ordinaires de l'établissement (les conseils pédagogiques). Ces actions s'ajoutent enfin à des sessions de formation programmées selon des besoins identifiés suite à l'analyse des performances des enseignants et du niveau de développement des compétences des élèves.

Ce qui fait que notre modèle est auto-entretenu c'est que l'évaluation aboutit à l'accompagnement mais aussi et suite à des moments d'accompagnement, et même en cours, l'évaluation s'installe. En effet les grilles d'observation de la pratique enseignante ainsi que des grilles d'évaluation par les pairs et d'autoévaluation sont mobilisées.

**Tableau 2 :** Structure de la grille d’observation pour la compétence « Planification des apprentissages »

Éléments observables	Préparation des documents pédagogiques	Compétences Objectifs Et étapes de la séance	Choix des activités	Préparation des supports pédagogiques	Planification de l'évaluation
Niveau					
Observations					
Indice					

**Tableau 3 :** Structure de la grille d’observation pour la compétence « Gestion des apprentissages »

Critères	Attitude et comportement	Savoirs transmis	Choix pédagogiques	Gestion du temps	Gestion de l'espace
Niveau					
Observations					
Indice					

**Tableau 4 :** Structure de la grille d’observation pour la compétence « Évaluation des apprentissages »

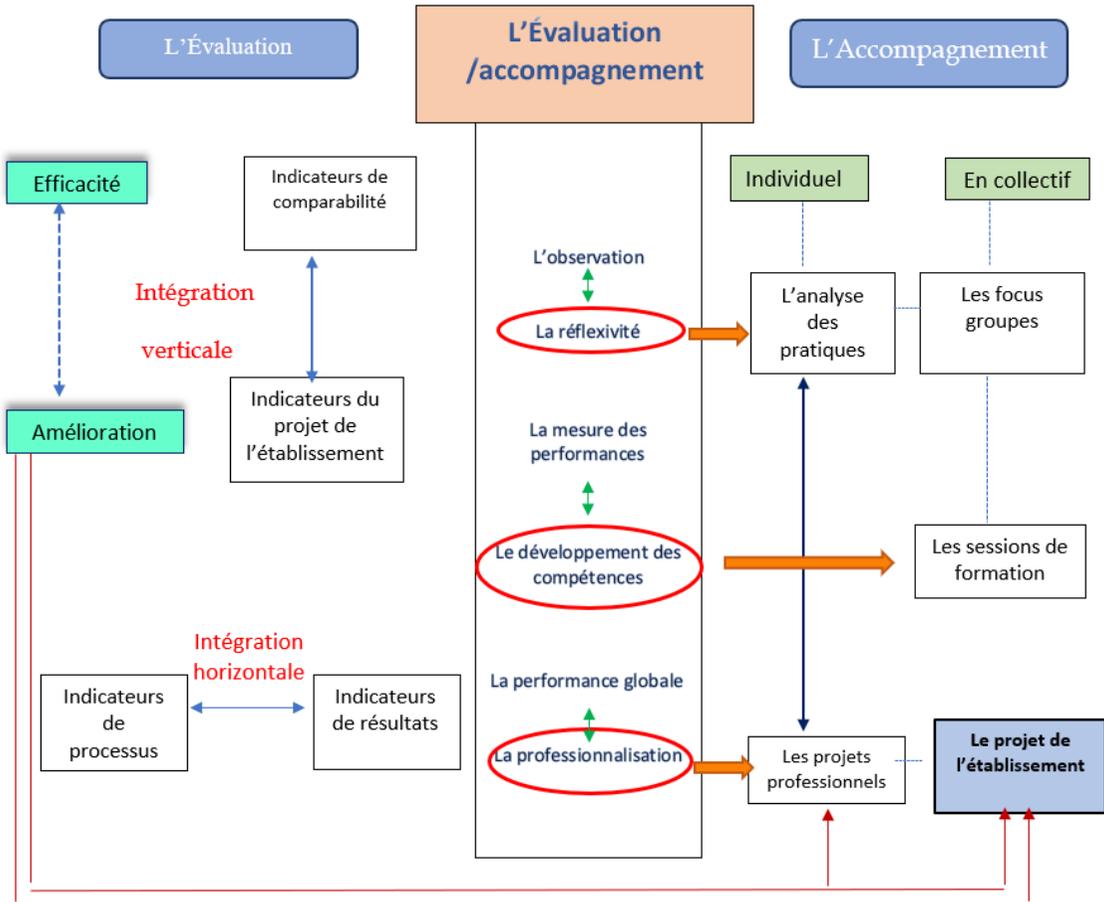
Critères	Évaluation diagnostique	Évaluation et observation formative	Auto-évaluation	Co-évaluation	Évaluation sommative
Niveau					
Observations					
Indice					

Les grilles d’observation présentées ci-dessus déclinent les compétences évaluées en cinq critères qui se rapportent aux habilités nécessaires pour chaque compétence. Une échelle de mesure à 5 points est adoptée pour déterminer le niveau observé. La ligne des observations constitue le guide de l’analyse des pratiques et de la réflexivité assurée dans l’échange de l’enseignant avec l’évaluateur ou dans les focus groupes. Enfin la ligne de l’indice constitue le niveau de performance calculé à base de l’échelle adoptée (moyenne sans pondération des niveaux identifiés pour chaque critère).

