le cnam
Cnesco
Centre national d'étude des systèmes scolaires

CONFÉRENCE DE **COMPARAISONS INTERNATIONALES**

GOUVERNANCE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

ÉTUDE DE CAS

L'évaluation des enseignants au Chili
La construction d'un système contre tout pronostic

#CCI_GOUVERNANCE

MARS 2022

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

RESEAU-CANOPE.FR
CANOPÉ
LE RÉSEAU DE CRÉATION ET D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUES

FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONAL

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS AU CHILI : LA CONSTRUCTION D'UN SYSTÈME CONTRE TOUT PRONOSTIC

José WEINSTEIN

Carlos EUGENIO BECA

Université Diego Portales, Chili

Mars 2022

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Weinstein, J. & Eugenio Beca, C. (2022). *L'évaluation des enseignants au Chili : la construction d'un système contre tout pronostic.* Paris : Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Gouvernance des politiques éducatives.**

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs du rapport.

Auteurs :
José Weinstein
Eugenio Beca Carlos

Disponible sur le site du Cnesco : http://www.cnesco.fr
Publié en mars 2022
Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

Sommaire

Introduction **6**

I. Contexte **7**

A. Caractéristiques générales du système 7

B. Bref historique de pré-négociations 8

II. Le processus d'installation et d'institutionnalisation de l'évaluation des enseignants au Chili **10**

A. Première étape : préparation des conditions 11

B. Deuxième étape : développement et institutionnalisation du système d'évaluation des enseignants 13

C. Troisième étape : intégration du système d'évaluation des carrières d'enseignement 15

III. Instruments et procédures du système d'évaluation **17**

A. Le portfolio 17

B. Entretien avec un évaluateur pair (enseignant) 19

C. Rapport de recommandation de tiers 19

D. Auto-évaluation 19

IV. Résultats de l'évaluation pédagogique **21**

A. Résultats de performance globale du système 21

B. Résultats spécifiques d'études 23

Conclusion : Leçons tirées de cette étude de cas **25**

Bibliographie **28**

Liste des figures

Figure 1 : Conséquences de l'évaluation des enseignants 14
Figure 2 : Distribution finale des niveaux de performance des 17 244 enseignants évalués en 2019. 21
Figure 3 : Résultats par instrument d'évaluation 22
Figure 4 : Résultats par aspect évalué dans le portfolio – Modules 1 et 2 22

Liste des tableaux

Tableau 1 : Étapes de préparation de la réforme de l'évaluation des enseignants 12
Tableau 2 : Enseignants évalués et résistants à l'évaluation (2003-2009) 14
Tableau 3 : Pondération de différent sources de l´évaluation 20

Liste des encadrés

Encadré 1 : « *El Colegio des Profesores* », le syndicat des enseignants chiliens 10
Encadré 2 : Domaines prévus par le « *Marco para la Buena Enseñanza* » 17
Encadré 3 : Extrait d'un rapport adressé à un enseignant sur son portfolio 18

Introduction

Cette étude de cas présente le dispositif d'évaluation des enseignants mis en œuvre dans le système éducatif chilien de 2003 à nos jours. L'évaluation des enseignants a toujours été une question particulièrement complexe à gérer en Amérique latine, au sens où elle représente une source de tensions entre les quelques administrations gouvernementales qui ont tenté de l'institutionnaliser et les syndicats d'enseignants qui ont fortement résisté à de telles tentatives (Weinstein, 2015). Le cas chilien faisant exception à la règle, nous avons pensé qu'il méritait d'être étudié.

Le cas chilien se démarque des autres cas latino-américains car des accords entre l'autorité gouvernementale et le syndicat des enseignants ont été mis en place lors de la construction de la réforme. Ces accords ont permis l'initiation d'un processus de construction en commun du nouveau système. Un consensus a pu s'exprimer dans le cadre législatif assurant la continuité du système éducatif malgré des changements successifs de gouvernements, de différentes couleurs politiques, sur deux décennies. En outre, la carrière professionnelle pour les enseignants a également été redéfinie durant cette période. En conséquence, le système d'évaluation des enseignants a dû être repensé en même temps que son existence, ce qui a constitué une ressource institutionnelle précieuse pour la mise en œuvre de la nouvelle carrière professionnelle[1]. D'un point de vue technique, le système d'évaluation étudié présente les particularités suivantes : il dispose de quatre sources d'information différentes, dont un portfolio avec des modèles/exemples/supports de travaux pédagogiques, il comporte à la fois un caractère formatif et sommatif, et s'intègre dans des processus au niveau national (ministère de l'Éducation), intermédiaire (municipalités) et local (écoles). Le fait que le système d'évaluation des enseignants ait déjà été utilisé dans plus de quinze versions différentes signifie que ses instruments ont été modifiés et affinés au fil des versions. Par ailleurs, le système d'évaluation des enseignants a également permis de créer une importante banque/base de données sur le travail d'enseignement en classe – données pouvant servir à la conception de politiques éducatives visant à améliorer la qualité de l'éducation au Chili.

Cette contribution présente le processus de formation et les caractéristiques du système d'évaluation des enseignants au Chili. Elle s'articule autour de cinq sections. Dans la première, des caractéristiques générales du système éducatif chilien sont exposées, ainsi que des éléments spécifiquement liés au thème de l'évaluation des enseignants. Dans la seconde, une description et une analyse du processus politico-institutionnel qui a permis la mise en place et l'institutionnalisation du système d'évaluation des enseignants est faite, en retraçant ses différentes étapes de 2000 à nos jours. La troisième partie se concentre sur la description des instruments utilisés pour l'évaluation des enseignants et la portée de chacun d'entre eux. La quatrième se réfère aux résultats du système, en distinguant les informations obtenues sur les performances des enseignants et celles présentées par certaines études se référant à la validité du système et ses facteurs associés. Enfin, certains enseignements peuvent être tirés de ce processus qui, à notre avis, pourraient être utiles en France aujourd'hui.

[1] La nouvelle carrière des enseignants (2016) a utilisé différentes ressources et outils que le système d'évaluation des enseignants avait mis en place auparavant (2004). Par exemple, la progression des enseignants d'un échelon à l'autre est basée sur les outils d'évaluation que le système d'évaluation avait créés et utilisés pendant plus d'une décennie.

I. Contexte

A. Caractéristiques générales du système

Le Chili a un système éducatif structuré en trois niveaux scolaires : niveau pré-primaire (0 à 5 ans) ; niveau primaire de 8 ans (6 à 14 ans) et niveau secondaire de 4 ans (14 à 18 ans). Ce dernier niveau se décline en un cycle de formation général commun, de 2 ans, et un cycle différencié, de 2 ans, au cours duquel les élèves peuvent choisir entre une formation scientifique humaniste, technique professionnelle ou artistique.

Le système éducatif chilien est actuellement régi par la loi générale sur l'éducation de 2009. La Constitution de la République chilienne établit le caractère obligatoire de l'enseignement pour les 12 années de l'enseignement primaire et secondaire et pour la dernière année de l'enseignement pré-primaire. Par conséquent, le système instaure, au niveau constitutionnel, l'obligation pour chaque enfant d'être scolarisé durant 13 ans , ainsi que l'obligation pour l'État d'offrir aux citoyens des services éducatifs pour garantir ce droit.

Au cours des dernières décennies, le système éducatif a pu accueillir une grande partie des enfants en âge d'être scolarisés, avec un effectif total de 3 582 351 élèves dans les écoles maternelles, primaires et secondaires. Selon les données pour l'année 2016, le taux brut de scolarisation a atteint respectivement 93 % et 95 % au cours des deux dernières années de l'enseignement pré-primaire (4 et 5 ans) ; 100 % dans l'enseignement primaire et 87 % dans l'enseignement secondaire. (Mineduc, 2019).

En ce qui concerne les résultats sur les acquis des élèves, bien que le Chili se démarque en Amérique latine par ses bons résultats, il est bien en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE. Ainsi, lors du dernier test PISA (2018), les élèves chiliens ont obtenu respectivement 452, 444 et 417 points en lecture, en sciences et en mathématiques, contre des scores compris entre 487 et 489 pour la moyenne de l'OCDE. Ces résultats moyens au niveau national masquent des écarts importants selon le niveau socio-économique des familles des élèves, avec une ségrégation socio-éducative importante.

Une caractéristique distinctive du système scolaire chilien est que, du fait des politiques éducatives néolibérales promues par la dictature militaire du général Pinochet (1973-1989), la plupart des inscriptions scolaires sont assurées par des établissements privés subventionnés par l´État[2]. La croissance de ce secteur s'est maintenue au fil du temps, attirant de plus en plus les classes moyennes, et a porté un préjudice important à l'enseignement public, aujourd'hui minoritaire. En chiffres, le secteur privé subventionné représente environ 54 % des inscriptions et le secteur public 36 %, les 10 % restants relèvent des élitistes écoles privées payantes (Mineduc, 2018). Depuis le milieu de la dernière décennie, des lois ont été mises en place pour renforcer l'enseignement public et réglementer plus fortement l'enseignement privé subventionné (Muñoz et Weinstein, 2019), mais elles n'ont pas encore modifié cette répartition générale des inscriptions dans l'enseignement.

