RESUME

L'AUTO-PERCEPTION DE LA PERFORMANCE PROFESSIONNELLE
DE L'ENSEIGNANT ET SA RELATION AVEC SON NIVEAU
DE FORMATION ACADEMIQUE DANS LES ECOLES
ADVENTISTES DE PORT-AU-PRINCE, HAITI

par

Iza Pierre

Conseiller principal: Gabriel Dolores Camacho Bojórquez

RESUME DE THESE DE POST GRADUE

Université de Montemorelos

Faculté d'Education

Titre: L'AUTO-PERCEPTION DE LA PERFORMANCE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT ET SA RELATION AVEC SON NIVEAU DE FORMATION ACADEMIQUE DANS LES ECOLES ADVENTISTES DE PORT-AU-PRINCE, HAITI

Chercheur: Iza Pierre

Conseiller principal: Gabriel Dolores Camacho Bojórquez

Date d'achèvement: Mars 2016

Problème de recherche

L'un des plus grand défis auquel fait face l'éducation en Haïti est celui des enseignants performants. Les opportunités de préparation académique sont rares. Généralement les enseignants ont un niveau de formation académique de la rhéto, la philo ou diplômé. La performance de l'enseignant peut-elle se mesurer à son niveau de formation académique? D'où la formulation de la question de recherche: existe-t-il une différence significative de l'auto-perception de la performance professionnelle de l'enseignant entre les groupes déterminés par leur niveau de formation académique?

Méthodologie

L'objectif principal de cette recherche était de vérifier l'auto-perception de la performance professionnelle des enseignants de quinze des écoles adventistes de Port-au-Prince, en relation avec leur niveau de formation académique.

. La population de cette étude a été constituée de 90 enseignants de la première à la sixième année des sections fondamentales, (premier et deuxième cycle), des écoles adventistes: Vertières, Institut adventiste de l'auditorium de la bible (IAAB), Mahanaïm, La source, Canaan de Shada, Caradeux, Eden de bon repos, Etam de la croix-des-bouquets, Moléard, Marie-Jeanne de Béthel, Sychar, Horeb, Laodicée, Péniel et l'école adventiste de Pétion-Ville. Le test statistique qui a été utilisé dans cette recherche est l'analyse multi-variée de la variance (MANOVA).

Résultats

Les résultats ont démontré qu'il existe une différence significative de l'auto-perception de la performance professionnelle de l'enseignant entre les groupes d'étude. On a observé une différence significative d'auto-perception dans deux des dimensions de performance professionnelle (profil professionnel, parents et école) entre les groupes d'enseignant de niveau d'étude de rhéto et diplômé.

Conclusion

Les résultats ont permis de conclure qu'il existe différence significative de l'auto-perception dans deux dimensions de la performance professionnelle entre les groupes d'étude.

On a conclu en plus que dans les groupes d'enseignants de niveau d'étude rheto et diplômé a une différence significative de l'auto-perception.

Université de Montemorelos

Faculté d'Education

L'AUTO-PERCEPTION DE LA PERFORMANCE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT ET SA RELATION AVEC SON NIVEAU DE FORMATION ACADEMIQUE DANS LES ECOLES ADVENTISTES DE PORT-AU-PRINCE, HAITI

Thèse
présentée en accomplissement partiel
des exigences pour l'obtention du grade de
Maitre en Education

par

Iza Pierre

Mars 2016

L'AUTO-PERCEPTION DE LA PERFORMANCE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT ET SA RELATION AVEC SON NIVEAU DE FORMATION ACADEMIQUE DANS LES ECOLES ADVENTISTES DE PORT-AU-PRINCE, HAITI

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

por

Iza Pierre

APROBADA POR LA COMISIÓN:

Asesor principal: Dr. Gabriel Camacho Bojórquez

Dr. Esteban Quiyono Escobar, Examinador externo

Miembro: Dr. Victor Korniejczuk

Dra. Raquel B. de Korniejczuk, Directora de Estudios Graduados

Miembro: Dr. William Morisseau

21 de marzo de 2016
Fecha de aprobación

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX v

REMERCIEMENTS vii

Chapitre

I. LA DIMENSION DU PROBLEME 1

Introduction 1
Problème de recherche 2
Question de recherche 2
Hypothèse de recherche 3
Objectifs de recherche 3
Justification 4
Limitations 5
Délimitations 6
Cadre philosophique 6
Définition des termes 8
L'organisation de l'étude 11

II. CADRE THEORIQUE 13

La performance de l'enseignant 13
L'évaluation de la performance de l'enseignant 14
Les caractéristiques d'un enseignant performant 16
La relation de l'enseignant avec les autres 17
La performance de l'enseignant dans la salle de classe 18
La qualité de l'enseignement 19
Le rôle des enseignants dans la réforme éducative 20
Les salaires et les incitations des enseignants 21
L'enseignant de qualité 23
Les critères d'évaluation de la performance des enseignants en classe 25
La performance de l'enseignant et la réussite des apprenants 26
La formation académique des enseignants 28
Le modèle Finlandais de formation académique des enseignants 30
La formation initiale 31
La formation continue 34

La formation académique des enseignants et l'auto perception de leur performance professionnelle 35

III. METHODOLOGIE 37

Introduction 37
Type de recherche 37
La population d'étude 38
L'échantillon 38
L'instrument de mesure 38
La validité 40
La fiabilité 41
Les variables 41
Opérationnalisation des variables et d'hypothèses 42
L'analyse des données 44
Résumé du chapitre 45

IV. RESULTATS 46

Introduction 46
Analyse descriptive de la population d'étude 47
Genre 47
Age 47
Nombre d'années d'expériences 48
Niveau de formation académique des enseignants 48
Test d'hypothèse 48
Hypothèse nulle 49
Résumé du chapitre 50

V. RESUME, DISCUSSION, IMPLICATIONS, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIOS 51

Résumé 51
Discussion 53
Implications 54
Conclusions 55
Recommandations 55
Recommandations au responsable d' education de la FEDCHAS 55
Recommandations aux directeurs des institutions enquêtées 56
Recommandations aux enseignants 56
Recommandations aux futurs chercheurs 56

Appendice

A. INSTRUMENTS DE MESURE 57

B. ANALYSES DESCRIPTIVES 66

C. TEST D'HYPOTHESE 71

REFERENCES 76

LISTE DES TABLEAUX

1. Indices de fiabilité des dimensions 41

2. Opérationnalisation des variables et d´hypothèse.....43

3. Distribution de la population d'étude par genre.....47

4. Distribution de la population d'étude par catégorie d'âge 48

5. Niveau de formation académique des enseignants 49

REMERCIEMENTS

A Dieu, pour nous avoir donné la vie, car la vie est le plus grand don que Dieu peut accorder à l'être humain. Pour la santé, l'opportunité et le temps nécessaire qu'il me donne afin de pouvoir réaliser ce travail de recherche.

A notre épouse, Evanie Jean-Pierre Pierre, pour sa compréhension et son support.

Aux professeurs, pour leur orientation et leur dévouement à partager avec nous, leur connaissance dans les salles de classes.

A notre conseiller principal, Honorable Dr Gabriel Dolores Camacho Bojórquez pour tant de sacrifices qu'il a consentis pour que ma thèse soit achevée.

Au Dr Victor Andrés Korniejczuk, l'infatigable, pour son support et ses sacrifices consentis pour nous aider à achever ce travail de recherche.

A Maitre Morisseau, William pour ses conseils et son esprit de service.

A Pasteur Charite, l'interprète, pour tant de sacrifices consentis pour nous aider à achever ce travail de recherche.

A nos compagnons d'étude pour leur appui, leur aide, leur encouragement et leur critique qui nous ont permis d'avancer jusqu'à la concrétisation de ce grand rêve.

Au comité exécutif de la fédération centrale d'Haïti des adventistes du 7e jour pour son support.

A l'Université Adventiste d'Haïti pour avoir pensé et mis en œuvre ce programme de maitrise.

A l'Université Adventiste de Montemorelos, qui nous a donné la possibilité de concrétiser notre rêve caressé depuis si longtemps.

Aux directeurs et directrices des écoles adventistes de Port-au-Prince, pour leur accueil chaleureux et aux professeurs pour leur franche collaboration dans les enquêtes. Que toute la gloire soit à Dieu.

CHAPITRE I

LA DIMENSION DU PROBLEME

Introduction

La performance de l'enseignant, d'un point de vue rénovée et intégrale, peut se définir comme le processus de la mobilisation de ses capacités professionnelles, sa disposition personnelle et sa responsabilité sociale pour articuler des relations significatives entre les composants qui ont relation ou qui influencent la formation des apprenants; participer dans la gestion éducative, fortifier une culture institutionnelle démocratique et intervenir dans la conception, l'implémentation et l'évaluation des politiques éducatives locales et nationales pour promouvoir les apprentissages des apprenants et le développement de leur compétence et leurs habilités pour la vie (Robalino Campos, 2005).

De son coté, Díaz Alcaraz (2007) affirme que le niveau de performance de base pour l'amélioration d'un enseignant est caractérisée par: (a) un calendrier d'enseignement qui tient compte des intérêts et des besoins des apprenants, (b) utiliser des stratégies explicites pour la motivation des apprenants et la réalisation de la variété de ressources éducatives, y compris les ressources offertes par l'environnement, (c) des évaluations de l'apprentissage qui incluent l'évaluation initiale, formative et sommative, (d) le contact quotidien avec les apprenants, avec leurs parents et le personnel enseignant de l'institution, et la capacité à aborder la diversité dans sa classe et un climat favorable.

Ce travail de recherche se propose d´analyser la performance dans la perspective du

niveau de formation académique des enseignants qui participent dans cette étude**.**

Problème de recherche

L´un des plus grands défis auquel fait face l´éducation en Haïti est celui d'avoir des enseignants performants. Les opportunités de préparation académique sont rares. Généralement les enseignants ont la formation académique dans les niveaux académiques de la rhéto, philo et diplôme. Le ministère de l'éducation s'occupe d'implémenter un cours de formation professionnelle pour garantir une bonne performance dans les salles de classe. Dans D´autres Pays de la région le niveau académique exige pour enseigner est supérieur au diplôme. La performance professionnelle des enseignants est un facteur important sur lequel le chercheur compte asseoir la base de son travail de recherche. En effet, le chercheur est préoccupé par les questions suivantes: Les enseignants des écoles adventistes de Port-au-Prince, sont-ils réellement performants? En quoi sont-ils performants? Quels sont les principaux critères de leur performance? Quel est le niveau de l'auto- perception de la performance professionnelle des enseignants? Quelle différence existe-t-il entre le niveau de formation académique de l'enseignant avec l'auto perception de sa performance professionnelle? Voici, autant de question qui ont poussé le chercheur à entreprendre ce travail de recherche. En effet, beaucoup de chercheurs ont effectués des recherches et font des commentaires sur l'une ou l'autre des variables, cependant, il est certain qu'il reste encore beaucoup de choses à dire et d'horizons à explorer sur ce sujet, surtout en Haïti ou l'éducation efficace et efficiente reste l'un des plus grands défis à relever.

Question de recherche

Dans le but de continuer la question de recherche issue de la déclaration du problème et

afin d'avoir une meilleur compréhension dans l'étude des variables du problème de recherche, le chercheur est préoccupé par la question suivante:

Existe-t-il une différence significative de l'auto perception de la performance professionnelle de l'enseignant entre les groupes déterminés par leur niveau de formation académique?

Hypothèse de recherche

L'hypothèse est le choix d'une réponse particulière à la question de recherche posée. C'est une tentative en vue de résoudre le problème. L'hypothèse est donc une déclaration relative à un phénomène qui devrait être vrai si la solution, l'explication proposée est correcte. Cette déclaration est une prédiction sur des relations entre au moins deux variables qui peuvent être mesurées objectivement. En d'autres termes, il s'agit d'une prédiction qui est empiriquement testable (Vallerand et Hess, 1999).

Dans le cadre de cette recherche, l'hypothèse de recherche est la suivante: Existe-t-il une différence significative de l'auto perception de la performance professionnelle de l'enseignant entre les groupes déterminés par leur niveau de formation académique.

Objectifs de recherche

Dans le cadre de ce travail de recherche combien important, le chercheur se propose des objectifs suivants:

1. Déterminer le niveau de formation académique des enseignants et sa relation avec l'auto perception de leur performance professionnelle, au niveau des sections fondamentales (premier et deuxième cycle) de la 1ère à la 6em année des institutions adventistes Vertières, Institution adventiste de l'auditorium de la bible (IAAB), La source, Mahanaïm, Canaan de

Shada, Caradeux, Eden de bon repos, Etam de la croix des bouquets, Moléard, Marie-Jeanne de Béthel, Sychar, Horeb, Laodicée, Péniel et l'école adventiste de Pétion-Ville.

2. Comparer les niveaux de formation académiques entre les groupes des enseignants avec l'auto- perception de leur performance professionnelle.

3. Produire des informations nécessaires afin d'améliorer la performance professionnelle des enseignants et d'élever leurs niveaux de formation académiques.

Justification

Les données statistiques ne sont pas toujours statiques surtout en Haïti. Comment peut-on imaginer un pourcentage de 20% seulement des enseignants du niveau fondamental diplômés? Car, comme l'a fait remarquer (Wolff, 2009): «presque 80% des enseignants des écoles fondamentales n'ont aucun diplôme officiel les habilitant à enseigner». Si c'est une réalité, comment les enseignants peuvent-ils être performants s'ils n'ont pas été formés?