L’accompagnement structuré qui est assuré à base des résultats de ces évaluations n’empêche pas que des séances éventuelles d’accompagnement, individuelle ou en collectif, peuvent avoir lieu en fonction de la demande des acteurs. Le lien de l’accompagnement avec l’évaluation n’est pas pratiquement vérifié dans ce cas mais ces séances d’écoute, de résolution de problèmes ou de construction viennent renforcer la présence de la référence humaine dans ce dispositif.

L'ensemble des articulations précitées ainsi que cette relation auto-entretenue entre l'évaluation et l'accompagnement font l'objet du modèle de notre étude illustré en schéma dans la figure ci-après.

La référence humaine objet de notre hypothèse de départ, introduite déjà dans les points précédents, peut se voir davantage à travers les outputs du modèle que nous expliciterons dans le point suivant de cet écrit.



**Figure1** : Modèle de l'évaluation /accompagnement pour une référence humaine

### Les outputs du modèle et la référence humaine

Nous précisons que la recherche-action que nous présentons ici s'inspire dans ses fondements théoriques du modèle de Hadji (2021) qui a introduit le concept de l'évaluation à visage humain. Le postulat est que l'évaluation doit se mettre au service de l'humain, favorisant la coopération et non la compétition. (Etienne, 2021)

Les outputs que nous présentons dans ce travail constituent des réalisations partielles par rapport à ce qu'envisage le projet de cette étude. En

effet ce qui nous intéresse ici c'est de mettre l'accent sur la visée humaine dans laquelle se sont inscrites les activités de ce projet.

On peut voir ces réalisations à travers les trois niveaux d'articulation que présente le modèle dans sa partie centrale : l'articulation entre l'observation et la réflexivité, l'articulation entre la mesure des performances et le développement des compétences et enfin l'articulation entre l'évaluation de la performance globale et la professionnalisation.

### Observation et Réflexivité

La valeur humaine à ce niveau est visible à travers le premier principe des relations qui réunissent les acteurs de l'analyse de pratique. Les observations en classe sont assurées par l'encadrant pédagogique (un évaluateur-acteur), en présence du chercheur. Une séance observée donne lieu à une réunion où l'enseignant, en tant qu'évaluateur-acteur aussi, s'autoévalue, discute les observations des évaluateurs et prend des décisions relatives au développement des trois macro-compétences suivies dans le dispositif d'évaluation (la planification des apprentissages, la gestion des apprentissages et l'évaluation des apprentissages). En effet les grilles d'observation adoptées pour cette fin, qui sont standardisées et à disposition de tous les acteurs, sont conçues à base de ces trois compétences clés en intégrant les sous-compétences qui les composent.

L'enseignant qui avait l'habitude de recevoir très rarement un inspecteur pédagogique, qui établit juste un rapport après sa visite, devient maintenant acteur dans l'évaluation de sa pratique. Un exercice avec des finalités claires, de comprendre sa pratique de l'améliorer, de s'aligner avec le projet de l'établissement et de construire son propre projet professionnel.

Le processus d'amélioration de la pratique enseignante à travers les moments d'analyse réflexive repose sur le principe de fixer après chaque rencontre deux objectifs prioritaires d'amélioration. Cela permet à l'enseignant de centrer ces efforts et de voir plus concrètement l'évolution par rapport à des objectifs mesurables.

On note que durant une année de mise en place de cette expérience la majorité des objectifs fixés sur le plan individuel étaient relatives à la compétence « gestion des apprentissage » et particulièrement en lien avec le critère « choix pédagogiques ».

Plusieurs enseignants ont décidé de donner plus d'importance à la mise en œuvre des activités de construction ou de découverte des leçons et à l'observation formative en classe et régulation instantanée des apprentissages des élèves.

### Mesure des performances et développement des compétences

Le recours à la formation constitue la solution de base pour réussir le développement des compétences au sein des organisations. En effet le modèle Evaluation/accompagnement conserve cette approche classique et efficiente tout en vérifiant les principes de la référence humaine. Le souci de notre expérience était de garantir un système de formation qui s'aligne avec les besoins individuelles des enseignants dans leur pratique afin de garantir la non rivalité du capital humain développé (Romer, 1991). Par ailleurs ces formations doivent s'aligner aussi avec le projet de l'établissement auquel elles appartiennent.