[2] L'État finance deux types de gestion des écoles. L'un est celui des écoles publiques, l'autre celui des écoles privées subventionnées. Les premières sont dirigées par les municipalités, les autres par des propriétaires privés (familles, églises, etc.).

241 548 enseignants travaillent dans le système éducatif chilien (Mineduc, 2018). Parmi ceux-ci, près de 200 000 (soit 82 %) sont des enseignants, tandis que les autres sont des directeurs, des membres d'équipes de direction et des responsables pédagogiques[3]. Près de trois quarts des enseignants sont des femmes et la grande majorité d'entre eux ont un diplôme universitaire pour exercer leur profession – ce qui n'est pas le cas dans tous les pays d'Amérique latine.

B. Bref historique de pré-négociations

Pour comprendre comment un système d'évaluation de la performance professionnelle a été mis en place, ainsi que les caractéristiques acquises par le processus de négociation mené entre les différents acteurs impliqués, il est nécessaire de faire un bref récapitulatif historique.

Les enseignants chiliens ont subi pendant la période de la dictature (1973-1989) une grave dévaluation de leur statut professionnel, qui s'est traduite par une baisse des salaires et une moindre stabilité de l'emploi, une perte d'autonomie, de liberté académique et d'appartenance au secteur public ainsi qu'une détérioration de la qualité de la formation initiale. Les opportunités en termes de formation continue ont été limitées et le pouvoir d'intervention des organisations syndicales restreints (Nuñez, 1989).

Face à cela, la restauration de la démocratie en 1990, menée par une large coalition de partis du centre et de gauche, a considéré comme une priorité de la politique éducative de redonner le statut professionnel, la dignité et la valeur sociale que l'enseignant avait eus dans l'histoire de l'éducation chilienne jusqu'en 1973. Ainsi, le ministère de l'Éducation, les administrateurs locaux (des municipalités) et les enseignants se sont accordés sur la nécessité de mettre en place un système d'évaluation des performances des enseignants et ce, dans une perspective de professionnalisation des enseignants – professionnalisation absente de la réglementation en vigueur depuis le début des années 1990 (*cf*. statut de l'enseignant de 1991). Par ailleurs ce système d'évaluation des performances des enseignants devait également permettre de rendre compte de manière objective des compétences et des pratiques d'enseignement, dans un contexte où, face aux mauvais résultats des élèves chiliens aux évaluations internationales, il y avait une tendance à blâmer les enseignants plutôt que les politiques éducatives décidées.

À cette fin, un statut des professionnels de l'éducation a été élaboré et discuté avec le syndicat des enseignants. Ce statut s'appliquait de manière générale à tous les enseignants du pays et dans d'autres cas, plus spécifiques, uniquement aux enseignants appartenant au secteur public municipal. Cette loi contenait des dispositions qui ont permis des améliorations salariales significatives, la reconnaissance d'années d'expérience, le rétablissement de la stabilité de l'emploi, le développement de nouvelles possibilités de formation des enseignants et diverses incitations professionnelles. Outre le système d'évaluation des performances des enseignants, ont été déployées plusieurs politiques éducatives telles l'assurance-qualité, des politiques d'inclusion et de développement professionnel des enseignants ou encore l'octroi de subventions préférentielles aux écoles (consistant à donner davantage de ressources aux écoles accueillant des populations très vulnérables). Cependant, un

[3] Dans les écoles chiliennes, il existe un poste de *Jefe Técnico-Pedagógico*, qui est en charge de la qualité du processus éducatif.

aspect peu abordé a été l'évaluation des performances, pour laquelle la loi a établi le même mécanisme de notation bureaucratique utilisé pour l'ensemble de l'administration publique chilienne.

Le syndicat des enseignants a contesté à plusieurs reprises ce système d'évaluation au motif qu'il ne répondait pas à une condition professionnelle (non technique) et aussi par crainte de qualifications arbitraires de la part des chefs d'établissements, dont la plupart à l'époque avaient été nommés par le régime du général Pinochet. Suite au rejet du syndicat, les maires, responsables de l'éducation municipale, ont choisi de ne pas appliquer ce système d'évaluation basé sur des qualifications administratives, en attendant que le ministère de l'Éducation parvienne à un accord avec le syndicat enseignant.

Ainsi, en 1998, le syndicat des enseignants a proposé au gouvernement d'abroger le système de qualification et de le remplacer par un système d'évaluation des performances professionnelles. Dans les années 1990, des équipes de travail ont été constituées avec des représentants du Ministère et du syndicat, mais ce n'est qu'à partir de l'an 2000 que ces instances ont acquis une stabilité et ont commencé à produire des résultats, après la négociation entre le syndicat et le gouvernement en 2000 (Bonifaz, 2011).

II. Le processus d'installation et d'institutionnalisation de l'évaluation des enseignants au Chili

Depuis la négociation fructueuse entre le gouvernement et le syndicat enseignant en 2000, un processus de mise en place de l'évaluation des enseignants a commencé. Ce processus a été marqué par des tensions et d'intenses négociations entre le ministère de l'Éducation, les administrateurs locaux (ou municipalités) et le syndicat d'enseignant (*cf*. Encadré 1). Malgré des difficultés et des tensions, ce processus a réussi à s'institutionnaliser dans le système éducatif – puisque les négociations entre les trois parties prenantes ont abouti à la signature d'un accord qui a conduit à l'approbation de la loi par le Parlement chilien. En ce sens, il est possible de distinguer trois étapes de l'institutionnalisation du processus d'évaluation : la préparation des conditions nécessaires pour sa mise en œuvre (2000-2003), son développement et son institutionnalisation (2004-2016) et son intégration dans une carrière professionnelle redéfinie (à partir de 2016).

Encadré 1 : « *El Colegio des Profesores* », le syndicat des enseignants chiliens

Au Chili, *el Colegio des Profesores* est une organisation syndicale nationale des enseignants. Ce syndicat est très largement reconnu comme étant le syndicat représentant l'ensemble des enseignants du Chili – bien qu'il existe d'autres syndicats minoritaires des enseignants des établissements scolaires du secteur privé ou des corporations municipales qui agissent au niveau local pour porter des revendications professionnelles et collectives. En effet, les autorités politiques nationales et, plus largement, la société chilienne reconnaissent le « Collège des Professeurs » comme la voix des enseignants du pays.

Ce syndicat national est représentatif des enseignants du secteur public/municipal mais compte une faible représentation des enseignants du secteur privé subventionné.

El Colegio des Profesores a participé de manière décisive à la conception du système d'évaluation des performances des enseignants. Cette participation prépondérante aux jeux des négociations et à l'élaboration du système peut s'expliquer au moins par deux raisons : le contexte politique d'une part ; la trajectoire du syndicat d'autre part.

Concernant le contexte politique, après la dictature de Pinochet, les gouvernements successifs ont eu une très forte volonté de créer de nouveaux espaces organisés de discussion, de dialogue et de concertation avec le corps enseignant afin d'échanger sur les politiques éducatives à mettre en œuvre. Cette volonté s'est traduite non seulement par le développement d'une communication permanente mais également par l'organisation de tables de négociation biannuelles – au cours desquelles orientations des politiques éducatives et organisation du travail des enseignants s'entremêlent.

S'agissant de la trajectoire de ce syndicat, il convient de noter qu'*el Colegio des Profesores* est considéré comme l'héritier des grandes organisations d'enseignants chiliennes, ce qui lui permet de maintenir un rôle traditionnel pour la proposition et la critique des politiques et réformes éducatives.

A. Première étape : préparation des conditions

Cette étape est marquée par la mise en place et le fonctionnement systématique d'une commission technique tripartite composée de représentants du ministère de l'Éducation, du syndicat des enseignants et de l'association chilienne des municipalités.

La commission a conçu un plan d'action qui permettrait d'avancer dans la recherche d'accords entre les parties, dans le respect des différentes perspectives. La première étape du plan d'action a consisté à organiser un séminaire international pour en savoir plus sur les expériences d'autres pays. Des experts d'Australie, de Cuba, des États-Unis et d'Angleterre, qui avaient une grande expérience dans l'évaluation des enseignants, ont fait part de leurs visions et expériences. À partir de ces échanges d'expériences internationales, la commission tripartite a pu en conclure que l'une des prochaines étapes du plan d'action consisterait en la recherche d'un consensus sur les normes de performance des enseignants. Dans cette visée, le syndicat enseignant a insisté sur le fait que la condition nécessaire était de parvenir à une définition claire de ce qu'on entendait évaluer, soulignant qu'il s'agissait d'évaluer les compétences et pratiques professionnelles et non le respect des obligations officielles, sur lequel les normes existantes étaient suffisantes.

Ainsi, les travaux de la commission tripartite ont donné lieu à un ensemble de référentiels standards, que l'on a préféré appeler « critères », constituant le « Cadre pour un enseignement de qualité » (*Marco para la Buena Enseñanza*, MBE) – qui sera décrit plus loin. Les propositions initiales du document MBE ont été soumises à deux larges consultations avec les enseignants, menées par l'organisation syndicale et le ministère, avec suspension des cours, auxquelles ont participé environ 6 700 groupes de professionnels. En outre, l'avis d'un groupe d'experts réuni par le ministère de l'Éducation a été examiné.