Il existe environ soixante-dix mille enseignants en Haïti dont 85% exercent sans formation initiale spécifique (chiffres publiés par le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle en 2005), et 30% d'entre eux ont un niveau de formation inférieur à la neuvième année de l'enseignement fondamental. Le métier d'enseignant n'est pas socialement valorisé. D'ailleurs, dans leur majorité, les enseignants de l'enseignement public ou de l'enseignement privé n'ont pas reçu de formation spécifique au préalable. Pour l'enseignement public, un peu plus du tiers des enseignants est sorti de l'école normal; dans l'enseignement privé, environ 60% ne disposent d'aucune qualification académique ou professionnelle (Cros et Bolon, 2007).

Il n'est pas surprenant qu'Haïti ait le système éducatif le moins performant des pays de l'Amérique latine et du caraïbe. Beaucoup diront que la faible qualification des enseignants est

l'une des causes principales de la mauvaise qualité de l'enseignement en Haïti. Le manque de niveau minimal de formation des enseignants constitue peut-être le problème le plus important de l'éducation en Haïti. On estime que 79% des enseignants, dont 10% dans les zones rurales, n'ont pas plus qu'un début de formation secondaire (9e année scolaire). La formation académique des enseignants est assurée par des écoles normales privées qui ne sont pas toujours supervisées par l'Etat. Au niveau fondamental, Haïti est loin d'atteindre les objectifs fixés par l'éducation pour tous (EPT) qui consistent à mettre en place six ans d'éducation fondamentale de qualité avant l'année 2015 (Wolff, 2009). Dans le forum mondial sur l´éducation qu'on a organisé à Incheon, Corée, en mai 2015, on a adopté que l'un des défis en éducation pour l´année 2030 est celui d'avoir des enseignants compétents et préparés (UNESCO, 2015).

Ainsi, la question du niveau de formation académique des enseignants en relation avec leur auto- perception de leur performance est une question très importante qui doit intéresser tous les acteurs dans le système éducatif, car, c'est un tournent décisif pour le progrès du système éducatif Haïtien en général, et celui des adventistes du septième jour en particulier.

Limitations

Tout en tenant compte de l'ampleur du travail et de son importance, le chercheur aurait bien voulu aller aussi loin que possible dans le cadre de ce travail de recherche. Malheureusement il se trouve confronter à des difficultés inhérentes même à cette recherche. Ces limitations sont les suivantes:

1. Les résultats de cette recherche sont valides uniquement par les enseignants des sections fondamentales (premier et deuxième cycle), des institutions adventistes précitées.

2. Les variables « niveaux de formation académiques des enseignants » et « l'auto perception de leur performance professionnelle » seront évalués spécifiquement selon la

perspective des institutions adventistes précitées.

3. La population ciblée n'est pas accoutumée à effectuer ce type d'évaluation.

4. Les ouvrages qui parlent du niveau académique des enseignants et l'auto perception de leur performance professionnelle sont très peu dans les bibliothèques que le chercheur a consultées.

Délimitations

Ce travail de recherche se portera principalement sur la relation entre le niveau de formation académique des enseignants des sections fondamentales (premier et deuxième cycle) des institutions Adventistes précitées, en relation avec l'auto perception de leur performance professionnelle durant l'année académique 2014/2015. Il est délimité dans les points suivants:

1. La recherche aura à prendre en compte la population des enseignants des sections fondamentales (premier et deuxième cycle), des institutions adventistes Vertières, Institution adventiste de l'auditorium de la bible (IAAB), La source, Mahanaïm, Canaan de Shada, Caradeux, Eden de bon repos, Moléard, Etam de la croix des bouquets, Marie-Jeanne de Béthel, Sychar, Horeb, Laodicée, Péniel et l'école adventiste de Pétion-Ville.

2. L'étude sera réalisée durant l'année académique 2014/2015.

3. L'instrument sera administré par le chercheur en consultation avec le responsable de l'éducation de la Fédération centrale d'Haïti des Adventistes du 7eme jour, les responsables des institutions et les enseignants.

Cadre philosophique

Se basant sur la bible, la cosmovision de l'église adventiste du 7eme jour peut se résumer ainsi: Dieu est le créateur et le propriétaire de l'univers (Genèse 1:1; Job 12:10). Il a créé un

monde parfait. Nos premiers parents Adam et Ève étaient des êtres parfaits, créés à l'image et à la ressemblance de Dieu, avec la capacité de réfléchir, de penser et d'agir (Genèse 1:27, 2:8). Dieu est à l'origine de tout ce qui est bon et beau, il a choisi de se révéler lui-même à l'humanité (Genèse 1:31).

Dieu a créé les êtres humains avec le libre arbitre, c'est-à-dire Adam et Eve étaient créés libre. Ils pouvaient choisir d'obéir à Dieu ou non, cependant leur choix était déterminant pour le devenir de l'humanité, malheureusement ils ont choisi la voie du péché, celle qui conduit à la mort (Genèse 3:16-19).

Les êtres humains ont choisi volontairement de se rebeller contre Dieu et tombèrent dans un état de péché qui affecte toute la planète et implique un conflit cosmique entre le bien et le mal (Genèse 3:1-6).

La divinité affronta le problème du péché par le moyen du plan de la rédemption (Genèse 3:15). Ce plan a pour objectif de restaurer l'image de Dieu dans les êtres humains et l'univers déchu à son état original de perfection, d'amour et d'harmonie (2 Pierre 3:1, 2). Dieu nous invite à accepter son plan de restauration (Jean 3:16) et à œuvrer dans ce monde de manière créative et responsable en attendant qu'il intervienne dans l'histoire pour créer de nouveaux cieux et une nouvelle terre où la justice habitera (Apocalypse 21:1). En attendant cette bienheureuse espérance Dieu nous invite à être parfaits dans tout ce que nous faisons (Matthieu 5:48).

La philosophie de l'église adventiste dans le domaine éducatif est de gérer un système scolaire pour assurer à sa jeunesse une éducation équilibrée sur le plan physique, mental, spirituel, social et professionnel; conformément aux principes et aux idéaux du mouvement. Dieu est la source de toute valeur morale et de toute vérité. Ainsi, l'objectif de l'école est de former des citoyens consciencieux, tempérants, compétents, loyaux pour la vie ici-bas et celle

de l'au-delà.

Dans le domaine de l'éducation, les saintes écritures sont incomparables. La Bible est le livre d'histoire le plus ancien et le plus complet que l'homme possède. Elle est sortie tout droit de la source de la vérité éternelle tandis qu'au cours des siècles, une main divine en préserve la pureté (White, 2007).

Définition des termes

Les principaux termes utilisés dans le contexte de cette recherche sont définis de la manière suivante:

Enseignant (e): C'est celui ou celle qui enseigne. Un professionnel de l'enseignement.

Performance: C'est l'accomplissement de manière responsable, son devoir avec habilité et compétence, en donnant des résultats positifs.

Evaluation: C'est un jugement de valeur qu'une personne émet sur une autre personne ou sur une chose, sur les objets ou les circonstances. C'est l'activité de réflexion qui nous permet de reconnaitre la qualité des processus et les progrès réalisés dans le développement d'un projet. C'est une valorisation systématique qui facilite la connaissance minutieuse des processus appliquées et fondamentalement les décisions de changements à prendre pour atteindre ses objectifs (Rizo, 2005).

L'évaluation est le système de mesure des professionnels de l'éducation qui évoluent dans l'éducation, c'est outil est à caractère formatif, oriente pour améliorer le travail pédagogique des éducateurs et à promouvoir leur développement professionnel continu (Fernandez Ramirez, 2007).

L'évaluation est un élément crucial du processus d'apprentissage. Dans les établissements scolaires, les évaluations les plus directement visibles sont sommatives. Elles sont utilisées pour mesurer ce que les apprenants ont appris à la fin d'une unité de formation, pour leur permettre de passer d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin d'études ou pour accéder à certains postes ou encore pour sélectionner les étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur. Les ministères de l'éducation se servent de l'évaluation sommative pour contraindre les établissements publics à répondre de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent (...) L'évaluation peut aussi revêtir d'une fonction formative. Dans les classes, l'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des apprenants afin d'identifier leurs besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence (OCDE, 2008).

L'évaluation sommative se fait d'une manière générale après une période d'apprentissage. On l'utilise pour confirmer la performance de l'apprenant dans un point déterminé du processus éducatif et, en général cette évaluation est effectuée pour donner des informations aux gens qui sont en dehors de la classe. L'évaluation formative se fait dans l'intention de planifier le suivi dans l'enseignement, afin d'améliorer la qualité du travail de l'apprenant et de l'aider à prendre le contrôle de son apprentissage, tout en orientant l'enseignant dans l'amélioration de ses travaux et méthodes (García Medina, Aguilera García, Péres Martínez et Muños Abundez, 2011).

Évaluation de la performance: Evaluer la performance d'une personne signifie évaluer l'exécution de ses fonctions et ses responsabilités, ainsi que le rendement et les réussites obtenus en harmonie avec la charge qu'elle exerce, durant un temps déterminé et la conformité avec les résultats espérés par l'institution ou l'organisation dans laquelle elle travaille. L'évaluation de

la performance prétend connaitre la personne évaluée, ses points forts et faibles, les aspects qui doivent être améliorés ou les actions à mettre en place pour la croissance et le développement continuent tant sur le plan personnel que professionnel, pour faire l'impact sur les résultats de manière positive (Valdés Veloz, 2006).

Performance de l'enseignant: L'ensemble des mesures prises par l'enseignant dans l'interaction avec ses apprenants pour mener le processus d'enseignement-apprentissage. La performance des enseignants implique toutes les activités effectuées par les enseignants de manière efficace pour atteindre efficacement leurs tâches assignées comme: la planification de classe, la sélection de l'enseignement, les stratégies d'apprentissage, La conception et l'évaluation des systèmes équitables, les résultats d'apprentissage des apprenants (Guerrero Neaves, 2008).

Évaluation de la performance de l'enseignant: Un processus systématique de l'obtention des informations fiables et valides qui permettent de vérifier et d'évaluer l'effet éducatif d'un enseignant sur ses apprenants. Le déploiement des capacités pédagogiques de l'enseignant, ses émotivités, ses responsabilités professionnelles et ses relations interpersonnelles avec ses élèves, les parents, le personnel de la direction, les collègues enseignants et les représentants de la communauté éducative (Fernandez Ramírez, 2007).

Education pour tous (EPT): L'engagement mondial de fournir une éducation de base de qualité à tous les enfants, les jeunes et les adultes. A Jomtien en Thaïlande en 1990, a eu lieu la conférence mondiale sur l'éducation pour tous, ils sont 17 pays à adopter la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Dix ans plus tard, à Dakar, Sénégal, ils ont réitéré leur engagement dans le forum mondial sur l'éducation qui a adopté le cadre de Dakar pour l'éducation d'action pour tous: Ils se sont engagés à tenir leurs engagements. Ils ont identifié six objectifs pour

répondre aux besoins d'apprentissage des enfants, des jeunes et des adultes de 2000 à 2015 (Torres, 2000).

Pratique pédagogique: Un processus qui est développé au sein de l'espace organisationnel plus spécifique au niveau de la classe, y compris les acteurs et les facteurs qui facilitent ou inhibent les possibilités d'apprentissage pour les étudiants et les aspects d'interaction intentionnellement développés par les enseignants, afin que les apprenants acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes de valeur. Cette interaction fait partie du temps scolaire (Guerrero Naeves, 2008).

Niveau de formation académique de l'enseignant: La formation académique des enseignants est celle qui permet le développement des compétences professionnelles dans les différents niveaux et types d'enseignements. La formation des enseignants est l'ensemble des cours ou des événements académiques avec la reconnaissance officielle, qui visent à permettre la pratique et /ou mettre à jour ceux qui exercent des fonctions d'enseignement, de théories, méthodes et techniques pour fournir des instructions (Fernández Ramirez, 2007).

L'organisation de l'étude

Cette présente étude avait prétendu connaitre et mesurer le niveau académique des enseignants en relation avec leur auto perception de leur performance professionnelle de la première à la sixième année fondamentale des écoles adventistes: Vertières, Institut adventiste de l'auditorium de la bible (IAAB), La source, Mahanaïm, Canaan de Shada, Caradeux, Eden de bon repos, Moléard, Etam de la croix des bouquets, Marie-Jeanne de Béthel, Sychar, Horeb, Péniel, Laodicée et l'école adventiste de Pétion-Ville.

L'étude est divisée en cinq chapitres.

Le premier chapitre contient les sections suivantes: les antécédents, la définition du

problème, la déclaration du problème, la question de recherche, les hypothèses, les objectifs spécifiques, la justification, les limitations, les délimitations, le cadre philosophique, les suppositions, la définition des termes et l'organisation de l'étude.

Le chapitre II contient les renseignements bibliographiques.

Dans le chapitre III le chercheur présente la méthodologie et les procédures de l'enquête, les types de recherche, la population d'étude, les variables, l'adaptation de l'instrument, l'opérationnalisation des variables et des hypothèses, les questions de recherche, la cueillette et l'analyse des données.

Dans le chapitre IV, le chercheur présente les résultats issus de la recherche.

Dans le chapitre V il présente les conclusions, la discussion des résultats et les recommandations issues des résultats de la recherche.

CHAPITRE II

CADRE THEORIQUE

La performance est l'accomplissement de manière responsable de son devoir, avec habilité et compétence, en donnant des résultats positifs. L'évaluation de la performance est un processus continu, systématique, organique et en cascade, l'expression d'un jugement personnel sur une société, en relation avec son travail régulier, qui vise à remplacer les essais occasionnels et formulés selon les critères les plus variés. L'évaluation prend une perspective historique et prospective, et cherche une plus grande intégration avec les objectifs de l'organisation individuelle. Bien que l'évaluation de la performance soit généralement dans une action spécifique annuelle qui implique que l'évaluation et l'évaluateur, qui est généralement le supérieur immédiat, l'évaluation est un processus continu, couvrant tous les actes de l'individu au cours de la période évaluée (Puchol, 2007).