Malgré que le choix des ateliers de formation répond à une logique quantitative basée sur la mesure des performances et l'identification des besoins en compétences d'une manière synthétique à l'échelle de l'établissement, la valorisation de la participation des enseignants est présente. Le principe adopté est d'initier après chaque formation un feed-back créatif que les enseignants assurent librement. La formation devient ainsi une pépinière de l'innovation pédagogique. Stimuler l'innovation par la formation (Elomari et Lahrach, 2018) est une conception qui s'est concrétisée dans cette expérience à travers les feed-backs créatifs des enseignants. Parmi les idées qui ont émergé on cite par exemple que suite à une formation sur l'évaluation formative un groupe d'enseignantes du même niveau d'étude ont choisi de préparer des grilles d'évaluation critériées pour les leçons de la production écrite. Les grilles sont axées sur les capacités rédactionnels auxquelles s'ajoutent pendant chaque unité didactique les critères spécifiques à la compétence visée (argumentation, description, narration...) . Pour les enseignants c'était un grand exploit de construire des grilles qualitatives (Scallon, 2004) avec une profondeur dans le choix des descripteurs de chaque échelle dans la grille.

Suite à une formation sur l'approche par compétence, le feed-back créatif des enseignants de chaque niveau d'étude était de déterminer d'une manière détaillée le profil d'entrée et celui de sortie de l'élève à base du curriculum tout en les ajustant selon le niveau des élèves de l'établissement et ses besoins. Cette initiative a permis à l'échelle de tout le groupe scolaire de revoir les tests de positionnement à l'entrée de l'élève et les évaluations diagnostiques du début de l'année scolaire.

La valorisation de la référence humaine se voit aussi dans le fait que les feed-back créatifs d'un atelier de formation sont introduits dans l'atelier de formation qui suit, permettant ainsi aux enseignants de devenir formateurs de leurs pairs.

### Performance globale et professionnalisation

Cette dernière articulation dans le processus central de notre modèle renvoie à l'évaluation sommative ou globale de l'enseignant à travers l'indice synthétique de cette dimension. Ce qui caractérise cet indice c'est qu'il n'est calculé que suite aux différentes actions menées pendant l'année. L'indice ne constitue pas une fin en soi mais permet à l'établissement de vérifier sa performance globale et en faire le suivi à travers le temps. Cette phase n'est pas encore assurée au niveau de l'établissement objet d'expérimentation pour vérifier comment elle s'articule avec ce qui a précédé comme actions. Cependant ce qui est certain sur le plan qualitative dans cette phase c'est la concrétisation d'un ensemble de projets professionnels des enseignants et une première actualisation du projet de l'établissement à base des réalisations et des besoins élémentaires identifiés.

Pour donner une idée sur la forme que prennent les projets professionnels des enseignants on cite l'exemple du projet d'une enseignante du français de la quatrième année primaire qui a proposé suite aux autoévaluations faites, aux focus groupes et analyse des pratiques de ses pairs de prendre en charge la première année du cycle primaire et d'expérimenter son propre modèle axée sur une pédagogie active relative à la réception et production de l'oral chez l'élève. Dans son projet elle envisage de faire le suivi du développement de la compétence avec le même groupe au long des trois premières années du cycle en adoptant le même modèle pédagogique.

D'autres projets sont en cours de construction et feront tous objet d'un encouragement financier de la part de l'établissement.

Le dernier output relatif à l'articulation performance globale et professionnalisation est le projet de l'établissement. En effet et pour s'inscrire dans un modèle de management par projet, le groupe scolaire a fixé, comme toute institution éducative, ses objectifs prioritaires et les a déclinés en actions. Le nouveau dans ce contexte de mise en œuvre du dispositif intégré d'évaluation de l'établissement scolaire c'est que les actions du projet se sont enrichies et le suivi des indicateurs de performance est devenu une expérience facile et récurrente que tous les acteurs de l'établissement surtout les enseignants exploitent sans réserves.

### **Conclusion**

Tout au long de cet écrit nous avons soutenu l'hypothèse selon laquelle la valorisation de l'humain peut se voir à travers une bonne articulation entre l'évaluation et l'accompagnement et permet à l'établissement de mettre en place un système auto-entretenu de professionnalisation et d'amélioration des performances.

Le dispositif crée a permis des articulations entre plusieurs composantes de l'évaluation institutionnelle, des articulations entre un

accompagnement individuel et collectif aux enseignants et des articulations entre les deux processus (de l'évaluation à l'accompagnement et de l'accompagnement à l'évaluation)

La référence humaine qui a marqué notre modèle s'est manifestée dans le fait que la pratique d'observation était au service de la réflexivité, que la mesure des performances était pour un développement des compétences et que la recherche d'une performance globale de l'établissement allait en parallèle avec un objectif de professionnalisation des acteurs.