Parallèlement à la discussion du MBE, qui a permis de répondre à la question « Quoi évaluer ? », la commission tripartite a commencé à travailler sur les instruments et les procédures pour répondre à deux autres questions : « Comment évaluer ? » et « Qui évalue ? ». Ces deux thèmes sont abordés dans la section 0. Une fois le MBE approuvé, une expérience pilote d'évaluation d'enseignants a été menée dans quatre communes du pays, choisies pour leur diversité (secteur rural/urbain, nombre d'habitants...). Les résultats ont permis d'affiner les instruments en construction et d'adopter des définitions plus précises.

De cette manière, la commission a réussi à conclure ses travaux sur un consensus concernant un système d'évaluation des enseignants à appliquer progressivement à tous les enseignants du secteur municipal, comprenant à la fois les normes et les instruments, les procédures, les responsabilités institutionnelles et les conséquences pour les enseignants évalués.

L'accord définissait également que le système serait techniquement géré par une agence dépendant du ministère de l'Éducation : le Centre pour l'amélioration, l'expérimentation et la recherche pédagogique (CPEIP), qui pourrait bénéficier des conseils techniques des universités, laissant la gestion locale et les décisions finales sur les résultats sous la responsabilité de commissions d'évaluation dépendantes des municipalités.

Le rapport final de la commission tripartite approuvé en 2003, établit comme objectifs de l'évaluation :

> *Le développement et le renforcement durable de la profession enseignante, en particulier de la performance professionnelle, en améliorant les processus pédagogiques en reconnaissant ses forces et en améliorant ses faiblesses, afin de promouvoir un meilleur apprentissage pour les enfants et les jeunes. Pour atteindre ces objectifs, le système d'évaluation est fondamentalement formatif.* (Rapport final de la commission technique tripartite, Évaluation des performances professionnelles des enseignants, 24 juin 2003)

Cependant, le système crée également des incitations pour les enseignants évalués de façon positive, ainsi que des conséquences négatives pour ceux qui sont mal évalués. Il est donc également sommatif. Comme l'ont noté différentes études (Santiago *et al*., 2013 ; Avalos, 2017), cette tension entre les deux finalités fait partie des difficultés identifiées dans le système.

Le rapport tripartite a ensuite été ratifié par les autorités des organes représentés. Cependant, le syndicat enseignant a jugé nécessaire de soumettre l'accord à une consultation de tous ses adhérents, d'autant plus qu'il y avait en son sein un secteur plus radicalisé politiquement qui s'opposait à l'accord (Weinstein, 2005). Le résultat de la consultation a été l'approbation du système d'évaluation par 63 % des votants (Bonifaz, 2003).

L'accord tripartite définissait la périodicité, les catégories de performances et les conséquences de l'évaluation. En effet, il a été défini que chaque enseignant devait être évalué tous les quatre ans. Également, il a été défini que les enseignants seraient placés en fonction de leurs résultats dans l'évaluation à l'un des niveaux suivants : exceptionnel, compétent, élémentaire et insatisfaisant. Des conséquences positives ou négatives sont associées à chacune de ces catégories. Ainsi, dans le cas des enseignants évalués à un niveau insatisfaisant, contrairement à la norme générale, ils doivent être évalués l'année suivante en bénéficiant d'un accompagnement pour améliorer leurs performances (plans de perfectionnement professionnel, également disponibles pour une évaluation dans la catégorie élémentaire). En cas d'obtention du même résultat pour la deuxième fois, ils doivent abandonner l'enseignement en classe et recevoir une aide pour une nouvelle évaluation l'année suivante. S'ils n'améliorent pas leurs résultats pour la troisième fois, ils doivent abandonner l'enseignement.

Les principales étapes de la phase de pré-négociations et de la phase de préparation sont résumées dans le tableau suivant (Tableau 1, p. 12).

Tableau 1 : Étapes de préparation de la réforme de l'évaluation des enseignants

Année	Repères
1991	Établissement d'un système d´évaluation axé sur les responsabilités des fonctionnaires par la loi sur le statut des enseignants.
1998	Proposition par le syndicat des enseignants au ministère de remplacer le système existant d´évaluation des enseignants.
2000	Installation d'une commission tripartite pour élaborer une proposition de système d´évaluation.
2002	Élaboration consensuelle du *Marco para la Buena Enseñanza.*
2003	Fin du travail technique et initiation de la mise en place volontaire du système.
2004	Approbation de la loi sur l'évaluation des enseignants.

B. Deuxième étape : développement et institutionnalisation du système d'évaluation des enseignants

Cette étape s'étend de 2004 à 2016, période au cours de laquelle le processus d'évaluation est progressivement mis en œuvre et différents groupes d'enseignants sont couverts.

Cette phase commence par l'accomplissement d'une condition essentielle : la consécration légale du système, qui implique une modification de l'organe juridique clé qui réglementait la profession (loi sur le statut de l'enseignement de 1991) jusque-là. Le gouvernement, conscient des difficultés du processus législatif parlementaire, mais aussi de la nécessité de respecter l'accord politico-technique tripartite, a alors présenté un projet de loi qui se traduirait par une plus grande fidélité à l'accord conclu, obtenant son approbation en 2004.

Dès 2003 et 2004, de premières applications de l'évaluation ont été mises en œuvre, sur une base volontaire dans certaines communes, alors que le caractère obligatoire n'a pu être établi qu'une fois la loi et les règlements détaillant les procédures, les conséquences et les règlements approuvés. Entre 2003 et 2004, 5 392 enseignants ont été évalués sur environ 80 000 enseignants du secteur municipal. Le système d'évaluation a été appliqué progressivement, en commençant par les enseignants de la 1re à la 4e année de l'enseignement primaire et plus tard de la 5e à la 8e année, selon les disciplines qu'ils enseignent.

Il convient de noter que la faisabilité technique du lancement du processus d'évaluation sur la base du volontariat et à petite échelle a été facilitée par une incitation à l'excellence pédagogique appliquée dès 2002 (*Asignación de Excelencia Pedagógica*, AEP) qui comprenait comme instruments un portefeuille basé sur le MBE et un test de connaissances.

Entre 2005 et 2010, alors que le caractère obligatoire établi par la loi était en vigueur, 13 000 enseignants en moyenne ont été évalués annuellement, intégrant progressivement différentes spécialités de l'enseignement secondaire, puis à partir de 2008 des éducateurs de l'enseignement préscolaire ou scolaire et, à partir de 2009, des enseignants de certaines spécialités de l'enseignement spécial ou différencié (Sun *et al.*, 2011).

Toujours à la suite de la négociation de 2000 entre le gouvernement et le syndicat d'enseignants, en 2004, une incitation à de bons résultats pédagogiques a été incorporée dans la législation par le biais de l'assignation de performance individuelle variable (AVDI), qui a été possible pour les enseignants ayant obtenu les résultats « exceptionnel » ou « compétent » lors de leur évaluation. Ces enseignants devaient notamment obtenir un bon résultat à un test de connaissances disciplinaires et pédagogiques qu'ils pouvaient passer volontairement dans l'année suivant leur processus d'évaluation.

Comme le montre le Tableau 2 ci-dessous, à partir de 2006, le système d'évaluation atteint déjà une couverture de plus de 10 000 enseignants par an, un nombre qui augmente notablement à partir de 2016 lorsque la nouvelle carrière d'enseignant prend effet. En outre, le groupe d'enseignants protestataires est de plus en plus réduit. Ces enseignants ont été encouragés par des dirigeants dissidents du syndicat des enseignants à refuser, pour des raisons idéologico-politiques, de participer au processus d'évaluation.

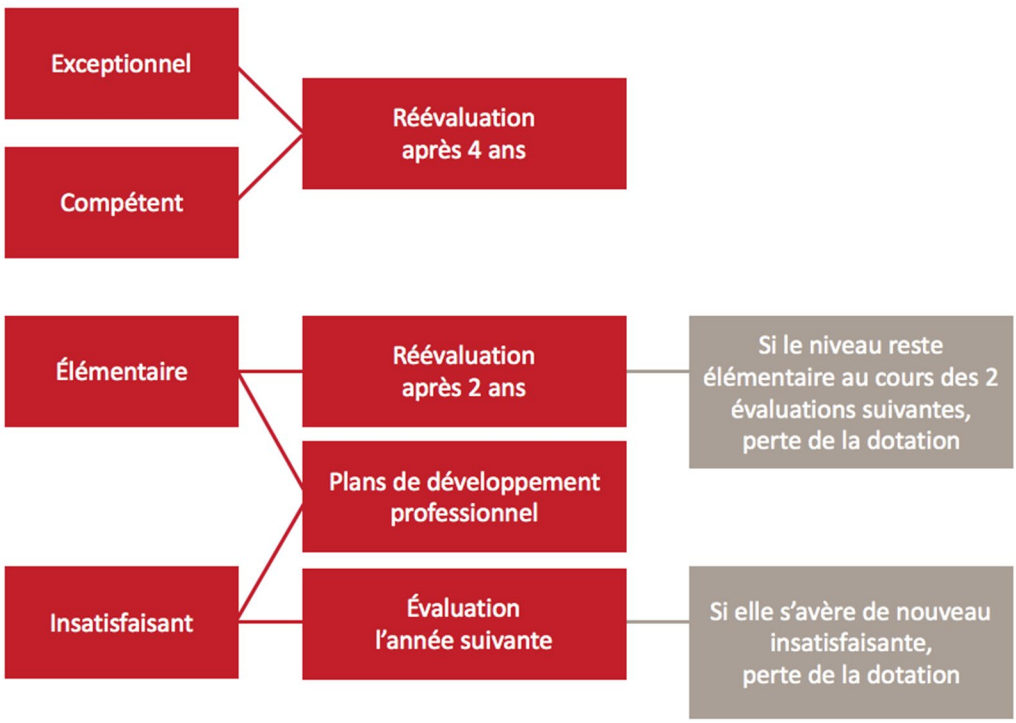
Tableau 2 : Enseignants évalués et résistants à l'évaluation (2003-2009)

Année	Enseignants évalués	% d'enseignants qui refusent de d'être évalués
2003	3 673	-
2006	14 190	10,5 %
2010	11 056	3,5 %
2015	13 895	2,5 %
2016	19 291	0,6%
2017	24 241	0,3%
2018	22 071	0,3%
2019	21 197	0,3%

Source : CPEIP.