La performance de l'enseignant

Díaz Alcaraz (2007) stipule que la performance de l'enseignant comprend la pratique et le dévouement à l'école d'enseignement. Le dévouement des enseignants de l'école comprend la coordination pédagogique, la participation à des organes collégiaux, la participation à des activités parascolaires et complémentaires prévues par le centre, et la participation à l'élaboration de programmes éducatifs que le centre et les plans sont inclus dans le plan annuel. La pratique pédagogique est une activité que l'enseignant développe à l'intérieur de la classe et qui inclut les relations avec les apprenants, l'organisation de l'enseignement, de l'environnement

en classe, les relations avec les parents et l'attention à la diversité dans le groupe d'apprenants.

Avec l'implémentation des réformes éducatives durant ses dernières années et l'introduction des mesures nationales et internationales de l'apprentissage des apprenants, le concept antérieur est élargi, car, la performance de l'enseignant est égale à la réussite académique de ses apprenants (Robalino Campos, 2005).

L'évaluation de la performance de l'enseignant

C'est un processus systématique d'obtention d'informations valides, objectives et fiables qui permettent d'examiner le degré d'accomplissement des fonctions et des responsabilités inhérentes à la charge pour la performance, et le progrès des résultats avec les apprenants et ses domaines de travail. Le travail d'un enseignant n'est pas limité à la réalisation des travaux spécifiques, c'est déjà un processus par lequel l'enseignant mobilise ses compétences personnelles, sa disposition personnelle et ses responsabilités sociales pour articuler des relatons significatives entre les composants qui influencent la formation des apprenants: Participer à la gestion éducative, fortifier une culture institutionnelle démocratique, intervenir dans la conception de l'implémentation et d'évaluation des politiques éducatives locales et nationales afin de promouvoir chez les apprenants l'apprentissage et le développement des compétences et habilités pour la vie (Rizo, 2005).

Par nature, l'enseignement est effectué sur les différents domaines et à différents niveaux de complexité. L'évaluation de la performance de l'enseignant est un moyen d'évaluer la tâche importante d'éduquer. Ayant le sentiment de faire la bonne chose et d'être en constante amélioration, est en soi un motif de satisfaction. La qualité de l'éducation et la qualification de la profession enseignante sont deux variables avec une corrélation élevée. La qualité est conçue comme une propriété émergente du système éducatif et est mesuré par le degré d'approche pour

les fins prévues. La qualification de la profession enseignante est réalisée grâce à une action systématique, sur une base philosophique, artistique, scientifique et technologique (Montenegro Aldana, 2007).

Dans une approche méthodologique rigoureuse et restreinte, Bruner et Elacqua (2004) mentionnent que l'efficacité qui a été attribué à l'école paraît certaine mais l'efficacité des enseignants dans la salle de classe est près de deux tiers sur les cas étudiés. Dans ce contexte, l'évaluation des enseignants est une clé (Valdés Veloz, 2007).

Pour Chiroque Chunga (2010), quand nous parlons de performance, nous faisons allusion à l'exercice pratique d'une personne qui exécute les obligations inhérentes à sa profession, charge ou responsabilité. Dans ce sens l'évaluation de la performance de l'enseignant fait référence au processus évaluatif des pratiques qu'il exerce en relation aux obligations inhérentes à sa profession et à sa charge.

Quand un système éducatif décide d'établir un processus d'évaluation de la performance professionnelle de l'enseignant, la première question est de savoir pourquoi évaluer? Car il s'agit d'une question délicate (Salazar et Penedo, 2011).

L'évaluation de la performance de l'enseignant est un thème conflictuel qui provoque des conflits d'intérêts et suscite des opinions différentes entre les politiciens et les administrateurs, les enseignants et les syndicats, et pourtant beaucoup d'études ont été réalisées à ce sujet. De cette façon, il n'est pas étrange qu'on ne généralisera pas la pratique de l'évaluation de la performance de l'enseignant en Europe et en Amérique (Robalino Campos et Körner, 2006).

En outre, l'évaluation de la performance du travail des enseignants permet d'améliorer la qualité de l'éducation, propice à une réflexion tant sur le plan individuel que collectif,

améliore la possibilité de la croissance personnelle du talent du genre humain qui a la responsabilité de diriger des institutions éducatives et influencer les processus d'enseignement-apprentissage dans les salles de classe (Alvarez, 2011).

Beaucoup de pays latino-américains ont déjà un système national d'évaluation d'apprentissage. Certains d'entre eux sont déjà consolidés. Dans d'autres pays de la région, les systèmes de mesure sont en développement. Il est important de connaitre la méthodologie pour mesurer la valeur agrégée de l'école et de l'enseignant et incorporer cet objectif dans les systèmes nationaux d'évaluation. Il est aussi important de maintenir la continuité des procédures dans l'élaboration des mesures afin que les données recueillies soient comparables et appréciables dans beaucoup d'écoles. Cependant, le plus important est de créer une culture d'évaluation de la performance de l'enseignant qui légitime l'utilisation des résultats pour établir des politiques de formation, de recrutement, de contrat en vue d'améliorer la qualité et promouvoir l'égalité de l'éducation (Namo de Mello, 2005).

Pour passer d'une catégorie à l'autre dans les pays comme Bolivie, Colombie, Guatemala, Mexico, Pérou, Porto Rico, il est indispensable de passer par un processus d'évaluation. Pour Uruguay et Venezuela l'évaluation est un critère à tenir compte pour passer d'un poste inferieur à un poste supérieur. Au Chili, Costa-Rica et Cuba on tient compte du processus d'évaluation pour augmenter le salaire (Murillo, 2005).

Au Brésil et Mexique on obtient la promotion par des concours entre plusieurs candidats. Ces processus se basent sur la qualification des mérites et non sur l'évaluation (Murillo, 2005).

Les caractéristiques d'un enseignant performant

Les caractéristiques d'un enseignant performant englobent un éventail de techniques, de compétences et de motivations. Une formation spécifique est nécessaire afin de s'attendre à des

services de qualité de la part d'un enseignant ou de tout autre professionnel qualifié. Les données sur les niveaux de formation constituent l'un des rares indicateurs collectés sur les enseignants (Adedeji et Olaniyan, 2011).

Dans la formation des enseignants, il y a trois caract éristiques qui résument bien leur performance, (a) la préparation spécifique à la pratique de l'enseignement, la formation initiale des enseignants, à savoir l'acquisition des connaissances nécessaires pour exercer la profession d'enseignant est l'une des conditions nécessaires à son exercice, (b) l'aptitude à résoudre les problèmes liés à l'enseignement, (c) l'obligation d'être mis à jour et les progrès dans les connaissances et les techniques spécifiques à la profession enseignante: les concepts actuels de changement social et les activités éducatives sont devenues une formation permanente et au recyclage des enseignants est un impératif professionnel (Aguirre Salinas, 2009).

Pour être un bon enseignant Careaga (2007) a souligné qu'il faut, (a) Connaitre sa matière, (b) bien préparer les cours, (c) expliquer avec clarté et ordre, (d) écrire lisiblement sur le tableau, (e) être capable de réaliser un travail en équipe, (f) avoir une opinion claire sur son environnement social et culturel, (g) se mettre à la place de l'apprenant, (h) être disponible pour les apprenants, (i) développer ses capacités pédagogiques, (j) faire participer les apprenants, (k) être ponctuel, (l) être respectueux et (m) se présenter de manière correcte devant la classe.

Il n'est pas facile d'évaluer l'efficacité des enseignants. La manière la plus rigoureuse de le faire est de constater la valeur ajoutée des apprenants pour déterminer la réussite de l'enseignant dans le niveau d'apprentissage des apprenants, en comparant le point de départ et la fin dans une période donnée (Namo de Mello, 2005).

La relation de l'enseignant avec les autres

L'enseignant agit rarement seul. Il est souvent en interaction avec d'autres personnes,

principalement ses apprenants. L'activité éducative n'est pas exercée sur un objet, un phénomène à connaître ou une œuvre à produire, mais un réseau d'interactions avec d'autres.

Les enseignants travaillent aussi dans un environnement social, économique et scientifique caractérisé par les changements, le débat sur leur nature et leurs conséquences. Ils doivent donner à leurs apprenants les outils d'analyse et les outils de réflexion critique leur permettant de comprendre le monde et les aider à développer l'ensemble de leurs capacités notamment l'ouverture aux nouvelles idées et leur mise en question (Romer, 2008).

La performance de l'enseignant dans la salle de classe

Avant de commencer officiellement le processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant doit donner aux apprenants les objectifs, les critères et les méthodes d'évaluation. Cet exercice de transparence est très important, et peut grandement faciliter l'orientation des apprenants qui apprennent dans la direction souhaitée. La cohérence entre l'évaluation et les objectifs, les contenus et les formes d'éducation est inévitable pour que les formes d'évaluation soient évoluées par rapport aux approches les plus traditionnelles.

C'est dans cette perspective que le chercheur, Esteve (2005) déclare que l'enseignant est un communicateur, un intermédiaire entre la science et les apprenants. Il a besoin de dominer les techniques de base de communication. L'essentiel du travail de l'enseignant est d'être au service des apprenants. Il continue pour dire que le bon enseignant doit pouvoir organiser sa classe et dominer le contenu des matières enseignées, il doit adapter les contenus de l'enseignement au niveau des connaissances des apprenants.

Cependant, il n'y aura pas de changement significatif dans les écoles, si les actions de formation en service ne sont pas accompagnées d'appui technique, de conseiller professionnel,

d’un processus de réflexion, l’évaluation du progrès réalisé et le contrôle du feedback (Robalino Campos, 2005).

Pourtant, dans une bonne partie de l’Amérique latine les enseignants n’ont presque pas de supervision. Les superviseurs locaux et de district visitent rarement les salles de classe. Quand ils le font, c’est probable qu’ils s’occupent plus les affaires administratives que celles qui sont pédagogiques (Hunt, 2009).

La qualité de l’enseignement

La qualité de l’enseignement n’est pas uniquement déterminée par la « qualité » des enseignants, bien qu’elle constitue évidemment un facteur critique, mais aussi par l’environnement dans lequel ils travaillent. Les enseignants compétents ne réalisent pas nécessairement toutes leurs possibilités dans un environnement qui ne leur offre ni le soutien dont ils ont besoin, ni des défis stimulants et les récompenses appropriées. Les politiques destinées à attirer et retenir des enseignants compétents doivent permettre de recruter des individus de valeur dans la profession, mais aussi d’assurer leur soutien en les incitants de manière indispensable au perfectionnement professionnel et à l’obtention constante de bons résultats (OCDE, 2005).

La qualité de l’enseignement se réfère à un enseignement solide, profond qui permet d’enseigner à toutes les catégories d’apprenants. C’est l’enseignement qui se réalise par les exigences de la discipline, par des objectifs et les besoins des apprenants dans un environnement donné. La qualité de l’enseignement dépend essentiellement de la qualité de l’enseignant, ses connaissances, ses habilités et sa disposition et aussi son influence sur le milieu ambiant (Darling-Hammond, 2012).

Le rôle des enseignants dans la réforme éducative

À l'heure actuelle il existe déjà un consensus de vues selon lesquelles l'échec ou la réussite de la réforme dépend en grande partie de la performance et de la qualité des enseignants. Le dévouement et l'expertise des enseignants sont des facteurs clés du succès des réformes de l'éducation en Amérique latine. Il est donc généralement admis que si une réforme, toute en accordant une attention à la mise à jour et l'amélioration des programmes, des manuels, des installations, de matériel pédagogique et les nouvelles technologies, mais si on ne met pas au centre de l'enseignement, la formation ou la mise à niveau des enseignants, on ne peut pas accéder à une éducation de bonne qualité. Lors de la détermination de l'importance du facteur enseignant on ne doit pas tomber dans des positions extrêmes, les enseignants font blâmer le problème de l'éducation en tant que contributeurs pour l'amélioration de l'éducation. Il est compréhensible que pour l'accès à une éducation de qualité il faut un ensemble pour soutenir la performance des enseignants, avec la modification du curriculum, de l'infrastructure physique et la gestion des écoles, ainsi changer la situation socio-familiale (Chiroque Chunga, 2006).

Les expériences de la dernière décennie ont montré que les approches précédentes qui consistent à voir l'enseignant comme un simple exécutant des décisions des supérieurs sont dépassées, car, la participation consciente de l'enseignant comme un sujet à la recherche de la qualité est vitale pour le relèvement du système éducatif en général et ce d'Haïti en particulier. Il n'est pas possible de relever le niveau de l'éducation ou de la réformer en négligeant les enseignants, leur niveau académique et leur performance. Ils ont un rôle important à jouer, non seulement dans le relèvement du système éducatif, mais aussi dans le processus d'enseignement-

apprentissage des apprenants. C'est pourquoi, il faut les encourager, les encadrer et les bien rémunérer.

Les salaires et les incitations des enseignants

La nécessité d'une relance économique supplémentaire est nécessaire pour mieux payer les enseignants. Le salaire des enseignants en Haïti est l'un des grands défis à relever par le gouvernement et les secteurs concernés s'ils veulent élever le système éducatif Haïtien à un niveau acceptable.

Dans l'Amérique latine très peu d'acteurs sont conformes sur la question des structures salariales et des carrières professionnelles. L'insatisfaction est pratiquement dans toutes les dimensions; la discussion des salaires, la carrière dans l'enseignement, le financement et les manières de recruter les ressources, les modèles d'organisation scolaire, la formation et l'entrainement est d'une manière générale la qualité de l'éducation (Robalino Campos, 2005).

La rémunération est l'un des facteurs clé qui influence sur la profession de l'enseignant et sur son travail en classe. Le niveau et la structure des salaires sont encore plus important en Amérique latine, où il existe peu de mécanismes pour les rémunérations additionnelles, ils ont plutôt un salaire modeste. Il existe une croyance généralisée selon laquelle les enseignants ne sont pas bien rémunérés et qu'en général, ils gagnent moins que ce que gagnent les autres professionnels (Vegas, 2006).