En effet, avec leurs contributions dans l'observation, dans l'analyse, dans le jugement, dans la prise des décisions et dans le feed-back et construction, les enseignants ont pu vivre concrètement l'adhésion à un projet de l'établissement. S'ils ont déjà déclaré au cours de l'expérience un sentiment d'auto-efficacité élevée, ils ont aussi affirmé qu'ils attendent avec impatience les résultats de mesure de la performance globale à la fin de l'année scolaire. L'indice synthétique conçu pour cette fin dans le projet permettra certes de dévoiler le niveau de réussite du projet de l'établissement à mi-chemin mais ne peut en aucun cas refléter tous les aspects de professionnalisation explicités dans ce travail et qui témoignent de la perspective d'amélioration adoptée et expérimentée dans ce modèle et surtout de sa référence humaine.

In fine, au terme d'une démarche d'évaluation/accompagnement, le personnel d'un établissement aura eu l'occasion de réfléchir collectivement sur la façon dont l'institution « apprend » et d'infléchir son fonctionnement dans ce sens par toutes sortes d'interventions, de collaborations et de recherches en vue d'une plus grande efficacité et d'une amélioration continue.

D'autres facettes d'analyse pour exploiter la référence humaine étaient possibles dont on cite l'interrogation des trois dimensions : l'objet de l'évaluation et l'objet de l'accompagnement, le temps de l'évaluation et le temps de l'accompagnement et enfin le champs de l'évaluation et le champs de l'accompagnement. Cette logique d'analyse aurait pu nous informer sur d'autres aspects latents qui justifient encore que la mise en œuvre d'une gouvernance participative est une expérience très compliquée quand il s'agit de l'établissement scolaire mais qui peut devenir une réalité si elle s'inscrit dans la vision commune que crée le projet de l'établissement.

**Conflit d'intérêts :** Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

**Disponibilité des données :** Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

**Déclaration de financement :** Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

**Déclaration pour les participants humains :** Cette étude a été approuvée par la faculté des sciences de l'éducation de l'université Mohamed V et les principes de la Déclaration d'Helsinki ont été respectés.

### References:

1. Elasraoui, A et Elomari, K. (2022). L'évaluation des établissements scolaires au Maroc ; enjeux actuels et perceptions des acteurs. Revue Marocaine de l'évaluation et de la Recherche en Education/ N°7. Juin 2022
2. Elomari, K. et Lahrach, A (2018), Quelle formation des ressources humaines pour stimuler l'innovation ? dans confluences managériales.
3. Elomari, K. ( 2017) D'une vision économique du capital humain à une gestion stratégique des ressources humaines tournée vers l'innovation » Revue international journal of economics and strategic management of business process.
4. Etienne, R. (2021). note de lecture de Hadji, C. (2021). Les défis d'une évaluation à visage humain. Dépasser les limites de la société de la performance. ESF sciences humaines, collection Pédagogies, Education et socialisation 61/ 2021
5. Figari, G. (1991). Études sur la démarche de projet : Recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement Revue française de pédagogie, No. 94
6. Figari, G. (1994). Evaluer : quel référentiel? . De Boeck Université. Bruxelles.
7. Figari, G Remaud, D. (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative. Bruxelles : De Boeck Supérieur
8. Gather Thurler, M (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement, In Bois, M. (dir.) Les systèmes scolaires et leurs régulations, Lyon, CRDP
9. Hadji, C. (2021). Les défis d'une évaluation à visage humain. Dépasser les limites de la société de la performance. ESF sciences humaines, collection Pédagogies
10. HADJI C. (1994). – « Auto-évaluation accompagnée » de la dynamique d'un collège. Le cas de la Villeneuve de Grenoble. In M. Crahay (éd.), Évaluation et analyse des établissements de formation. Bruxelles : De Boeck.
11. HADJI C. (1989). Éléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation Revue française de pédagogie, No. 86
12. Hopkins, D. (2001). – School Improvement for Real. London and New York : Routledge/Falmer

13. Jorro, A. (2009). La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa
14. OCDE. (2024). l'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc, Editions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/4f59bfc1-fr>.
15. OCDE. (2018). Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc. Éditions OCDE. Paris
16. Odry, D. 2012. Évaluer pour accompagner les organisations d'éducation et de formation ; ESEN. Paris
17. Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent : ERPI.
18. Vial, M. (2013). Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs outils. 2e Édition. De Boeck. Bruxelles
19. Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. De Boeck Supérieur.