Une autre étape importante de cette période est que, au moyen d'une loi de 2011 (loi 20 501), des modifications ont été apportées dans le sens d'un durcissement de la dimension sanction de l'évaluation, en réduisant l'exclusion du système des enseignants à partir de deux évaluations dont le résultat est « insatisfaisant ». Cette sanction s'applique également aux enseignants qui sont évalués à trois reprises consécutives avec un niveau « élémentaire ». Par ailleurs, ceux obtenant le résultat « élémentaire » doivent être évalués à nouveau dans un délai de deux ans. Ce mode de fonctionnement du système en vigueur aujourd'hui est visible dans la Figure 1, p. 14.

Figure 1 : Conséquences de l'évaluation des enseignants



Source : CPEIP.

C. Troisième étape : intégration du système d'évaluation des carrières d'enseignement

Cette étape a débuté en 2016 après l'approbation de la loi qui crée le système de développement professionnel des enseignants, connu sous le nom de loi sur la nouvelle carrière d'enseignant.

Cette loi vient aboutir à une longue discussion sur le monde éducatif chilien, dans lequel le syndicat des enseignants, dès le moment même où la création du système d'évaluation des enseignants a été discutée, a maintenu la nécessité d'établir une carrière professionnelle similaire aux carrières en place avant la période de dictature militaire. Ainsi, dans le deuxième gouvernement de Michelle Bachelet (2014-2018), la mise en place d'un nouveau système de carrière des enseignants constituait l'un des piliers de sa proposition de réforme de l'éducation. Ce nouveau système repose sur une vision systémique qui englobe les conditions d'entrée et la qualité de la formation initiale, l'intégration des enseignants débutants à travers un système de mentorat, le développement professionnel continu, une amélioration significative des salaires et des conditions de travail des enseignants, ainsi qu'un système de reconnaissance et de progression professionnelle permettant d'identifier différentes étapes dans la carrière professionnelle. Pour le fonctionnement de cette carrière, le système d'évaluation constitue un outil fondamental et une avancée déjà inclus dans le système chilien depuis plus d'une décennie.

Après une période de discussions avec la participation d'experts en éducation et de représentants du syndicat d'enseignants et des sphères politiques, un consensus s'est construit jusqu'à ce que le gouvernement décide de présenter au Parlement un projet de loi créant le système de développement professionnel des enseignants (SDPD) (avril 2015). Au cours du processus parlementaire, un débat intense a eu lieu, le syndicat des enseignants estimant que sa position dans les discussions précédentes n'était pas bien représentée dans le projet présenté par le gouvernement. Dans le même temps, considérant que les revendications n'étaient pas entendues, le syndicat des enseignants s'est mobilisé et a mené une vaste grève. Ceci a mené à la formation d'une table tripartite entre l'exécutif, les députés de la Commission de l'éducation du Parlement et le syndicat des enseignants, à la suite de laquelle il y a eu une reformulation du projet initial. Parmi les différents sujets couverts par cette révision du texte, on peut citer : une réduction du nombre d'évaluations, une augmentation plus importante des heures hors cours atteignant 35 % de la journée de travail, et un accent sur le travail collaboratif dans la fonction d'enseignement. Enfin, le projet a été approuvé à une large majorité au Parlement en janvier 2016.

Comme objectif général de la nouvelle carrière professionnelle, il a été proposé de :

> *Valoriser l'enseignement, de soutenir son exercice et d'accroître sa valeur pour les nouvelles générations ; comprendre la mission décisive que la profession enseignante remplit dans la société ; et contribuer à la construction d'un système inclusif, où une éducation de qualité est un droit pour tous.* (Mineduc, 2016)

Le nouveau système de développement professionnel crée un système de reconnaissance professionnelle qui permet aux enseignants d'avancer sur un parcours comprenant cinq phases : initiale, précoce, avancée, expert 1 et expert 2. Les trois premières phases sont obligatoires, (c'est-à-dire qu'un enseignant doit atteindre la phase suivante dans un laps de temps donné et en deux tentatives au plus ; les deux dernières étapes sont d'accès volontaire. Chaque phase est associée à

certaines responsabilités et rémunérations. De plus, les salaires augmentent considérablement lorsque les enseignants travaillent dans des secteurs de plus grande pauvreté et défavorisés au niveau socioculturel.

Le système d'évaluation des enseignants est un outil clé pour déterminer le passage des enseignants d'une phase à l'autre. Cependant, seul son instrument principal est pris en compte, à savoir le portfolio (voir section 0). De plus, une modification importante a été apportée au dit instrument pour donner à l'enseignant la possibilité d'enregistrer les preuves du travail collaboratif réalisé avec d'autres professionnels pour améliorer les performances personnelles et collectives.

Pour compléter l'évaluation des enseignants, un test de connaissances spécifiques et pédagogiques est ajouté au portfolio. Une combinaison de résultats issus de l'examen du portfolio et du test permet aux enseignants de passer d'une phase à l'autre à la condition qu'ils satisfassent aux exigences minimales d'expérience, qui sont de 4 ans pour les phases précoce et avancée, 8 ans pour l'expert 1 et 12 ans pour l'expert 2.

Enfin, il faut noter que la nouvelle carrière implique un changement significatif : l'intégration dans le système d'évaluation des enseignants des établissements privés subventionnés, dans un processus progressif entre 2018 et 2025. Cela représente un défi énorme pour le système d'évaluation car il devra plus que doubler le nombre d'enseignants évalués chaque année.

III. Instruments et procédures du système d'évaluation

Le modèle d'évaluation développé est basé sur des référentiels : il existe un modèle à atteindre, qui définit la performance attendue d'un enseignant : le *Marco para la Buena Enseñanza* (Ministère de l'Éducation, 2003). Le modèle clarifie les attentes de ce qui doit être promu dans la pratique de l'enseignement et fournit des critères clairs et explicites pour mener à bien le processus d'évaluation. De plus le modèle doit servir à fournir une rétroaction à l'enseignant sur ses forces et ses faiblesses, en le guidant vers l'amélioration de ses performances. Dans ce processus, le fait que l'enseignant connaisse les normes ou critères et les applique de plus en plus dans son développement professionnel est considéré comme positif. Ainsi l'évaluation fait, d'une certaine manière, partie de sa formation professionnelle.

L'encadré ci-dessous décrit la structure en quatre domaines envisagée par le Cadre pour un bon enseignement (MBE) tout en montrant des exemples de critères inclus.

Encadré 2 : Domaines prévus par le « *Marco para la Buena Enseñanza* »

Le MBE considère quatre domaines, à savoir :

A. la préparation à l'enseignement,
B. la création d'un environnement propice à l'apprentissage,
C. l'enseignement pour l'apprentissage de tous les élèves et
D. les responsabilités professionnelles.

Pour chacun de ces domaines, une moyenne de cinq critères et un ensemble de 15 à 20 descripteurs faisant référence aux connaissances, compétences et pratiques ont été identifiés pour permettre l'évaluation de chacun des critères.

À titre d'exemple, pour le domaine A, le premier critère est : maîtriser le contenu de la discipline enseignée et le cadre curriculaire national ; pour le domaine B, le premier critère est : établir un climat d'acceptation, d'équité, de confiance, de solidarité et de respect ; pour le domaine C, le premier critère est : communiquer clairement et précisément les contenus d'apprentissage ; et pour le domaine D, le premier critère est : l'enseignant réfléchit systématiquement à sa pratique.

Le processus d'évaluation des enseignants est basé sur quatre sources différentes d'informations sur leur performance : le portfolio, l'entretien avec un pair évaluateur, le rapport de référence tiers et l'auto-évaluation. Nous décrirons chacun de ces instruments ci-dessous.

A. Le portfolio

Le portfolio rassemble des données sur la pratique professionnelle que l'enseignant développe habituellement et se veut un instrument qui favorise la réflexion professionnelle basée sur l'examen de son travail. L'enseignant évalué doit rendre compte de ses meilleures pratiques professionnelles. Le portfolio est rempli par l'enseignant lui-même et se compose de trois modules différents mais complémentaires.