Ce cadre de figure est différent pour certains comme le Mexique, L'Argentin, le Brésil, le Chili, le Pérou et l'Uruguay et beaucoup de pays Européens. À l'heure actuelle, environ la moitié des pays de l'OCDE récompense la performance des enseignants selon différentes modalités. Par exemple, en République tchèque, en Angleterre, au Mexique, aux Pays-Bas, en Suède et en Turquie, la performance remarquable (ou non) des enseignants est l'un des critères

retenus pour déterminer leur position sur le barème salarial de base. En République tchèque, au Danemark, en Angleterre, en Estonie, en Finlande, au Mexique, aux Pays-Bas, en Norvège, en Pologne et en République slovaque, ce même critère est retenu pour l'octroi de primes annuelles. Enfin, en Autriche, au Chili, en République tchèque, au Danemark, en Angleterre, en Estonie, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, en Slovénie, en Turquie et aux États-Unis, la performance professionnelle remarquable des enseignants donne lieu à l'octroi de primes ponctuelles (OCDE, 2012).

Dans certains contextes, il semble intéressant d'envisager un système de rémunération fondée sur la performance; mais son bon fonctionnement sur le long terme représente un grand défi à relever. Le niveau des salaires ne peut constituer qu'une partie de l'environnement professionnel. Les pays qui ont réussi à faire de l'enseignement une profession attractive y sont souvent parvenus non seulement grâce à la rémunération, mais aussi en revalorisant la profession d'enseignant, en offrant de réelles perspectives de carrière et en donnant à leurs enseignants des responsabilités en tant que professionnels et meneurs de changements. Pour ce faire, les enseignants doivent être formés pour devenir des innovateurs et des chercheurs de la pédagogie de demain, et pas uniquement des fonctionnaires chargés de dispenser un programme (OCDE, 2012).

En Argentine, Equateur et Honduras l'enseignant peut subir des réductions dans son salaire pour plusieurs raisons: En Equateur par exemple, le salaire de l'enseignant peut être affecté de manière négative, on exige d'amende pour les retards, pour les fautes injustifiables, négligence dans l'accomplissement des taches ou la suspension de charge si l'enseignant si l'enseignant commet des fautes graves. En Honduras les enseignants qui commettent des fautes graves peuvent payer une amende entre 5 à 7 % de son salaire mensuel. S'ils commettent des

fautes très graves ils peuvent être en suspension sans salaire pendant 31 jours jusqu'à une année, transférés à un poste inférieur ou même destitués comme enseignant (Murillo, 2005).

Une bonne partie des pays d'Amérique latine et d'Europe possède un système hiérarchisé de traitement de l'enseignant par des catégories professionnelles afin de reconnaitre le travail des enseignants. Cette hiérarchie peut servir aussi pour déterminer les compléments salariaux que pour d'autres avantages dans les travaux. D'autres pays au contraire, reconnaissent le travail et l'expérience des enseignants à travers des augmentations salariales, mais sans les catégoriser (Robalino Campos et Körner, 2006).

L'enseignant de qualité

L'enseignant de qualité est l'ensemble des traits personnels, des habilités et de compréhension que ce dernier apporte à l'enseignement, y compris sa prédisposition à se comporter d'une certaines manières. Une connaissance profonde du contenu en relation avec ce que l'on doit enseigner, des connaissances sur la manière d'enseigner, la matière à enseigner (contenu pédagogique) et l'habilité d'adapter des pratiques pédagogiques et des méthodes d'évaluations productives. La compréhension sur l'apprentissage et le développement des apprenants, incluant ceux qui ont des différences ou des difficultés dans l'apprentissage, et sur comment appuyer l'apprentissage du langage et du contenu pour ceux qui présentent des déficiences dans la langue que l'on enseigne. Bref, c'est une habilité générale de l'enseignant à organiser et expliquer les idées, ainsi que pour établir des diagnostiques par l'observation et la réflexion (Darling-Hammond, 2012).

Ce qui devrait préoccuper la société est de savoir si les enseignants aident leurs apprenants à apprendre. L'enseignant est efficace s'il existe l'évidence que ses apprenants ont acquis les connaissances et les habilités adéquates (Vegas, 2006).

Les résultats de nombreuses recherches suggèrent que la qualité des enseignants et la qualité de leur enseignement sont les facteurs primordiaux qui affectent les résultats des apprenants et sur lesquels les politiques peuvent influer. Il y a également des indications manifestes que l'efficacité des enseignants peut varier considérablement. Les écarts de performance entre les élèves sont souvent plus importants au sein des établissements que d'un établissement à l'autre. L'enseignement est un travail exigeant et on ne peut attendre de chacun qu'il devienne un bon praticien et le reste au fil des ans. Pourtant, l'approche générale de la sélection des enseignants a traditionnellement considéré que ceux-ci étaient interchangeables dans une large mesure et était plutôt axée sur les effectifs d'enseignants que sur les qualités qu'ils ont ou qu'ils peuvent acquérir (OCDE, 2005).

Au nombre des ingrédients clés pour améliorer la qualité du corps enseignant on compte davantage d'attention aux critères de sélection, tant au niveau de la formation initiale des enseignants que de l'emploi dans l'enseignement, l'évaluation continue tout au long de la carrière dans l'enseignement pour identifier les domaines qui doivent faire l'objet d'améliorations, reconnaître et récompenser un enseignement efficace et s'assurer que les enseignants disposent des ressources et du soutien dont ils ont besoin pour se perfectionner dans un climat d'attentes élevées. On peut, sans risque de se tromper, tirer de l'étude, la conclusion que les enseignants sont extrêmement motivés par les avantages intrinsèques de l'activité enseignante (travailler avec des enfants et des jeunes gens, les aider à se former et ainsi apporter une contribution à la société) et que les structures du système et les environnements de travail doivent permettre aux enseignants de se concentrer sur ces tâches. Si cette approche était recentrée de manière radicale autour de la qualité des enseignants, cela redéfinirait leur travail et mettrait davantage en valeur les composantes professionnelles et disciplinaires. Peut-être

emploierait-on moins d'enseignants mais davantage d'autres personnes pour accomplir les tâches qui relèvent actuellement de la responsabilité des enseignants sans pour autant faire appel à leurs compétences professionnelles spécifiques. On pourrait alors rémunérer les enseignants nettement mieux pour attirer et conserver les meilleurs candidats possibles (OCDE, 2005).

Les critères d'évaluation de la performance des enseignants en classe

Quand et comment évaluer les enseignants et mettre en œuvre des stratégies d'amélioration de leurs pratiques? C'est sans doute l'une des questions la plus ouverte à l'heure actuelle. En effet, comme le souligne l'examen thématique de l'OCDE (2005), s'il est un domaine entre tous dans lequel la recherche doit encore apporter des indications claires, c'est la détermination des caractéristiques qui font un bon enseignant (Laderrière, 2008).

Pour Valdés Veloz (2006) l'une des dimensions de la performance des enseignants c'est qu'ils établissent des relations avec les apprenants, les parents, les directeurs, leurs collègues enseignants et la communauté. L'équilibre entre la performance des enseignants et le produit de cette performance permet le développement professionnel des enseignants et l'amélioration qualitative de l'apprentissage des apprenants.

Cuenca, Montero, Ames et Rojas (2011) considèrent un ensemble de critères pour mesurer la performance de l'enseignant tels que:

1. Le travail et la profession enseignante qui comprend, (a) la construction ou la reconstruction de l'identité professionnelle, (b) le sens et le but de l'enseignement, (c) le rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les nouvelles façons de l'enseignement, (d) l'opinion publique sur les enseignants et la construction de l'imaginaire social, et (e) la participation active des enseignants dans le changement éducatif.

2. Les dimensions de la profession enseignante qui est composé de, (a) l'efficacité de l'enseignement, (b) le climat de la classe, (c) les classes inclusives et des stratégies pour la diversité, (d) l'utilisation des ressources en salle de classe, les TIC par rapport aux méthodes traditionnelles, (e) la répartition du temps dans la salle de classe, (f) leadership de la classe et leadership partagé, (g) la participation des enseignants dans le développement des outils de gestion de l'école, (h) les facteurs associés à la gestion institutionnelle efficace, (i) les formes de participation des enseignants à la gestion des politiques éducatives et (j) le rôle des enseignants dans le développement de l'ordre du jour suivant la politique de l'éducation.

De son coté, Perrenaud (2004) souligne les compétences qui sont exigibles aux enseignants pour affronter les défis que présente l'éducation au XXIème siècle. Il les résume dans les 10 points suivants, (a) organiser et encourager des plans d'apprentissage, (b) gérer la progression des apprentissages, (c) élaborer et faire évaluer des dispositifs de différenciation, (d) impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail, (e) travailler en équipe, (f) participer dans la gestion de l'école, (g) informer et impliquer les parents, (h) utiliser les nouvelles technologies, (i) affronter les devoirs et dilemmes d'étiques professionnelles et (j) organiser leur propre formation continue.

La performance de l'enseignant et la réussite des apprenants

La performance des enseignants a une très grande influence sur la réussite scolaire des apprenants. En effet, l'enseignant est le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage et la réussite des élèves**.** L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves devance ainsi celui de la famille qui ne vient qu'au quatrième rang. Par ailleurs, les deux facteurs qui se situent en tête de liste sont la gestion de classe et les processus métacognitifs. D'une part, la gestion de

classe constitue la responsabilité première de tout enseignant qui fait face à un groupe d'élèves; d'autre part, les recherches en psychologie cognitive indiquent qu'il est possible pour celui-ci d'intervenir directement en classe sur le développement des processus métacognitifs de ses apprenants (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004).

Roelofs et Sanders (2007) dans une étude réalisée, ont démontré à partir d'un regroupement de données statistiques que, lorsqu'on confie des élèves en difficulté aux enseignants identifiés comme les plus performants de l'état pendant une année scolaire, ils obtiennent une performance scolaire les situant en moyenne au 53e rang centile. Les mêmes résultats ont été observés chez les élèves moyens et les élèves forts. Les gains de performance annuels provoqués par des enseignants efficaces (ceux ayant une valeur ajoutée élevée) auprès d'élèves moyens et d'élèves forts sont d'environ 25 rangs centiles de plus que les résultats que ces élèves obtiendraient s'ils étaient confiés à des enseignants moins efficaces (Gauthier et al., 2004).

Roelofs et Sanders (2007) continuent en démontrant que des élèves moyens assignés à des enseignants performants de la 3e année jusqu'à la 5e année fondamentale, inclusivement, obtiennent une performance aux épreuves de mathématiques les situant au 83e rang centile comparativement au 29e rang centile lorsqu'ils sont confiés à des enseignants moins efficaces. Il s'agit donc d'une variation de 50 rangs centiles, ce qui est, pour le moins, impressionnant (Gauthier et al., 2004).

Sur ce, on peut avancer aisément pour dire que la performance du personnel enseignant est un facteur d'impact sur l'apprentissage des apprenants.

Cependant, les systèmes de mesure de la qualité de l'éducation de l'Amérique latine n'ont pas atteint un développement considérable en ce qui concerne la mesure des réussites

cognitives des apprenants. Par contre, la recherche des causes possibles, il faut l'aborder en premier lieu, dans la qualité de l'enseignement, thème qui a été, et qui est encore absent dans la majorité de systèmes éducatifs (Valdés Veloz, 2006).

La formation de l'enseignant, son enthousiasme et son habilité pour présenter ses cours, sont des caractéristiques qui influencent probablement sur la réussite des apprenants, mais ils sont difficiles à mesurer avec précision (Hunt, 2009).

Les pratiques pédagogiques constituent un élément fondamental dans la réussite scolaire (Wilhem, Martin et Miranda, 2012).

La formation académique des enseignants

Une formation académique des enseignants de haute qualité est essentielle pour la qualité et la prospérité de l'éducation et le progrès de l'enseignement à tous les niveaux, et pour le prestige de la profession d'enseignant, des programmes de formation sont nécessaires pour tous les enseignants et à tous les niveaux dans l'enseignement post scolaire et dans des domaines spécialisés d'enseignement tout autant que pour les enseignants de l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire (Romer, 2008).

C'est dans cette optique que Hunt (2009) déclare que le niveau académique ou le titre à lui seul ne fait pas une grande différence, quand il n'est spécialisé à un domaine particulier, sur les demandes ni sur un développement professionnel antérieur.

Le concept de qualité en éducation englobe tout un éventail d'aptitudes et de compétences, sans oublier la motivation. Il va de soi qu'une formation spécifique soit nécessaire si l'on attend d'un enseignant (ou de tout autre travailleur qualifié) qu'il fournisse des services de qualité. Parmi les rares indicateurs concernant les enseignants qui sont collectés de manière systématique figurent les données sur les niveaux de formation (Millward, 2006).

Les établissements et les programmes de formation des enseignants constituent des outils clés pour le recrutement des enseignants. Souvent, aux côtés de l'expérience individuelle, ce sont eux qui constituent l'image de marque de la profession pour de nombreuses personnes qui envisagent ce métier. Les programmes d'étude ne doivent pas seulement être adéquats et pertinents mais ils doivent également susciter un certain enthousiasme et être attrayants. Ils doivent en tout cas atteindre le juste équilibre entre la théorie, les connaissances, les compétences, et la pratique encadrée pour s'assurer que les nouveaux enseignants sont capables de combiner les éléments clés de leur formation de façon efficace dans la salle de classe (Romer, 2008).