Le module 1 rassemble des preuves sur la manière dont l'enseignant développe son activité d'enseignement dans des domaines tels que la planification de l'apprentissage, l'évaluation des élèves, l'analyse et la réflexion pédagogique. Pour développer ce module, l'enseignant doit répondre par écrit aux différentes tâches proposées par un guide de travail, qui varient partiellement en fonction du niveau d'enseignement (maternelle, élémentaire ou secondaire) auquel il exerce ou de la matière qu'il enseigne (sciences, langue, etc.). Plus précisément, l'enseignant doit décrire en détail comment il a mis en œuvre et évalué une unité pédagogique de 8 heures dans l'un des cours dont il a la charge, ainsi que rendre compte de sa réflexion pédagogique sur des situations typiques de son activité pédagogique.

Le module 2 consiste à présenter un enregistrement d'une séance ordinaire (*clase grabada*), d'une durée de 40 minutes, que l'enseignant dirige. L'enseignant doit montrer des extraits de son activité pédagogique, faire apparaître une séquence où il explique ou enseigne un contenu, une procédure ou une compétence à ses élèves pendant au moins dix minutes en classe. L'enregistrement est réalisé par un caméraman accrédité par le système d'évaluation et ne coûte rien à l'enseignant.

Le module 3 rend compte de l'expérience de travail collaboratif à laquelle l'enseignant a participé et qui lui a permis de dialoguer et de réfléchir avec d'autres collègues sur des aspects de l'enseignement.

Le portfolio est analysé par des unités spécialisées d'évaluation des enseignants d'université, qui rédigent un rapport sur chaque enseignant. Ce rapport fait ensuite partie des éléments que la commission d'évaluation des enseignants communautaires considère pour sa décision, comme on le verra plus loin.

Chaque enseignant reçoit un rapport sur son portfolio afin d'identifier ses forces et ses défis professionnels. Le but de ce rapport est d'aider à guider le développement professionnel de l'enseignant évalué. L'encadré suivant montre un exemple de la façon dont un enseignant est informé de son travail, sur la partie évaluation de ses élèves, qui est une section du module.

Encadré 3 : Extrait d'un rapport adressé à un enseignant sur son portfolio

« Guide d'évaluation et de correction utilisé : dans l'évaluation appliquée à vos élèves, certaines questions ou tâches sont déroutantes ou le guide de correction présente des réponses incorrectes.

Relation entre l'évaluation et les objectifs : votre évaluation ne porte que sur certains des objectifs que vous aviez l'intention de mesurer.

Analyse et utilisation des résultats de l'évaluation : bien qu'elle identifie les résultats d'apprentissage de ses élèves et propose des stratégies pédagogiques basées sur ces résultats, elle n'analyse pas les causes qui pourraient les expliquer. Gardez à l'esprit que, pour améliorer l'apprentissage, il ne suffit pas que vos stratégies pédagogiques soient liées aux résultats, mais vous devez considérer les causes qui les expliquent. »

Source : www.docentemas.cl

B. Entretien avec un évaluateur pair (enseignant)

L'entretien est un exemple de conversation professionnelle qui cherche à favoriser le dialogue entre pairs autour des pratiques pédagogiques que l'enseignant développe. Cette conversation fait référence aux critères et descripteurs que le MBE définit. Les questions posées sont connues à l'avance par l'enseignant évalué.

Les pairs évaluateurs sont des enseignants en exercice, qui ont au moins cinq ans d'expérience en classe, appartiennent au même niveau d'enseignement que les enseignants qu'ils évaluent et ont obtenu un bon résultat dans leur évaluation professionnelle (niveau compétent ou exceptionnel). Ces pairs évaluateurs reçoivent une formation sur la manière de mener l'entrevue, en mettant l'accent sur l'utilisation appropriée des rubriques d'évaluation.

C. Rapport de recommandation de tiers

Cet instrument recueille la vision qu'ont les responsables de l'établissement dans lequel l'enseignant travaille autour de sa performance. Pour sa préparation, les personnels de direction sont priés de se baser sur les antécédents qu'ils ont sur la performance professionnelle de l'enseignant, tels que les observations qu'ils ont faites directement de son travail en classe, les enregistrements qu'ils ont sur son travail (par exemple, les plans des unités d'enseignement), ou leur appréciation de sa participation à différentes instances de l'établissement (par exemple, des conseils d'enseignants ou des réunions avec les parents). En outre, ils peuvent collecter des informations avec d'autres responsables ou enseignants qui travaillent avec l'enseignant dans le cadre de son évaluation.

Chaque enseignant est évalué par deux responsables : le chef de l'établissement et le responsable technico-pédagogique (*jefe unidad técnico-pedagógica*), qui réalisent une évaluation et font leur rapport séparément. Chacun de ces rapports a le même poids dans l'évaluation (5 % chacun). Cette évaluation peut (mais pas nécessairement) être partagée par le directeur avec l'enseignant évalué.

D. Auto-évaluation

Cet outil cherche à ce que chaque enseignant observe et analyse sa propre pratique professionnelle basée sur le MBE. Pour guider la réflexion individuelle, douze questions sont formulées et chacune est accompagnée d'indicateurs qui permettent une analyse plus précise.

Par exemple, l'une des questions directrices est : « Est-ce que j'utilise habituellement des stratégies qui favorisent le développement de la pensée de mes élèves ? ». Pour répondre à cette question, il est proposé à l'enseignant , entre autres actions, d'analyser comment il traite les erreurs des élèves et s'il en profite pour enrichir leur apprentissage.

Deux outils supplémentaires que l'enseignant peut éventuellement utiliser pour compléter les informations d'évaluation existent : un sondage auprès des élèves et une consultation avec le directeur de son école. Le premier outil est une enquête mise à la disposition de l'enseignant, qu'il peut administrer en privé avec ses élèves et qui lui fournit des informations sur la manière dont ils perçoivent son activité professionnelle. Le second est un ensemble de questions que l'enseignant peut utiliser pour demander au directeur de lui fournir des commentaires sur un aspect spécifique de son travail.

L'ensemble du processus d'évaluation d'une cohorte d'enseignants, depuis l'ouverture du processus d'inscription jusqu'à la remise des résultats aux responsables de l'éducation dans les municipalités et aux responsables de chaque établissement, dure environ un an. Le temps de préparation et de collecte des informations sur chaque enseignant est de trois mois, au cours desquels le portfolio, l'entretien avec le pair évaluateur, l'auto-évaluation et le rapport de tiers doivent être produits.

Dans l'évaluation de chaque enseignant, un poids différencié des différentes sources d'information considérées est établi. C'est ainsi que le portfolio, qui rassemble les manifestations de son activité pédagogique, se voit attribuer la pertinence maximale, avec un poids de 60 % dans l'évaluation finale.

Le tableau ci-dessous montre le poids attribué à chaque instrument :

Tableau 3 : Pondération de différent sources de l´évaluation

Source	Pondération
Portfolio	60 %
Entretien évaluateur pair	20 %
Rapport de tiers	10 %
Autoévaluation	10 %

Source : Manzi, Gonzalez & Sun, 2011.

Nous verrons plus loin que les enseignants obtiennent des évaluations clairement différenciées selon les différentes sources utilisées.

Toutes les informations existantes sur les performances d'un enseignant donné, avec ces quatre sources d'information différentes, sont finalement traitées par une instance installée dans chaque commune : la commission communale d'évaluation des enseignants. Cette commission classe les enseignants dans les différentes catégories et transmet à chacun des informations détaillées sur leur évaluation, notamment sur le portfolio, et envoie à l'équipe de direction de l'établissement un rapport sur tous les enseignants qui ont été évalués une année donnée.

La commission communale d'évaluation des enseignants est un organe présidé par le directeur de l'éducation de la municipalité et les pairs évaluateurs qui ont été accrédités localement pour le processus et qui y participent. Cependant, il faut considérer que cette décentralisation de l'opération finale dans une instance communale intervient dans le cadre d'un processus piloté par une direction technique nationale du ministère de l'Éducation et avec l'appui des universités nationales, également sous contrat central, pour l'analyse des portfolios. En outre, il existe une commission technique consultative nationale composée de représentants du ministère, du syndicat des enseignants, des municipalités et des universitaires, qui surveille le processus.

Enfin, il faut considérer que pour avancer dans la nouvelle carrière professionnelle, mentionnée dans la section 0, l'enseignant doit mobiliser un autre instrument qui n'est pas inclus dans l'évaluation de l'enseignant : le test de connaissances spécifiques et pédagogiques. Ce test se compose de 60 questions avec plusieurs réponses alternatives. Le test combine des questions qui se réfèrent à des connaissances disciplinaires que l'enseignant doit maîtriser pour enseigner une certaine matière à un certain niveau selon les bases des programmes scolaires, avec d'autres qui se réfèrent aux connaissances pédagogiques et qui ont le MBE comme point de référence.