Aux Etats-Unis, les décisions éducationnelles sur le curriculum, le budget et le recrutement des enseignants se réalisent toujours au niveau local, si bien que ce sont les états qui contrôlent la définition des critères de formation et de diplôme des enseignants. C'est dans cet objectif qu'ils ont formé le conseil national de l'enseignement standard en 1987 (National board of professional teaching standards, NBPTS). Ce conseil a établi le processus par lequel les enseignants en service dans n'importe quel état peuvent avoir le titre d'enseignant certifié par le conseil (Hunt, 2009).

Le but de la formation d'un enseignant devrait être de développer ses connaissances générales et sa culture personnelle; son aptitude à enseigner et à éduquer; sa compréhension des principes qui président à l'établissement de bonnes relations humaines à l'intérieur et au-delà des frontières nationales; sa conscience du devoir qui lui incombe de contribuer, à la fois par l'enseignement et par l'exemple, au progrès social, culturel et économique (Millward, 2006).

Tout programme de formation des enseignants devrait comprendre essentiellement les points suivants: études générales; étude des éléments fondamentaux de la

philosophie, de la psychologie et de la sociologie appliqués à l'éducation, ainsi que l'étude de la théorie et de l'histoire de l'éducation, de l'éducation comparée, de la pédagogie expérimentale, de l'administration scolaire et des méthodes d'enseignement dans les diverses disciplines; études relatives au domaine dans lequel l'intéressé (e) a l'intention d'exercer son enseignement; pratique de l'enseignement et des activités parascolaires sous la direction de maîtres pleinement qualifiés (Millward, 2006).

Dans la perspective d'une relance éducative, cinq objectifs centraux, pour un réalignement des standards ont été proposés, (a) les enseignants sont engagés par les apprenants et leur apprentissage, (b) les enseignants connaissent les matières qu'ils enseignent et savent comment les enseigner, (c) les enseignants sont responsables de la gestion de leur classe et de la manière de l'apprentissage des apprenants, (d) les enseignants doivent évoluer systématiquement sur leurs pratiques et apprennent de l'expérience, et (e) les enseignants font partie intégrale des communautés d'apprentissage (Hunt, 2009).

La formation académique doit être la porte d'entrée dans toute institution sérieuse. Dans cette optique Millward (2006) déclare que l'indicateur de la qualité de l'éducation le plus souvent recueilli est la proportion d'enseignants qualifiés ou d'enseignants ayant le niveau de formation minimum requis dans un pays donné est la formation initiale ou la formation continue.

Le modèle finlandais de formation académique des enseignants

Depuis les années 1970 la Finlande exigeait le diplôme universitaire pour tous les enseignants du niveau fondamental, puis rapidement le master. La pédagogie, la connaissance de la psychologie de l'enfant et des théories de l'apprentissage occupent aujourd'hui une place prépondérante dans les masters d'enseignement pour les enseignants. En Finlande, il n'y a pas

d'enseignants amers, déçus, désillusionnés. Les professeurs croient aux valeurs intégratrices de l'école et à la possibilité de contribuer à construire, grâce à l'école, une société plus juste et plus équitable. Ils sont heureux, pleinement investis dans leur métier, conscients de la confiance que leur fait la société toute entière et de la responsabilité qui leur incombe en retour de guider chaque enfant vers le plein épanouissement de ses capacités (Robert, 2011).

La formation initiale

La formation initiale est la colonne vertébrale de la performance (Robalino Campos, 2005).

Pour Esteve (2005) la première clé qui conduit à l'autoréalisation dans l'exercice professionnel de l'enseignant est sa formation initiale.

Enseigner est une tâche exigeante. Des exigences élevées sont posées aux enseignants et pour être des professionnels qualifiés, ils doivent maîtriser un large éventail de connaissances, d'aptitudes et de compétences et prendre en charge la multiplicité des tâches dont la réalisation leur est confiée. Dans la société actuelle, les enseignants assument de plus en plus de responsabilités, que ce soit dans leur classe ou dans l'environnement scolaire élargi. Bien que les enseignants de l'enseignement fondamental ne soient formés au niveau master que dans seulement six pays de l'UE aujourd'hui (Estonie, Finlande, Allemagne, Pologne, Portugal et Slovénie), on note une évolution en ce sens en Europe. La Serbie a récemment introduit un programme d'étude de niveau master pour les enseignants de l'enseignement fondamental, tandis qu'en Islande le ministre de l'Education a proposé un projet de loi qui imposera le niveau master pour tous les enseignants, y compris les enseignants de l'éducation de la petite enfance. Il ne fait pas de doute que l'attrait de la profession enseignante en Finlande, le haut degré de professionnalisme qui la caractérise et le niveau social qui l'accompagne tiennent au fait que

depuis des années, la formation des enseignants se fait au niveau master; l'ensemble de ces éléments explique le succès remarquable que rencontre le système scolaire Finlandais (Romer, 2008).

Tous les professeurs doivent être titulaires d'un master: master de sciences de l'éducation pour les «class teachers», master obtenu dans leur discipline pour les «subject teachers» qui sera complété, par des études de pédagogie. Ainsi, du jardin d'enfant au lycée, les apprenants auront devant eux des professeurs extrêmement qualifiés. Les «conseillers» et les «professeurs spécialisés» suivent un enseignement particulier: la Faculté d'Education de Joensuu est divisée en trois départements. Le premier est destiné aux professeurs du primaire et du secondaire; le second aux professeurs spécialisés qui seront amenés à intervenir auprès des enfants qui rencontrent des difficultés particulières. Le dernier, enfin concerne ceux qui se destinent à la carrière de conseillers. Tous auront à passer, au cours de leurs études, un temps plus ou moins long dans des situations d'enseignement réelles. Sur le campus de l'université de Joensuu, se trouve une école, un collège et un lycée d'application, où les professeurs doivent réaliser des stages d'une durée allant de 2 à 6 semaines par an (Robert, 2011).

Un diplôme de fin d'études secondaires supérieures est requis pour entamer une formation d'enseignant suivant le modèle simultané ainsi que, dans certains cas, un diplôme d'aptitude à l'enseignement. Dans le modèle consécutif, les étudiants qui ont suivi une formation de l'enseignement supérieur universitaire dans une discipline donnée se forment ensuite à la profession d'enseignant en suivant un troisième cycle (Reding, 2002).

Tous les enseignants: du primaire, du secondaire inférieur et du secondaire supérieur ont une formation universitaire de cinq ans. Ils ont été admis à cette formation sur concours. Le métier d'enseignant est respecté en Finlande (Bouckaert, 2006).

En effet, La qualité de la formation des enseignants est devenue une question clé ces dernières années. La dimension professionnelle de la formation initiale des enseignants figure en bonne place dans l'agenda européen et, dans certains pays, les programmes de formation des enseignants, tout comme les établissements de formation des enseignants font l'objet d'un réexamen. Un intérêt croissant se manifeste pour les façons de définir les compétences et les qualifications exigées pour être admis en tant que membre qualifié de la profession. Cependant, en dépit des réformes introduites récemment dans différentes pays, la formation initiale des enseignants, sous de nombreux aspects, ne prépare toujours pas adéquatement les enseignants à faire face à la complexité qui caractérise aujourd'hui la carrière d'enseignant (Romer, 2008).

Par contre, la formation initiale reste et demeure un passage obligé pour améliorer la qualité de l'enseignement, même si les difficultés sont de taille, surtout en Haïti.

La formation initiale et les efforts des enseignants ont une influence certaine sur la qualité de l'enseignement. La majorité des pays d'Amérique Latine souffre de difficultés persistantes. Citons entre autres, les difficultés telles que, (a) la prédominance de points de vue et modèles traditionnels dans les institutions chargées de la formation des enseignants, (b) le déficit de compétences chez les formateurs de formateurs, (c) le cloisonnement entre formation initiale et formation continue, (d) l'absence de lieux de coordination entre responsables de la formation des enseignants, (e) les réformes focalisées sur la formation pour le diplôme n'ont pas de lien avec la formation initiale, (f) La formation pour le diplôme est comprise comme une succession d'évènements commandés par l'offre et non par la demande, (g) la formation pour le diplôme est conçue pour des personnes isolées et non pour des équipes enseignantes, (h) la participation aux cours de perfectionnement pour augmenter les points facilitant la progression

dans la carrière est sans rapport avec les besoins résultant du métier lui-même, (i) l'insuffisance de l'aide technique, l'accompagnement, le tutorat et l'évaluation du travail de l'enseignant au sein même des institutions éducatives, (j) le processus de formation aux contenus insatisfaisants et manquant de pertinence et (k) la faible introduction des technologies d'information et de communication, l'absence de mécanismes institutionnalisés pour l'évaluation de la qualité de la formation initiale et de la formation continue des enseignants (Robalino Campos, 2007).

La formation continue

Il est largement reconnu que la formation initiale des enseignants ne peut leur fournir toutes les connaissances et compétences nécessaires pour faire face aux différentes tâches qui les attendent au cours de leur future vie professionnelle. Il est de plus en plus reconnu que devenir enseignant est un processus progressif ce qui signifie que la formation des enseignants doit être vue comme un processus durant tout au long de leur carrière dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie (Romer, 2008).

Comme tous les travailleurs qualifiés, les enseignants tirent avantage de la formation continue. Parmi les activités de formation professionnelles, citons celles qui visent à améliorer la culture et les connaissances générales des enseignants, leur maîtrise des matières qu'ils enseignent et leurs connaissances sur le mode d'apprentissage des élèves dans les différentes matières ainsi que celles qui ont pour but de les amener à acquérir de nouvelles aptitudes et compétences pratiques, à apprendre à appliquer de nouvelles stratégies pédagogiques et à utiliser de nouvelles technologies, à améliorer leur professionnalisme et leur éthique, leur faculté de transmettre le savoir et les aptitudes qui s'imposent dans une société dynamique en perpétuelle mutation (Millward, 2006).

Très soucieux d'être en phase avec les évolutions de la société et de leur métier, les enseignants participent régulièrement à des actions de formation continues. Les chefs d'établissement peuvent les inciter à continuer quand le besoin se fait sentir; cela ne se fait pas sur le mode de la contrainte mais au contraire par la négociation et le dialogue. Le rôle des professeurs dans la réussite du système finlandais apparaît ainsi de tout premier plan. Dotés d'une formation initiale de haut niveau où la pédagogie tient une place fondamentale, ils jouissent d'une grande confiance et d'une grande considération de la part de leur institution mais aussi de la société toute entière. Ils s'investissent profondément dans un métier qu'ils aiment et qui les motive parce qu'ils s'y sentent très libres de développer leur propre manière d'enseigner (Robert, 2011).

Dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la profession d'enseignant doit être vue comme un continuum qui inclut la formation initiale des enseignants, leur intégration et leur développement professionnel continu, et dans lequel chaque phase doit tenir compte des autres. Le concept de développement professionnel continu ne doit pas seulement se référer à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie mais également à la cohérence entre la formation initiale et la formation continue (Romer, 2008).

La formation académique des enseignants et l'auto-perceptionde leur performance professionnelle

Pour améliorer la formation des enseignants à travers le monde, les autorités éducatives, les gouvernements et les organisations intergouvernementales doivent veiller à ce que les enseignants reçoivent une bonne formation initiale au niveau universitaire pour les préparer à leur métier d'enseignant. Toute formation d'enseignants doit s'organiser autour des quatre

composantes suivantes: la méthodologie, la pédagogie, la pratique et les programmes scolaires. Le système éducatif le plus rapproché de ces quatre composantes est celui de la Finlande.

Par son niveau académique élevé, l'enseignant finlandais est une « personne complète », connaissant ses limites, assumant la responsabilité de ses sentiments, conscient de sa propre conception de la nature humaine et capable d'empathie. Bref une personne réelle, non pas une entité désincarnée n'existant que dans l'imaginaire administratif. Et cette personne accomplie (parce qu'assumant ses limites) est capable de reconnaître et de laisser exister la personne de ses apprenants. Ceux-ci ne sont pas sommés de se conformer à un modèle préexistant mais sont invités à se construire en pleine conscience et acceptation de leur différence (Robert, 2011).

CHAPITRE III

METHODOLOGIE

Introduction

Dans cette recherche, l'objectif principal est de vérifier l'auto- perception de la performance professionnelle des enseignants de quinze des écoles adventistes de Port-au-Prince, en relation avec leur niveau de formation académique, chacun dans sa classe respective, et leurs différences sur un certain nombre de variables. Dans ce chapitre, le chercheur présente une description de la méthodologie et les procédures qu'il va suivre pour réaliser l'étude: (a) Type de recherche, (b) Population: (c) échantillon: (d) Appareil de mesure: (e) Hypothèse: (f) Collecte de données: et (g) l'analyse des données.

Type de recherche

D'après Avila Baray (2006) la conception et la méthodologie sont divisées en quatre, les différents types de recherche: Etudes exploratoires, descriptives, corrélationnelles et expérimentales. Cette recherche peut être classé comme descriptive, corrélationnelle, transversalle, en utilisant une approche quantitative. Elle sera considéré comme descriptive, parce que: (a) elle sera utilisé pour découvrir et affiner les questions de recherche, (b) elle permettra de mesurer la relation qui existe entre le niveau de formation académique des enseignants des écoles adventistes de Port-au-Prince.

La population d'étude

La population de cette étude était constituée de enseignants de la première à la sixième année des sections fondamentales (1er et 2em cycle), des écoles adventistes Vertières, Institut adventiste de l'auditorium de la bible (IAAB), Mahanaïm, La source, Canaan de Shada, Caradeux, Eden de bon repos, Etam de la croix des bouquets, Moléard, Marie-Jeanne de Béthel, Sychar, Horeb, Laodicée, Péniel et l'école adventiste de Pétion-Ville. Ces quinze institutions se trouvent dans le département de l'ouest, à Port- au- Prince, mais chacune d'elle se trouve à un endroit différent.

L'échantillon

L'échantillon est un sous-ensemble de la population d'intérêt, qui permettra de recueillir les données, ce qui est défini ou délimité à l'avance avec précision et doit être représentative de celui-ci. Dans le cadre de ce travail de recherche, le chercheur ne considère pas un échantillon, mais la totalité de la population d'étude.

Le nombre des enseignants des sections fondamentales (1er et 2e cycle) pour l'année 2014/2015 s'élève à quatre-vingt-dix. Quatre-vingt-dix (90) enseignants sur quatre-vingt-dix ont été considérés dans l'étude. Ainsi, l'instrument a été appliqué aux quatre-vingt-dix enseignants, ce qui représente 100% de la population de l'étude.

L'instrument de mesure

Tamayo Tamayo (2004) dit que l'instrument est le moyen que le chercheur utilise pour enregistrer des informations ou des données sur les variables qu'il a à l'esprit. Un instrument de mesure approprié qui enregistre les données observables et qui représentent vraiment les concepts ou les variables que le chercheur a en tête. En termes quantitatifs l'instrument est ce

qui capte vraiment la réalité que le chercheur a voulu étudié.

Pour la collecte des données, un questionnaire d'auto-évaluation a été administré par le chercheur. Le questionnaire qui est utilisé est une intégration et une adaptation de deux questionnaires élaborés par la Direction de l'école d'évaluation de Mexique Institut de l'éducation nationale d'évaluation (INEE). Cet instrument a été utilisé par plusieurs chercheurs, en particulier par Guerrero Neaves (2008) dans sa thèse de doctorat.

Il faut souligner entre autre que l'instrument que Guerrero Neaves a utilisé a été plus complexe. Le chercheur n'a pas utilisé l'instrument dans sa totalité mais a plutôt fait une adaptation. L´instrument est divisé en sept dimensions: la primera dimension (profil professionnel) contient les premiers dix items. La deuxième dimension (liaison entre école et parents) contient les items 11 et 12. La troisième dimension (planification du travail de l´enseignant) contient les items 13 à 27. La quatrième dimension (temps, ressources matérielles et didactiques contient les items 28 à 38. La cinquième dimension (Stratégies et activités d´apprentissage) contient les items 39 à 58. La sixième dimension (stratégies et usages dans l´évaluation) contient les items 59 à 78. La septième dimension (climat de la salle de classe) contient les items 78 à 88. L´instrument est du type Likert, avec quatre options : l´option nº 1 correspond à complétement en désaccord. L´option nº 2 correspond à désaccord. L´option nº 3 correspond à d'accord et l´option nº 4 est équivalent à complément d'accord.

L'Institut d'éducation nationale d'évaluation (INEE) a dit que les outils proposés répondent aux critères de validité, car, ils ont subi une évaluation technique. C'est un instrument d'experts en design. En plus, des coordonnateurs et directeurs d'école ont été testés à travers un échantillon de 200 répondants. En outre, l'institut recommande de l'utiliser dans les écoles au besoin, afin de pouvoir évaluer efficacement le personnel enseignant (Guerrero Neaves, 2008).

L’instrument est composé de quatre parties: La présentation, les instructions générales, les questions sur le niveau de formation académique de l’enseignant et les questions sur l’auto perception de la performance professionnelle de l’enseignant. L’instrument de mesure du niveau de la formation académique de l’enseignant est composé de quatre items, qui sont: le genre, l’âge, le niveau de formation académique (niveau d’étude) et le nombre d’années d’expériences de l’enseignant dans l’enseignement. L’instrument de mesure de la performance professionnelle de l’enseignant est divisé en sept sous échelles: le profil professionnel de l’enseignant qui est composé de dix énoncés, la liaison entre l’école et les parents qui contiennent deux énoncés, la planification du travail de l’enseignant, quinze énoncés, le temps, les ressources matérielles et didactiques qui ont onze énoncés, les stratégies et activités d’apprentissage qui contiennent vingt énoncés, les stratégies et usages dans l’évaluation qui ont également vingt énoncés et le climat de la salle de classe qui est composé de dix énoncés. Les deux parties de l’instrument constituent un ensemble de quatre-vingt-douze énoncés que chaque enseignant répondra.

La validité

D’après Vallerand et Hess (1999) une variable mesurée est dite valide si elle reflète réellement la variable conceptuelle sous-jacente.

L’instrument a été traduit de l’espagnol en français par Iza Pierre, le chercheur, car celui-ci est un étudiant finissant à Lope de Vega, le plus grand institut d’apprentissage de la langue Espagnole en Haïti. Iza Pierre est aussi un professeur de langue espagnole. La traduction de l’espagnol en français a été soumise aux critiques d'une dizaine de conseillers pédagogiques Haïtien tels que Monsieur Anouce Louis, ex-directeur du collège adventiste Vertières et, en particulier, Maitre Williams Morisseau, notre conseiller haïtien, pour être sure de sa validité avant d’être rempli par les enseignants.

La fiabilité

Pour tester la fiabilité des instruments, on a utilisé la méthode de Conbach. La fiabilité globale obtenue a été de .946. Les valeurs alfa de Cronbach pour les sept sous-échelles sont les suivantes. Dans le Tableau 1 on présente les indices de fiabilité des dimensions de l'auto-perception de la performance professionnelle des enseignants.

Tableau 1

Indices de fiabilité des dimensions

Dimension	Indice
Profil professionnel	.703
Liaison entre école et parents	.436
Planification du travail de l'enseignant	.857
Temps, ressources matérielles et didactiques	.828
Stratégies et activités d'apprentissage	.836
Climat de la salle de classe	.671

Les variables

Les variables sont des attributs, des caractéristiques, ou propriétés que possèdent les unités d'analyse et qui seront soumis à une mesure (Avila Baray, 2006).

Les variables considérées dans l'étude sont des variables dépendantes et les variables indépendantes. La variable dépendante est la variable qui, dans une expérience, subit l'influence présumée de la variable indépendante. Elle représente le résultat produit par une manipulation (Vallerand et Hess, 1999).

La variable dépendante examinée dans cette étude est l'auto-perception de la performance professionnelle des enseignants. La variable indépendante agit à titre de variable explicative d'une autre variable. Elle représente la cause présumée de la variable dépendante

(Vallerand et Hess, 1999).

Pour cette étude, on a examiné la variable indépendante suivante: le niveau de formation académique des enseignants.

Opérationnalisation des variables et de l'hypothèse

L'opérationnalisation des variables est le processus par lequel on transforme la variable de concepts abstraits en termes concrets, observables et mesurables (Aguirre Salinas, 2009).

Dans cette section du chapitre, le chercheur va opérationnaliser les deux variables impliquées dans la recherche: l'auto-perception de la performance professionnelle et le niveau de formation académique de l'enseignant. Toute en incluant les définitions conceptuelles et opérationnelles de chacune d'elles.

Conceptualiser une variable signifie la définir de manière à la rendre compréhensible. Ainsi, notre prochaine démarche consiste à présenter les définitions conceptuelles et opérationnelles de chacune des deux variables de l'étude: l'auto- perception de la performance professionnelle et le niveau de formation académique de l'enseignant.

L'hypothèse nulle exprime l'absence de relation, la différence de causalité entre deux ou plusieurs variables. Elle permet de comparer les découvertes prévues par des méthodes statistiques (Avila Baray, 2006).

Dans cette étude, l'hypothèse nulle montre qu'il n'existe pas une différence significative de l'auto- perception de la performance professionnelle de l'enseignant entre les groupes déterminés par leur niveau de formation académique.

Le Tableau 2 présente l'opérationnalisation d'hypothèse et les variables.

Tableau 2

Opérationnalisation des variables et d´hypothèse

Hypothèse Nulle	Variable	Valeurs	Niveau de mesure	Catégorie	Test de significations statistiques
Il n'existe pas une différence significative de l'auto perception de la performance professionnelle des enseignants par leur niveau de formation académique.	VI: Le niveau de formation académique de l'enseignant.		A. Catégorie	Rhéto Philo Diplômé	Analyse multivariée de la variance (MANOVA)
	VD: L'auto-perception de la performance professionnelle de L'enseignant.		B. Métrique		
	- profil professionnel	10-40			
	- liaison entre l'école et les parents.	2-8			
	- planification du travail de l'enseignant.	15-60			
	-temps, ressources matérielles et didactiques.	11 - 44			
	- stratégies et activités d'apprentissage.	20 – 80			
	- stratégies et usages dans l'évaluation.	20 - 80			
	- climat de la salle de classe.	10 – 40			

La collecte des données

La collecte des données a été réalisée de la manière suivante:

1. Le chercheur s'adressait au responsable d'éducation de la Fédération centrale d'Haïti des Adventistes du 7e jour, pour avoir l'autorisation de s'adresser aux directeurs des institutions précitées, dans le but de rencontrer les enseignants des sections fondamentales (1er et 2em cycle), et de solliciter leur aide dans l'application de l'instrument.

2. Les écoles fondamentales dans lesquelles l'instrument a été appliqué sont les suivantes:

Le collège Adventiste Vertières, une école dirigée par la Fédération Centrale d'Haïti des Adventistes du 7em jour. Il est situé dans le bassin de Port- au- prince, à la rue Nicolas. L'institution Adventiste de l'auditorium de la bible, une école très prometteuse, dirigée par l'église Adventiste auditorium de la bible. Elle est située à lalue, Port-au-Prince, Haïti. Le collège Adventiste Mahanaïm, une école située dans un endroit difficile. Il est dirigé par l'église Adventiste Mahanaïm. Il est situé sur la route nationale #1, Cité soleil. Les écoles Adventistes Canaan de Shada, Eden de bon repos, Etam de la Croix, Moléard, Marie-Jeanne de Béthel, Péniel, Laodicée, et Pétion-ville sont dirigées par leur église chacune respectivement.

La source est une institution privée dont la propriétaire est Adventiste. Elle est très réputée dans le milieu. C'est l'une des meilleures écoles de la capitale. Elle est située dans la zone de l'aéroport sur la route de Gérald bataille à Port-au-Prince.

L'analyse des données

Les données collectées ont été analysées de la manière suivante:

Les tests statistiques qui ont été utilisés dans cette recherche sont des analyses multi-variées de la variance (MANOVA).

Résumé du chapitre

Dans ce chapitre on a fait brièvement l'analyse du type de recherche. C'était une recherche descriptive, corrélationnelle et quantitative. On a considéré la population d'étude, qui est au nombre de quatre-vingt-dix (90). L'étude a été effectuée sur toute la population. On a également considéré les variables, la validité et la fiabilité des instruments. En plus on a inclus l'opérationnalisation des variables et de l' hypothèse. On a aussi expliqué la manière que l'on a procédé pour collecter et analyser les données ainsi que le test statistique utilisé.

CHAPITRE IV

RESULTATS

Introduction

Dans la présente recherche, le chercheur a voulu savoir s'il existe une différence de l'auto-perception de la performance professionnelle de l'enseignant et son niveau de formation académique au sein des institutions Adventistes: Vertières, Institution adventiste de l'auditorium de la bible (IAAB), Mahanaïm, La source, Canaan de Shada, Caradeux, Eden de bon repos, Moléard, Etam de la croix-des -bouquets, Marie Jeanne de Béthel, Sychar, Horeb, Laodicée, Péniel et au collège Adventiste de Pétion-Ville durant l'année académique 2014/2015.

Cette recherche a été du type descriptif, corrélationnel et quantitatif. L'instrument a été appliqué à un groupe de quatre-vingt-dix enseignants de la première à la sixième année fondamentale dans quinze des écoles adventiste de la fédération centrale d'Haïti des adventistes du 7e jour, situées dans la capitale d'Haïti (Port-au-Prince) et ses environs.

La variable indépendante a été: le niveau de formation académique des enseignants.

La variable dépendante a été: l'auto-perception de la performance professionnelle de l'enseignant.

La performance professionnelle des enseignants a été un facteur important sur lequel le chercheur a mis la base de son travail de recherche. En effet, le chercheur a été préoccupé par la performance des enseignants en relation avec leur niveau de formation académique. Voilà, ce qui a suscité le chercheur à entreprendre ce travail de recherche.

Les résultats obtenus se présenteront de la manière suivante: (a) l'analyse descriptive de la population d'étude, (b) le test d'hypothèse, (c) les réponses aux questions de recherche et (d) le résumé du chapitre.

Analyse descriptive de la population d'étude

Dans cette partie on présente les tableaux de résumé de la population d'étude et une brève description des caractéristiques démographiques. Ces tableaux présentent les variables étudiées dans la recherche: Le niveau de formation académique de l'enseignant et l'auto-perception de sa performance professionnelle.

Genre

Dans l'analyse du genre, on va tout simplement contrôler le nombre de participants hommes et femmes, leur fréquence et leur pourcentage. C'est ce que l'on va démontrer dans le Tableau 3.

Age

Dans le Tableau 4 on a considéré l'âge des enseignants enquêtés. Ils sont situés entre 21 et 63 ans (tranche d'âge). L'âge le plus élevé des enseignants enquêtés a été de 63 ans, ce qui correspond à un pourcentage de 56.7%. L'âge minimum des enseignants enquêtés a été de 21ans, ce qui correspond à un pourcentage de 18.9%.

Tableau 3

Distribution de la population d'étude par genre

Genre	*n*	%
Féminin	61	54.90
Masculin	29	26.10
Total	90	100

Tableau 4

Distribution de la population d'étude par catégorie d'âge

Age	*n*	%
Maximum	63	56.7
Minimum	21	18.9
Total	84	75.6

Nombre d'années d'expériences

Dans le Tableau 5 on a considéré le nombre d'années d'expériences des enseignants enquêtés. Ils sont situés entre 1 et 32 ans. L'enseignant le plus expérimenté de cette enquête a eu 32 ans d'expérience, ce qui correspond à 35.96%. L'enseignant le moins expérimenté de l'enquête a eu un an d'expérience, ce qui correspond à 1.13% .