IV. Résultats de l'évaluation pédagogique

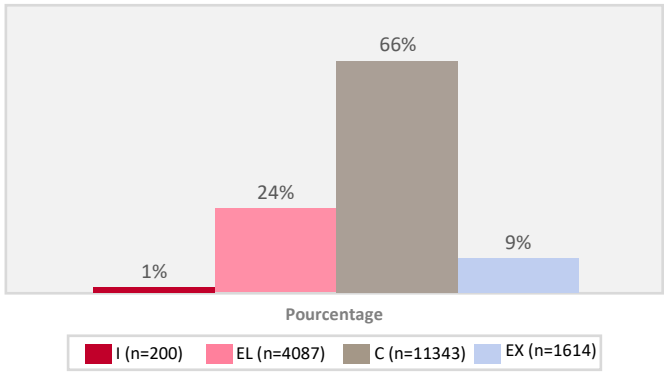
Dans cette section, nous rendrons compte des résultats obtenus par l'évaluation des enseignants, en distinguant les résultats de performance globale du système et les études menées par des chercheurs sur des sujets spécifiques tels que les facteurs associés avec l'évaluation ou la validité du système d'évaluation.

A. Résultats de performance globale du système

En raison de la pandémie, 2019 a été la dernière année où l'évaluation à grande échelle des enseignants a pu être pratiquée. Ainsi, plus de 17 000 enseignants du secteur public (municipalités et services éducatifs locaux) ont réalisé une évaluation complète.

La répartition des enseignants dans les différents niveaux de performance montre que les deux tiers des enseignants ont été classés comme compétents, tandis que près d'un quart est resté dans la catégorie « élémentaire », près d'un sur dix dans la catégorie « exceptionnel », et finalement seulement 1 % a été classé dans la catégorie « insatisfaisant ». Cette distribution suit les paramètres généraux des années précédentes, et peut être vue dans le graphique ci-dessous :

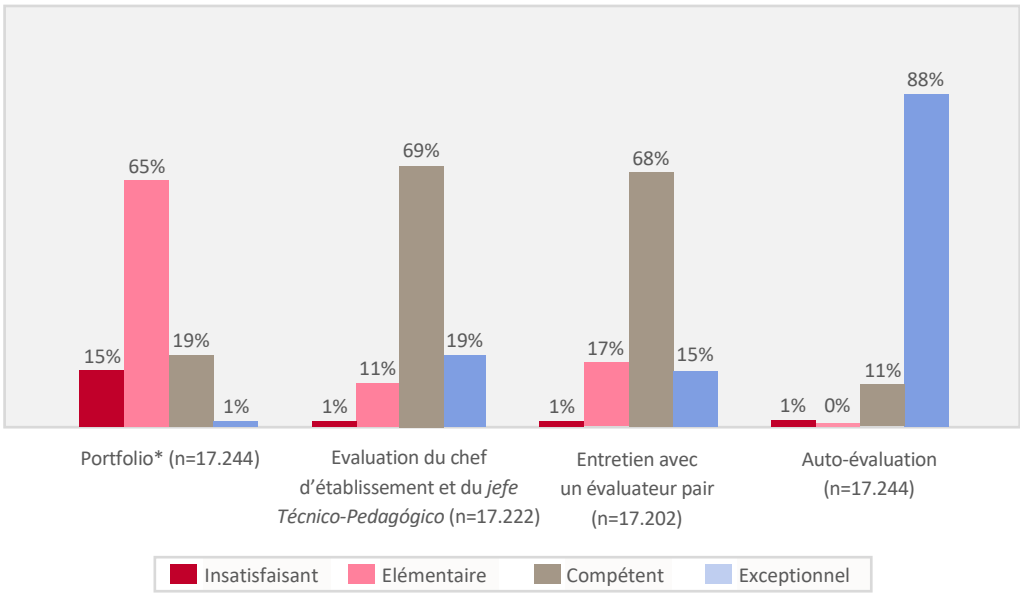
Figure 2 : Distribution finale des niveaux de performance des 17 244 enseignants évalués en 2019.



Source : MINEDUC 2020.

Le classement de chaque enseignant est construit en tenant compte des quatre sources d'information. En regardant les résultats plus en détail, on peut voir que chaque instrument produit des résultats très différents : les enseignants ont dans le portfolio une évaluation nettement plus négative, et obtiennent les meilleurs résultats dans l'auto-évaluation. Plus précisément, si seul le portfolio était pris en compte, les deux tiers des enseignants seraient considérés comme « élémentaires », tandis que si seule l'auto-évaluation était envisagée, neuf enseignants sur dix seraient classés en tant qu'« exceptionnels ».

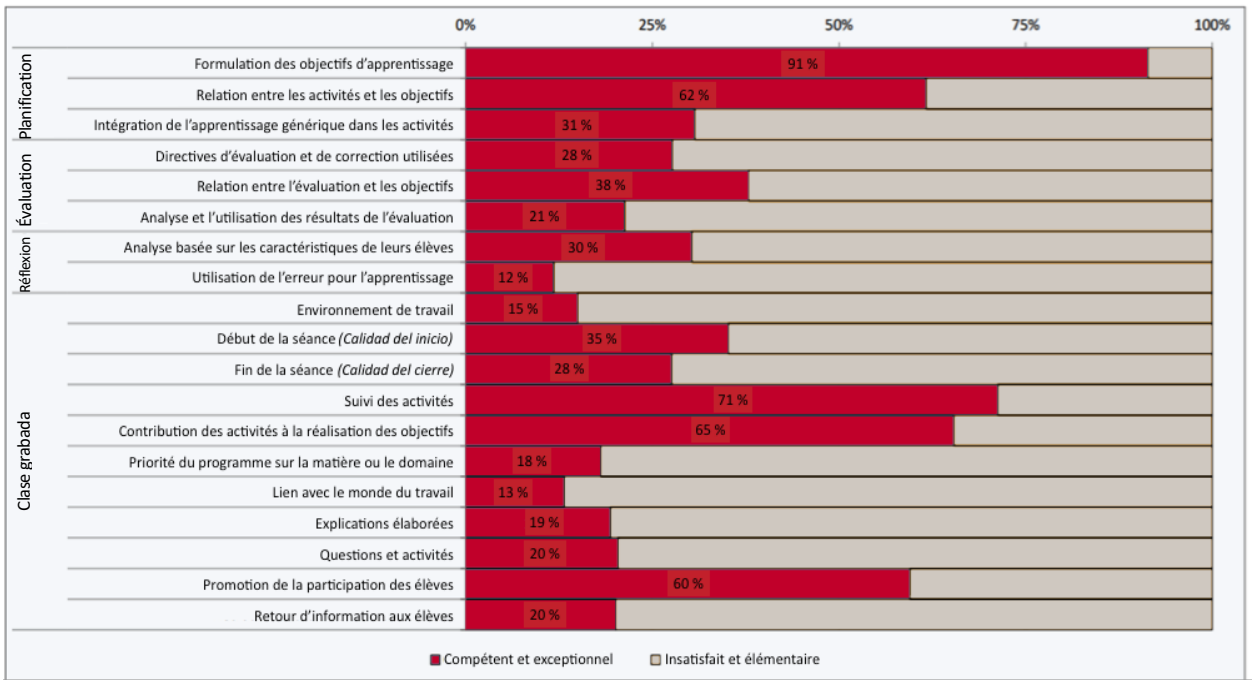
Figure 3 : Résultats par instrument d'évaluation



Source : MINEDUC 2020.

Les données collectées dans le processus d'évaluation permettent également de visualiser les domaines de performance professionnelle que les enseignants chiliens ont plus ou moins développés. La Figure 4 montre les résultats obtenus lors de l'analyse des modules 1 et 2 du portfolio. Il est par exemple mis en lumière que les enseignants ont tendance à promouvoir principalement la participation des élèves à leurs cours, mais aussi qu'ils utilisent très peu l'erreur comme source de connaissances. Plus généralement, le domaine de la planification est plus développé que ceux de l'évaluation et de la réflexion.

Figure 4 : Résultats par aspect évalué dans le portfolio – Modules 1 et 2



Source : MINEDUC 2020.

D’autres données disponibles éclairent également certains aspects problématiques du processus d'évaluation. En ce sens, il est possible d'apprécier l'incidence de l'utilisation de procédures incorrectes pour la préparation du portfolio. Ainsi, l'administration procède à l'application d'un programme informatique pour vérifier l'authenticité de chaque portfolio qui lui permet de détecter s'il y a eu une copie dans sa préparation. Dans le cas de 2019, il a été confirmé que 2,7 % des portfolios présentaient des problèmes d'authenticité. En outre, il est possible de quantifier le nombre d'enseignants qui ont dû quitter le système scolaire en raison d'une mauvaise évaluation. En 2019, cette situation a affecté, parmi les plus de 17 000 qui ont participé au processus d'évaluation, 133 enseignants.

B. Résultats spécifiques d'études

Les informations produites par le système d'évaluation depuis plus de 15 ans ont généré un énorme volume de données sur les caractéristiques des enseignants et de l'enseignement dans le pays. Ci-dessous, nous sélectionnons trois thèmes qui peuvent être utiles pour mieux comprendre les effets de l'implémentation du système dans l'éducation chilienne.

Un premier domaine, lié à la validité, a recherché s'il existe une relation entre l'évaluation des enseignants et les résultats d'apprentissage obtenus par leurs élèves. En ce sens, on suppose que, dans une situation où tous les autres facteurs restent constants, un enseignant évalué par le système comme « compétent » ou « exceptionnel » devrait parvenir à ce que ses élèves obtiennent un apprentissage plus important qu'un autre qualifié d´« élémentaire » ou « insuffisant ».