Niveau de formation académique des enseignants

Dans le Tableau 5, on a considéré le niveau de formation académique des enseignants. D'après cette étude, 12 enseignants ont déclaré avoir un niveau de formation académique équivalent à la rhéto ou secondaire 3, 35 enseignants ont déclaré avoir un niveau de formation académique équivalent à la philo ou secondaire 4 et quarante-trois 43 ont déclaré avoir décroché un diplôme de l'école normale. Les niveaux de formation académiques des enseignants sont situés entre la rhéto et l'école normale.

Test d'hypothèse

Dans le cadre de cette étude, l'hypothèse de recherche a été stipulée ainsi : Il existe une différence significative de l'auto-perception de la performance professionnelle de l'enseignant entre les groupes déterminés par leur niveau de formation académique. Les informations sur le

Tableau 5

Niveau de formation académique des enseignants

Niveau	*n*	%
rhétho	12	13.3
Philo	35	38.9
Diplomés	43	47.8
Total	90	100

niveau de formation académique des enseignants ont été recueillies et analysées suivant leur sexe, âge, niveau de formation académique et leur nombre d'année d'expérience dans l'enseignement.

Hypothèse nulle

L'hypothèse nulle (Ho) soutient qu'il n'existe pas de différences significatives de l'auto -perception de la performance professionnelle de l'enseignant entre les groupes déterminés par leur niveau de formation académique. Pour le test d'hypothèse on a utilisé l'analyse multivariée de la variance (MANOVA).

Les résultats ont prouvé qu'il existe une de différence significative de l'auto-perception de la performance professionnelle entre les groupes d'étude (F de Hotelling = 996.177, p = .000). Pour cela on rejette l'hypothèse nulle confirme l'hypothèse de recherche.

On a réalisé une analyse univariée qui a permis de déterminer quelles sont les dimensions qui montrent une différence significative entre les groupes d'étude. De cette manière on a pu déterminer que dans la dimension profil professionnel il existe une différence significative entre les groupes d'étude ($F_{(2, 87)}$ = 5.184, p = .007) . Un test de post hoc a montré que le groupe diplômé a montré une moyenne significativement supérieur (M = 35.39) au groupe de rhéto (M = 31.92).

Autre dimension a démontré une certaine tendance: liaison entre école et parents. A démontré une relation presque significative entre les groupes d'étude (F (2, 87) = 2.992, p = .055). Même s'ils ne sont pas significatifs, les résultats ont démontrés une tendance à être différents dans les scores de liaison entre les groupes, dont les niveaux de formation académique diplôme (M = 6.93) a montré un score supérieur que rhéto (M = 6.08). Les enseignants avec une formation académique plus élevée donnent plus d'importance à prendre du temps, des ressources matérielles et didactiques pour se préparer.

Résumé du chapitre

Dans ce chapitre on a présenté les résultats de recherche. On a utilisé les données recueillies à travers les différents Tableaux. L'hypothèse de recherche a été testée et la réponse à la question de recherche a été donnée.

CHAPITRE V

RESUME, DISCUSSION, IMPLICATIONS, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIOS

Résumé

L'objectif principal de cette recherche était de savoir s'il existe une différence significative de l'auto -perception de la performance professionnelle de l'enseignant et son niveau de formation académique au sein des institutions Adventistes: Vertières, Institution adventiste de l'auditorium de la bible (IAAB), Mahanaïm, La source, Canaan de Shada, Caradeux, Eden de bon repos, Moléard, Etam de la croix des bouquets, Marie Jeanne de Béthel, Sychar, Horeb, Laodicée, Péniel et au collège Adventiste de Pétion-Ville durant l'année académique 2014/2015.

Cette recherche a été du type descriptif, corrélationnel, quantitatif et transversal. Elle est descriptive, parce que: (a) elle a été utilisé pour découvrir et affiner les questions de recherche, (b) elle a permis de mesurer la relation qui existe entre le niveau de formation académique des enseignants et l'auto-perception de leur performance professionnelle. Cette corrélation a été considérée parce que l'étude a permis de rechercher la relation et / ou la différence probable entre les deux variables précitées. L'instrument a été appliqué à un groupe de 90 enseignants de la première à la sixième année fondamentale dans quinze des écoles adventiste de la fédération centrale d'Haïti des adventiste du 7e jour, situées dans la capitale d'Haïti (Port-au-Prince) et ses environs. La variable indépendante a été: le niveau de formation académique des enseignants.

La variable dépendante a été: l'auto-perception de la performance professionnelle de

l’enseignant.

Le rapport sur les résultats a été divisé en cinq chapitres. Dans le chapitre I, on a présenté les objectifs de l'étude et la justification pour cela. Ensuite, les limites, les délimitations et l’hypothèse de l'étude. Enfin, on a développé le cadre philosophique et l'organisation de l'étude. Dans le chapitre II, on a présenté la revue de littérature, dans laquelle on a analysé le sujet le plus pertinent de l’étude lié au deux principaux variables : Le niveau de formation académique de l'enseignant et l’auto-perception de sa performance professionnelle. Dans le Chapitre III, on a présenté la méthodologie, en considérant la population d’étude, qui est au nombre de 90 enseignants. L’étude a été effectuée sur toute la population. On a également considéré les variables d'étude, la validité et la fiabilité des instruments. En plus on a inclus l’opérationnalisation des variables et de l’hypothèse. On a aussi expliqué la manière que l’on a procédé pour collecter et analyser les données ainsi que le test statistique utilisé. Dans le chapitre IV on a présenté les résultats de la recherche.

Les résultats ont démontrés qu'il existe une différence significative de l'auto-perception de la performance professionnelle entre les groupes d'étude. Cependant, dépendant, malgré cela une analyse univariée a permis de déterminer que la dimension profil professionnel a pour résultat significatif entre les groupes d'étude ($F_{(2, 87)} = 5.184$, $p = .007$) et que les deux autres dimensions ont démontré une certaine tendance: La dimension liaison entre école et parents a démontré une relation presque significative entre les groupes d'étude ($F_{(2, 87)} = 2.992$, $p = .055$) de même que la dimension temps, ressources matérielles et didactiques ($F_{(2, 87)} = 3\ .001$, $p = .055$).

On a observé un contraste significatif de cotation entre ces groupes d'enseignants dont les niveaux de formation académique se situent entre rhéto ($M = 31.\ 92$) et diplomé ($M = 35.$

39).

Même s'ils ne sont pas significatifs, les résultats ont démontrés une tendance à être différents dans les scores de liaison entre école et parents dont les niveaux de formation académique est rhéto (*M* = 6.08), Diplômé (*M* = 6.93). Même s'ils ne sont pas significatifs, les résultats ont démontrés une tendance à être différente dans les scores de liaison entre les groupes dont les niveaux de formation académique est rhéto et diplômé.

Discussion

Les résultats de cette recherche ont démontré qu'il existe une différence significative de l'auto-perception de la performance professionnelle entre les groupes constitués par leur niveau d'étude. Aravena C. (2013) a mentionné plusieurs facteurs pour expliquer la performance professionnelle de l'enseignant en salle de classe. Si les exigences que l'on fait aux enseignants sont multiples, les résultats sont venus aussi sous différentes formes.

Cependant, les expectatives des organismes internationaux ainsi que les même bénéficiaires de l'éducation sont très élevés; on espère que l'amélioration de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement passe en grande mesure par la capacité de faire en sorte que des individus compétents souhaitent enseigner, que leur enseignement soit de haute qualité et que tous les élèves aient accès à un enseignement de haute qualité (OCDE, 2005).

Les résultats de cette étude se diffèrent d'une certaine manière à ceux rapportés par Hunt (2009), sur les effets du niveau de formation académique des enseignants sur les avances dans les réussites académiques des élèves. L'étude avait comparé les caractéristiques et les réussites des apprenants, les expériences et les niveaux d'étude des enseignants. L'étude a prouvé que les enseignants avec un niveau d'étude standard étaient significativement plus effectifs en faisant élever les notes des apprenants aux examens que les autres qui n'ont pas de titre ou qui ont un

niveau de formation inférieure (Hunt, 2009). Avec l'implémentation des réformes éducatives durant ses dernières années et l'introduction des mesures nationales et internationales de l'apprentissage des apprenants, le concept antérieur est élargi, car, la performance de l'enseignant est égale à la réussite académique de ses apprenants (Robalino Campos, 2005). Les indices de performance données par des enseignants efficaces avec des d'élèves moyens et forts sont plus significatif que les résultats des enseignants moins efficace (Gauthier et al., 2004).

Cependant, malgré cela une analyse univariée a permis de déterminer que la dimension profil professionnel a pour résultat significatif entre les groupes d'étude et que les deux autres dimensions ont démontré une certaine tendance: La dimension liaison entre école et parents a démontré une relation presque significative entre les groupes d'étude de même que la dimension temps, ressources matérielles et didactiques. On a observé un contraste significatif de cotation entre ces groupes d'enseignants dont les niveaux de formation académique se situent entre rhéto et diplômé.

Implications

Les implications de cette présente étude sont les suivantes: Les institutions éducatives adventistes Vertières, Institution adventiste de l'auditorium de la bible (IAAB), La source, Mahanaïm, Canaan de Shada, Caradeux, Eden de bon repos, Etam de la croix des bouquets, Moléard, Marie-Jeanne de Béthel, Sychar, Horeb, Laodicée, Péniel et l'école adventiste de Pétion-Ville, en tenant compte des résultats de la présente étude les institutions enquêtées peuvent mieux élaborer des critères pour recruter des enseignants avec un niveau de formation académique plus élevé, afin d'être plus performant dans la salle de classe.

Conclusions

Les principales conclusions de cette présente étude sont les suivantes: Les résultats ont démontré qu'il existe une différence significative de l'auto-perception de la performance professionnelle entre les groupes d'étude (*F* de Hotelling = 996.177, *p* = .000). Pour cela on rejette l'hypothèse nulle et on peut confirmer l'hypothèse de recherche.

On a réalisé une analyse univariée qui a permis de déterminer quelles sont les dimensions qui montrent une différence significative entre les groupes d'étude. De cette manière on a pu déterminer que dans la dimension profil professionnel il existe une différence significative entre les groupes d'étude. Un test de post hoc a montré que le groupe diplômé a montré une moyenne significativement supérieure au groupe de rhéto.

Autre dimension a démontré une certaine tendance: liaison entre école et parents. A démontré une relation presque significative entre les groupes d'étude. Même s'ils ne sont pas significatifs, les résultats ont démontrés une tendance à être différents dans les scores de liaison entre les groupes, dont les niveaux de formation académique diplômé (*M* = 6.93) a montré un score supérieur que rhéto (*M* = 6.08). Les enseignants avec une formation académique plus élevée donnent plus d'importance à prendre du temps, des ressources matérielles et didactiques pour se préparer.

Recommandations

En harmonie avec les résultats obtenus, dans la dernière partie de cette étude, on a formulé les recommandations suivantes:

Recommandations au responsable d'éducation de la FEDCHAS

1. Superviser que le personnel enseignant ait le niveau académique et les compétences

nécessaires pour garantir la qualité de l'enseignement qui découle de la philosophie de l'éducation adventiste.

2. Evaluer la performance professionnelle des enseignants toute en identifiant les besoins de formation et organiser des programmes de recyclage visant le développement professionnel des enseignants.

Recommandations aux directeurs des institutions enquêtées

1. Recruter les enseignants avec un niveau de formation académique plus élevé.

2. Travailler dans le but de relever le niveau de formation académique des enseignants déjà en fonction, en les facilitants à continuer leur étude.

3. Organiser des études continues en faveur des enseignants.

Recommandations aux enseignants

1. Travailler à relever votre niveau de formation académique.

2. Participer aux programmes de formation continue.

Recommandations aux futurs chercheurs

1. Reprendre cette étude avec une plus grande population.

2. Ajouter une question ouverte (autre réponse) dans le questionnaire sur le niveau de formation académique des enseignants.

APPENDICE A

INSTRUMENTS DE MESURE

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE PREPARE A L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS DE LA SECTION FONDAMENTALE

Monsieur/Madame,

Ce questionnaire a été conçu dans le cadre d'une recherche effectuée par l'étudiant finissant Iza PIERRE en vue de l'obtention d'une maitrise en administration scolaire de l'Université Montemorelos (Mexique)// UNAH.

INSTRUCTIONS GENERALES

Cette étude a comme objectif de mesurer la perception de la performance professionnelle des enseignants de la section fondamentale et sa relation avec leur niveau de formation académique. Les informations recueillies ont une valeur académique très importante, s'il vous plait, ayez soin de répondre sincèrement aux questions. Il n'est pas nécessaire de donner votre

nom. Faites une croix (X) dans le carré pour sélectionner la réponse qui vous concerne. Le chercheur vous remercie pour votre attention et votre honnêteté dans les réponses.

I - INFORMATIONS SUR LA FORMATION ACADEMIQUE DE L'ENSEIGNANT

1, Vous êtes de sexe : Masculin ☐ Féminin ☐
2, Quel est votre âge .....… ?
3, Quel est votre niveau de formation académique (niveau d'étude) ?

A, Secondaire 3/ Rhéto ☐

B, Secondaire 4/ Philo ☐

C, Diplômé d'école normale ☐

4, Combien d'année d'expérience avez-vous dans l'enseignement? .....

II - LA PERFORMANCE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Instructions : Les énoncés suivants se réfèrent au travail que vous effectuez dans votre classe. S'il vous plait, répondez à ces questions suivant les options qu'on vous présente. Choisissez la description qui correspond le mieux à votre opinion. Faites une croix « X » dans la colonne correspondante. Il faut choisir une seule option des quatre.