Une étude (Taut *et al.*, 2015) a suivi en continu pendant deux ans un groupe d'enseignants en charge d’élèves de neuvième et dixième années, et a pu établir qu'il y avait un effet statistiquement significatif et positif sur l'apprentissage des élèves selon l'évaluation que les enseignants avaient obtenu dans leur portfolio – pas dans les autres instruments d'évaluation. Cette différence est plus significative en mathématiques qu'en langue. Il a même été possible de déterminer certains aspects spécifiques du processus d'enseignement-apprentissage qui sont évalués dans le portfolio et qui ont un impact plus ou moins grand sur l'apprentissage des élèves. Ainsi, par exemple, la qualité de l'interaction pédagogique (qui comprend la qualité des explications données par les enseignants et le type de questions qu'ils posent pour favoriser la réflexion) et qui est analysée à partir de la séance enregistrée, est la dimension qui a la relation la plus forte.

D'autres études ont examiné les résultats d'apprentissage d'élèves qui ont eu des enseignants avec différentes évaluations au cours de leurs quatre premières années d'enseignement à l'école, ou la comparaison des résultats d'apprentissage obtenus par les élèves en fonction de la répartitions des enseignants de l’école dans les différentes catégories. Ces études ont confirmé les résultats généraux déjà exposés : il existe une association positive entre une meilleure évaluation des enseignants et les résultats d'apprentissage de leurs élèves ; le portfolio est clairement l'instrument qui est le plus corrélé entre évaluation des enseignants et apprentissage des élèves ; et l'effet est généralement plus fort en mathématiques qu'en langue (MINEDUC, 2012).

Un deuxième domaine de recherche a consisté à identifier les facteurs associés possibles, provenant soit de caractéristiques individuelles des enseignants, soit du contexte dans lequel ils travaillent, avec les résultats de l'évaluation des enseignants. Ces études, dont plusieurs réunies et analysées par

Valencia et Manzi (2011), pourraient servir à identifier des facteurs prédictifs de meilleures performances pédagogiques.

En ce qui concerne les caractéristiques individuelles des enseignants, les données montrent que les hommes plus âgés ont tendance à avoir une moins bonne évaluation, avec une expérience professionnelle donnant une relation en U inversé (des progrès sont réalisés dans le développement professionnel jusqu'à atteindre un plateau, puis une baisse est amorcée). De même, on constate que la durée et les modalités de la formation initiale que les enseignants ont eue également un impact, en appréciant la valeur d'une formation initiale plus étendue dispensée en présentiel (et non à distance). Il est également détecté que certaines croyances des enseignants, en particulier celle d'avoir des attentes élevées quant au niveau de scolarité que leurs élèves atteindront, sont liées à une meilleure évaluation. Les études montrent également qu'il existe des aspects de contexte, provenant des écoles ou des municipalités dans lesquelles les enseignants exercent, qui ont tendance à produire une meilleure évaluation, comme c'est le cas dans les établissements qui ont une plus grande concentration de ressources technologiques ou qui ont un plus grand nombre d'excellents enseignants (*peer effect*).

Un troisième domaine d'étude pertinent a été de s'interroger sur ce qu'il advient des capacités des enseignants après leur évaluation, c'est-à-dire de déterminer si l'évaluation déclenche un processus de changement chez ceux qui l'ont reçue. En ce sens, certaines cohortes d'enseignants ont été suivies, ce qui a permis d'observer les changements produits entre deux évaluations. Une étude (Herrada et Zapata, 2015) a ainsi suivi une cohorte d'enseignants qui avaient été évalués en 2009 puis réévalués en 2013, analysant leurs résultats exclusivement sur la base du portfolio. Leur principale conclusion a été qu'il y avait des progrès significatifs : si en 2009 seulement 16,9 % des enseignants atteignaient le résultat escompté (« compétent » ou « exceptionnel »), quatre ans plus tard, ce groupe passait à 37,5 %. En examinant de plus près les domaines dans lesquels les enseignants ont amélioré leurs performances lors de leur deuxième évaluation, les chercheurs ont pu apprécier des différences significatives, dont certaines compétences étaient plus difficiles à modifier. Ainsi, il y a eu une progression importante dans la capacité des enseignants à avoir de bonnes interactions pédagogiques avec leurs élèves, de telle sorte que, par exemple, ils accompagnent leurs explications en classe d'exemples ou d'activités qui facilitent la compréhension d'un concept, mais, en même temps, il a été constaté une stagnation de la qualité de l'évaluation ou de la réflexion que les enseignants font des résultats de leurs élèves.

Conclusion : Leçons tirées de cette étude de cas

Dans cette dernière section, nous voulons nous attarder sur quelques leçons tirées de l'expérience chilienne qui pourraient être intéressantes à partager dans le contexte français, étant entendu que chaque système éducatif a ses propres caractéristiques historiques, sociales, culturelles et institutionnelles. À notre avis, les expériences internationales ont fondamentalement un rôle inspirant, qui permet d'ouvrir des horizons et de penser de nouvelles manières les défis de la politique éducative qui doivent toujours être affrontés compte tenu de la réalité nationale.

Une première leçon fait référence à la nécessité de chercher, à travers un dialogue systématique et sincère entre le gouvernement et le syndicat des enseignants, à parvenir à un consensus pour développer des politiques sur des sujets sensibles pour les enseignants. Le cas de l'évaluation des enseignants est un exemple paradigmatique de cette « sensibilité » : il s'agit d'ouvrir la pratique professionnelle, privatisée et cachée en classe depuis des décennies, à un regard extérieur (OECD, 2013). Ce dialogue entre ces acteurs politiques nationaux est à la fois technique et politique, combinant des sujets liés aux technologies nécessaires à utiliser pour mener une évaluation valide avec d'autres qui renvoient à des valeurs et des critères constitutifs d'une vision des enseignants et de l'éducation elle-même. Pour être productif, ce dialogue doit disposer de suffisamment de temps pour analyser les différentes propositions jusqu'à aboutir à une proposition satisfaisante, mais il nécessite surtout la volonté institutionnelle de parvenir à des accords des deux côtés.

Cela dit, parvenir à ce consensus n'est pas toujours facile. Dans l'expérience relatée, il y avait deux expériences qui se sont déroulées selon des modalités différentes. Au début de l'évaluation des enseignants, un accord a été obtenu entre le ministère de l'Éducation, le syndicat des enseignants et les municipalités sur le système qui serait mis en œuvre. Cet accord tripartite s'est rapidement transformé en une loi de la République, le parlement ratifiant l'accord conclu entre les différents acteurs. Cependant, une décennie plus tard, au moment de considérer la nouvelle carrière d'enseignant, il y avait un conflit dur entre le gouvernement et le syndicat des enseignants qui ne pouvait qu'être surmonté par la médiation du Parlement. Ce troisième intervenant a réussi à débloquer la situation et à rouvrir le dialogue, s'orientant vers une solution différente de celle que les deux acteurs avaient initialement proposée, mais qui a finalement été soutenue par les deux acteurs. D'une manière ou d'une autre, l'évaluation des enseignants a réussi à devenir une loi et à s'institutionnaliser dans la politique éducative, d'abord en tant que pratique indépendante, puis intégrée dans une carrière professionnelle.

Une deuxième leçon fait référence au potentiel de la construction progressive d'une politique éducative au fil du temps, car si le point de départ initial (et possible) de cette politique peut être plus limité dans sa portée transformatrice, celle-ci peut être modifiée au fur et à mesure de son déploiement pour finalement être mise en œuvre plus largement. En d'autres termes, ne pas pouvoir réaliser immédiatement l'ensemble des aspirations des différents acteurs n'invalide pas une avancée plus partielle de la politique. Dans le cas étudié, le processus a commencé par une évaluation des enseignants déconnectée de leur carrière professionnelle, malgré la nécessité manifeste de concilier ces deux éléments. Cependant, parvenir à un accord sur un nouveau cheminement de carrière était un objectif majeur, qu'il n'était pas possible d'atteindre dans de telles circonstances. Avancer dans ce qui était possible, comme le déploiement de l'évaluation des enseignants, a permis que lorsque la nouvelle carrière d'enseignant a finalement été lancée, elle disposait d'une série de processus, de

ressources et de capacités déjà éprouvées et qui se sont implantées dans les pratiques des institutions et dans la culture des acteurs éducatifs. En fait, la nouvelle carrière a adopté l'ensemble des éléments mis en œuvre dans le processus de l'évaluation (instruments, prise en compte des connaissances et de l'expérience professionnelle…) pour mettre en œuvre un aspect particulièrement difficile au sein de son fonctionnement : le processus de changement de phase d'un enseignant, au moyen duquel il peut passer (ou non) d'une étape à la suivante. Vu de loin, ne pas avoir avancé dans l'évaluation aurait été une importante erreur, si on n'était pas en capacité d'insérer cette évaluation dans un processus de définition d'une nouvelle carrière d'enseignant.

La troisième leçon à tirer de cette étude de cas concerne la nécessité d'une mise en œuvre progressive de la politique et d'un processus ordonné afin que certains objectifs soient effectivement atteints avant de commencer les suivants. Il y a, pour ainsi dire, certains aspects qui vont rendre viables l'avancement du reste du processus, et qui devraient être clairement identifiés dans la conception générale du changement éducatif. Ainsi, l'ordre des facteurs a certainement un effet important sur la faisabilité du processus de changement. Dans le cas étudié, afin d'avancer dans l'évaluation des enseignants, il a été décisif de développer préalablement une référence par rapport à laquelle cette comparaison pourrait être faite. C'est ainsi que s'est déroulée la construction du MBE, qui a établi l'ensemble des compétences qui constitueraient le point de vue partagé et explicite pour pouvoir évaluer un enseignant. Comme expliqué, le MBE est le fruit du travail d'une commission spécialisée qui avait des représentants des différents acteurs impliqués (ministère, syndicat d'enseignants, municipalités), mais il est allé plus loin en intégrant l'avis d'experts et d'enseignants. Ainsi, l'exercice collectif de construction du MBE a été, en lui-même, un objet de formation et de développement pour le corps enseignant national : les cours ont été suspendus dans tout le pays pour pouvoir réaliser des journées d'étude et de discussion sur la proposition initiale, aboutissant à des suggestions pour l'amélioration de cette proposition. En outre, le MBE est devenu un élément clé pour guider d'autres aspects de la politique éducative, tels que la formation initiale et continue des enseignants et le processus de sélection et de recrutement des enseignants par les centres éducatifs.

Une quatrième leçon à souligner concerne la difficulté d'avoir des instruments de politique publique qui cherchent à servir simultanément des fins différentes, qui, comme dans notre étude de cas, ne sont pas toujours harmonisables les uns avec les autres. En effet, le système d'évaluation s'est efforcé à la fois d'être un élément clé pour classer les enseignants dans différentes catégories de performance (insatisfaisant, élémentaire, compétent ou exceptionnel) et de fournir à chaque enseignant une orientation pour son développement professionnel. Pour atteindre ces deux objectifs, il a voulu combiner une évaluation à la fois sommative et formative. Cependant, l'importance des conséquences de la dimension sommative (et de la classification qui en découle) pour la trajectoire des enseignants est d'un tel impact que la dimension formation joue un rôle mineur et subordonné. Les résultats des enseignants *via* les différents instruments utilisés par l'évaluation est une manifestation claire de cette coexistence difficile : tandis que dans l'évaluation externe du portfolio, on obtient une vision très différenciée des capacités d'enseignement, dans laquelle un pourcentage significatif des enseignants a des difficultés importantes pour mener à bien un bon enseignement, dans l'auto-évaluation il y a une réponse non critique presque unanime, dans laquelle les enseignants déclarent qu'ils mènent correctement toutes les pratiques susmentionnées et ne s'ouvrent pas à une réelle opportunité pour identifier des domaines à améliorer. Il est possible que cette prédominance de l'aspect sommatif sur l'aspect formatif ait également eu un impact sur l'approche subjective que les enseignants ont du processus d'évaluation, dans lequel celui-ci peut être perçu plus comme un examen externe que

comme une opportunité de développement professionnel, question importante qui nécessite encore le développement d'études empiriques supplémentaires (Sun *et al*., 2017). Un examen du système d'évaluation, réalisé par des experts de l'OCDE (Santiago *et al*., 2013), met en évidence la difficulté de cette harmonisation et signale les craintes et la résistance de nombreux enseignants lorsqu'ils voient l'évaluation comme une menace.

Une dernière leçon est liée à l'importance dans ces politiques d´articuler, dès leur conception mais aussi dans leur mise en œuvre, différents acteurs et capacités institutionnelles. Dans cette étude de cas, il y a au moins deux niveaux d'articulation institutionnelle qui méritent d'être soulignés. Le premier est la coordination existante entre les différents niveaux de l'administration de l'éducation publique : national, intermédiaire et local. En effet, l'évaluation combine, dans ses différents processus, la participation d'acteurs de ces trois niveaux. De cette manière, le ministère de l'Éducation conduit techniquement le processus dans son ensemble, en donnant les grandes orientations pour chaque appel annuel, en contrôlant le démarrage de l'opération et en finançant sa mise en œuvre. La municipalité gère le processus au niveau territorial, en installant la commission d'évaluation qui sera celle qui classera finalement tous les enseignants évalués dans cette localité et qui devra ensuite proposer des plans de perfectionnement professionnel pour soutenir ceux qui ont reçu une évaluation déficiente. Enfin, l'établissement scolaire doit assurer la communication avec chaque enseignant, mais participe en plus, par l'intermédiaire de ses directeurs, au processus d'évaluation de celui-ci, ainsi qu'à la réception d'un rapport sur les résultats obtenus par eux. Le second niveau est la coordination entre les différents types d'institutions, dans laquelle les universités sont ajoutées aux institutions d'administration de l'éducation en tant que partie impliquée dans le processus. C'est ainsi que les universités participent à deux aspects critiques. D'une part, ce sont elles qui réalisent toute la procédure technique de gestion des portfolios d'évaluation professionnelle, de la conception à la correction technique. Cette participation est pertinente à la fois parce que les universités ont des capacités techniques en matière d'évaluation que ne possède pas le ministère de l'Éducation et parce qu'elle confère aux résultats obtenus une plus grande légitimité aux yeux des enseignants. D´autre part, les universités sont les organismes chargés par les communes d'élaborer des plans de perfectionnement professionnel pour les enseignants qui ont été évalués dans les catégories « élémentaire » ou « insatisfaisant ». Une opération de cette ampleur nécessite la participation d'institutions nationales nombreuses et diverses pour être viable.

Bibliographie

Ávalos-Bevan, B. (2017). *Teacher evaluation in Chile: highlights and complexities in 13 of experience*. Teachers and teaching. DOI: 10.180/13540602.2017/1388228

Bonifaz, R. (2011) *Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación*. En: Manzi, González y Sun (ed.), La evaluación Docente en Chile, MIDE-UC.

Elacqua, G. *et al.* (2010). En: Martinic, S. y Elacqua, G. (editores). *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. UNESCO- Universidad Católica de Chile.

Herrada, M. y Zapata, A. (2015). *¿Qué nos dice el portafolio acerca de las mejoras en el desempeño docente?*. Serie Evidencias n° 1, MIDE-UC, Santiago.

Ministerio de Educación (2019). Anuario Estadístico 2018, Santiago.

Ministerio de Educación (2003). Marco para la Buena Enseñanza, Santiago.

Ministerio de Educación (2010). Carrera Profesional Docente: Un desafío para Chile. CPEIP.

Muñoz, G. y Weinstein J. (2019) *The difficult process in Chile: redefining the rules of the game for subsidized private education*. En Ornelas, C. (Ed.) Politics of education in Latin America: reforms, resistance and persistance. Brill Sense: Leiden-Boston, pp. 72-100.

Núñez, Iván (1989). *Historia del trabajo docente y formación de profesores de Chile*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

OECD (2013). *Synergies or better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. OECD reviews of evaluation and assessment in education, Paris.

Santiago, P. Benavides, F., Danielson, Ch., Goe, L., y Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in Chile*. OECD reviews of evaluation and assessment in Education, OECD Publishing, Paris.

Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. y Carrasco, D. (2011) *Resultados: qué dice la evaluación docente acerca de la enseñanza en Chile*. En: Manzi, González y Sun (ed.), La evaluación Docente en Chile, MIDE-UC, Santiago.

Sun, Y., Madrid, J., Rojas, G. y Peña, M. (2015). *¿Qué ha aportado la evaluación docente al sistema educacional?*. Serie Evidencias n° 3, MIDE-UC, Santiago.

Sun, Y., Levy, D., Cortés, O., Ramos, J. y Rojas, M. (2017). *¿Cómo son las percepciones y experiencias de docentes y directivos en torno a la evaluación docente?.* Serie Evidencias n° 14, MIDE-UC, Santiago.

Taut, S. (2015). *¿Cómo se relacionan los resultados de la evaluación docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados?*. Serie Evidencias n° 2, MIDE-UC, Santiago.

Valencia y Manzi (2011). *Desempeño docente: relaciones con antecedentes de los profesores y su contexto.* En: Manzi, González y Sun (ed.), La evaluación Docente en Chile, MIDE-UC, Santiago.

Weinstein, J. (2007). *Chile 2000: la negociación MINEDUC-Colegio de Profesores. Una visión personal*. En Espinola, V. y Amorin, A. (ed.) Sindicalismo docente y reforma educativa, BID, Washington.

Weinstein, J. (2015). *Elusive politics among volatile teacher policies, en Critical Issues for formulating new teacher policies in Latin America and the Caribbean*. The current debate, UNESCO, Paris.

le cnam
Cnesco
Centre national d'étude des systèmes scolaires

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

RESEAU-CANOPE.FR
CANOPÉ
LE RÉSEAU DE CRÉATION ET D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUES

FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONAL

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS
41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS
06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net
www.cnesco.fr

RÉSEAU CANOPÉ
4 avenue du Futuroscope Téléport 1
CS 80158 86961 FUTUROSCOPE
05 16 01 76 26 / www.reseau-canope.fr

FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONAL
1 avenue Léon Journault - 92318 SÈVRES
01 45 07 60 00
www.france-education-international.fr

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
24 rue du Général Dufour - 1211 GENÈVE 4
+41 (0)22 379 71 11
www.unige.ch

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :

www.cnesco.fr Cnesco Cnesco Cnesco