NB : 1 = Complètement en désaccord

2 = En désaccord

3 = D'accord.

4 = Complètement d'accord.

6 - Profil professionnel	1	2	3	4
1- Mon assistance à l'école est excellente, je suis absent (e) seulement pour les cas de force majeure.				
2. En général j'arrive à l'heure à l'école pour effectuer mes travaux en classe.				
3. Je remets convenablement les rapports et les documents que les dirigeants de l'école me demandent.				
4. Quand c'est nécessaire, je suis disposé à participer aux activités de l'école en dehors de mon horaire normale.				
5. Dans ma pratique d'enseignant j'utilise les connaissances obtenues durant ma formation professionnelle.				
6. Ma performance comme enseignant(e) est améliorée en appliquant les cours et/ou les ateliers de mis à jour.				
7. J'assiste régulièrement aux cours de formation quand on me convoque.				
8. Je maitrise adéquatement les contenus des matières que j'enseigne.				
9. Je participe activement dans les projets de travail et les travaux de recherche de l'école.				
10. Je participe avec un esprit collaboratif aux travaux d'équipe avec mes collègues enseignants.				

7 - Liaison entre l'école et les parents	1	2	3	4
11. J'informe convenablement les parents sur les résultats des évaluations de leurs enfants.				
12. Je réussi à impliquer activement les parents dans les travaux qui exigent leur participation.				

8 - Planification du travail de l'enseignant

Comme enseignant(e)	1	2	3	4
13. Je fais une planification écrite de mes cours : journalier, hebdomadaire et mensuelle.				

En préparant mes cours :	1	2	3	4
14. Je consulte le plan et les programmes d'étude pour tenir compte des objectifs généraux de chaque matière.				
15. Je consulte d'autres matériels pour réaliser un travail équilibré.				
16. Je consulte les livres des élèves de la section primaire pour identifier les exercices ou les leçons en rapport avec chaque thème.				
17. Je consulte les fichiers des activités didactiques des mathématiques pour identifier les activités ayant rapport dans l'enseignement.				
18. Je consulte les matériels de formation et d'actualisation qui se réfèrent aux contenues pour une mise à niveau de l'enseignement.				
19. J'utilise les matériels récents de lecture et/ou du programme national de lecture.				

Dans mon plan de cours j'établis :	1	2	3	4
20. Les adaptations nécessaires pour essayer de répondre aux caractéristiques de tous mes élèves : (les enfants surdoués, les moins doués, sous doués, les maltraités, ceux qui ont des déficiences physiques et les sur âgés).				
21. Des objectifs d'apprentissage permettant la réussite de mes élèves, c'est pourquoi je les aide à développer des habilités, des attitudes et l'acquisition des connaissances.				
22. La manière à laquelle je vais enseigner en établissant le type d'activité et la façon de participation des apprenants.				
23. L'ordre et les moments dans lesquels se porte chacune des activités.				
24. Les ressources que vais employer pour développer les activités de mon enseignement.				

25. Ce que je vais évaluer chez mes apprenants : Leur connaissance, leur habilité et leur attitude.				
26. Les stratégies que je vais employer pour évaluer ce que mes apprenants apprennent.				
27. Les moments dans lesquels je vais développer des stratégies d'évaluation, (des moments d'élaborer des récits, appliquer des épreuves, faire des évaluations etc.).				

9 - J'utilise du temps, des ressources matérielles et didactiques

En développant mes cours j'utilise :	1	2	3	4
28. La plus grande partie du temps dans le travail actif, en relation avec l'enseignement et l'apprentissage.				
29. Les livres de la section primaire afin de permettre aux élèves de réaliser des activités, leur permettant de développer leur habilité et d'acquérir des connaissances.				
30. D'autres livres, ajoutés aux livres de texte des apprenants dans des activités en classe comme renfort.				
31. Les ouvrages de la bibliothèque de l'école tels que : (encyclopédies, dictionnaires etc.), en permanence.				
32. Les instruments qui illustrent les saisons de l'année, les appareils du corps humain etc., dans le but de renforcer la connaissance des apprenants.				
33. Des cartes géographiques, croquis et des plans appropriés pour le développement des habilités d'orientation et de la localisation spatiale.				

En développant mes cours j'utilise :	1	2	3	4
34. Des matériels tels que : (colles, papiers, boites, capsules,) etc. pour appuyer l'apprentissage des notions et des concepts pour promouvoir le développement des habilités d'expression.				
35. Les lieux de rencontre de l'école et la localité pour renforcer l'enseignement des thèmes, (visites des musées, des parcs, des champs, des fabriques etc.				
36. La musique et les chansons pour appuyer le développement des thèmes de l'enseignement et de l'expression.				
37. Des jeux didactiques, pour aider mes élèves à réaffirmer ceux qu'ils ont appris.				

38. Des jeux régulièrement dans la classe ou sur la cours avec les élèves.				

10 - Des stratégies et des activités d'apprentissage

En développant mes cours :	1	2	3	4
39. j'utilise les carnets de leçon des élèves pour enregistrer les informations, les exercices qu'ils doivent réaliser et comme source de suivi.				
40. J'explore la connaissance des apprenants au préalable, avant d'aborder un nouveau contenu de l'apprentissage.				
41. Je travaille fréquemment avec les élèves sous des formes variées dans les travaux en classe, (individuel, groupe de deux, équipes ou autres).				
42. Je vérifie régulièrement pour voir si les élèves comprennent ce qu'ils doivent faire.				
43. Souvent je demande aux apprenants de travailler de manière individuelle.				
44. Je permets aux élèves de performance élevée de partager leurs connaissances à leurs camarades dans diverses activités.				
45. Je laisse fréquemment les travaux de copie, pages d'illustration des tableaux, mots de renforcement.				
46. Je fournis l'aide individuel aux élèves en difficulté, en révisant leur travaux, en les attribuant des devoirs spéciaux et une attention spéciale.				
47. Je soutiens mes apprenants en les faisant lire et en les posant des questions pour tester leur niveau compréhension.				
48. Je travaille avec les élèves sur des textes variés, (littéraires, instructifs, informatifs etc.)				
49. Je donne aux élèves des devoirs de recherche venant de différentes sources, les gens de l'école, la localité, matériels imprimes, vidéo etc.)				
50. Je fais des activités pour organiser et présenter les informations sous des formes différentes, Schémas, tableaux, textes, graphiques, maquettes et cartes géographiques etc.)				

En développant mes cours :	1	2	3	4
51. Je permets aux élèves de lire dans différents types de textes tels que : (livres, revues, journaux etc.)				
52. Je réalise des activités d'observation et d'entrevue pour le développement des habilités des élèves à faire des recherches.				
53. Je présente les contenus et les thèmes à partir des situations familiales ou des expériences quotidiennes des apprenants.				
54. Je réalise des activités permettant à mes élèves de mettre en application ce qu'ils ont appris.				
55. J'apporte mon soutien aux élèves dans des activités de groupe, exposition et autres.				
56. Je réalise des activités permettant aux élèves de raconter, des évènements, expériences, de partager et de comparer leurs idées et leurs opinions.				
57. J'aime exposer souvent les informations sur le thème à développer avec mes élèves.				
58. Je réalise des activités variées pour connaitre le niveau de connaissance de mes élèves sur chaque thème (jeux, interrogatoires, résolution des problèmes etc.				
11 - Stratégies et usages dans l'évaluation	1	2	3	4
Pour évaluer mes élèves :				
59. Je réalise une diagnostique au début de la période scolaire pour tester les connaissances préalables des élèves.				
60. J'emploie des stratégies d'évaluation écrite : examens, questionnaires etc.				
61. J'emploie des stratégies d'évaluation orale : entrevues, discussions orale etc.				
62. J'élabore un registre pour identifier les avancés et les progrès des élèves en permanence.				
63. J'établis un ensemble d'informations sur les résultats des examens, les travaux réalisés, forme de participation, achèvement des devoirs etc.				

64. Je conserve une copie d'évaluations qui contient divers travaux qui tiennent compte des progrès des élèves.				
65. Je fais la révision des travaux et des devoirs pour connaitre les succès et les difficultés des élèves.				
66. Je fais des activités d'évaluation personnelle.				
67. Je fais des activités de Co-évaluation (évaluations entre les compagnons.				
68. Je réalise des évaluations périodiques : chaque deux mois, suivent le calendrier scolaire.				
69. J'utilise les examens des maisons d'édition.				
70. Quand je détecte des erreurs dans les travaux des élèves je les corrige ou je les faire voir.				
71. Je considère les résultats des examens oraux.				
72. Je tiens compte des informations des registres et des travaux écrits (cahiers, livres de texte etc.				
73. Je considère les informations des registres sous formes de participation des élèves dans des activités.				
74. Je considère les résultats des registres d'achèvement des devoirs.				

J'utilise les résultats des évaluations pour:	1	2	3	4
75. Décider des actions d'appui avec les parents de façon conjointe.				
76. Programmer des activités de retrospection dans la planification des cours, dans les stratégies, les instruments et les critères d'évaluation.				
77. Informer a mes élèves, leur état d'avancement, leur progrès et les aspects qu'il faut améliorer.				
78. Informer aux parents les états d'avancement de leurs enfants, leur progrès et les aspects auxquels ils ont besoin d'aide.				
12 - Climat de la salle de classe				
Comme enseignant (e) dans ma salle de classe :	1	2	3	4
79. Quand quelqu'un de mes élèves ne vient pas à l'école je cherche à savoir le motif de son absence.				
80. J'ai l'habitude de dresser une liste sur le comportement de mes élèves dans la salle de classe.				

81. Les mesures disciplinaires que j'utilise pour maintenir l'ambiance de travail dans la salle de classe sont justes.				
82. En général je ne rencontre pas de problème d'indiscipline dans la salle de classe.				
83. Je motive les élèves afin qu'ils se forcent de réaliser leurs travaux et leurs examens.				
84. En général, mes attentes sur la réussite académique sont élevées.				
85. Quand un élève est très indiscipliné, je l'envoi à la direction.				
86. En général, je suis obligé d'élever la voix pour que mes élèves m'écoutent.				
87. Je me préoccupe à connaitre les intérêts, gouts et besoins de mes élèves en conversant avec eux ou avec leurs parents.				
88 Je suis attentif dans les relations à établir entre les élèves.				

APPENDICE B

ANALYSES DESCRIPTIVES

Statistiques

		Sexe	Age	Niveau de formation academique	Anexp
N	Valides	90	90	90	90
	Pertes	0	0	0	0
Media		1.68	35.87	2.34	10.14
Desv. típ.		.470	8.865	.706	7.018
Variance		.221	78.589	.498	49.249

Table de fréquence

Sexe

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	M	29	32.2	32.2	32.2
	F	61	67.8	67.8	100.0
	Total	90	100.0	100.0	

Age

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	21	1	1.1	1.1	1.1
	22	1	1.1	1.1	2.2
	23	2	2.2	2.2	4.4
	24	4	4.4	4.4	8.9
	25	2	2.2	2.2	11.1
	26	3	3.3	3.3	14.4
	27	4	4.4	4.4	18.9
	28	3	3.3	3.3	22.2
	29	3	3.3	3.3	25.6
	30	6	6.7	6.7	32.2
	31	5	5.6	5.6	37.8
	32	4	4.4	4.4	42.2
	33	4	4.4	4.4	46.7
	34	2	2.2	2.2	48.9
	35	5	5.6	5.6	54.4
	36	2	2.2	2.2	56.7
	37	1	1.1	1.1	57.8
	38	4	4.4	4.4	62.2
	39	3	3.3	3.3	65.6
	40	7	7.8	7.8	73.3
	41	4	4.4	4.4	77.8
	42	1	1.1	1.1	78.9
	43	1	1.1	1.1	80.0
	45	3	3.3	3.3	83.3
	46	3	3.3	3.3	86.7
	47	3	3.3	3.3	90.0
	48	1	1.1	1.1	91.1
	50	2	2.2	2.2	93.3
	51	1	1.1	1.1	94.4
	52	1	1.1	1.1	95.6
	54	2	2.2	2.2	97.8
	55	1	1.1	1.1	98.9
	63	1	1.1	1.1	100.0
	Total	90	100.0	100.0	

Niveau de formation académique

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rheto	12	13.3	13.3	13.3
	Philo	35	38.9	38.9	52.2
	Diplomé	43	47.8	47.8	100.0
	Total	90	100.0	100.0	

Anexp

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3.3	3.3	3.3
	2	5	5.6	5.6	8.9
	3	7	7.8	7.8	16.7
	4	7	7.8	7.8	24.4
	5	9	10.0	10.0	34.4
	6	4	4.4	4.4	38.9
	7	6	6.7	6.7	45.6
	8	7	7.8	7.8	53.3
	9	7	7.8	7.8	61.1
	10	1	1.1	1.1	62.2
	11	1	1.1	1.1	63.3
	12	3	3.3	3.3	66.7
	13	1	1.1	1.1	67.8
	14	2	2.2	2.2	70.0
	15	6	6.7	6.7	76.7
	17	4	4.4	4.4	81.1
	18	1	1.1	1.1	82.2
	19	3	3.3	3.3	85.6
	20	7	7.8	7.8	93.3
	21	2	2.2	2.2	95.6
	24	2	2.2	2.2	97.8
	28	1	1.1	1.1	98.9
	32	1	1.1	1.1	100.0
	Total	90	100.0	100.0	

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Sexe	90	1	2	1.68	.470
Age	90	21	63	35.87	8.865
Anexp	90	1	32	10.14	7.018
Niveau de formation academique	90	1	3	2.34	.706
N válido (según lista)	90				

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Profil professionnel	90	19.00	40.00	34.1333	3.96955
Liaison entre...	90	2.00	8.00	6.6556	1.17235
Planification	90	26.00	60.00	51.2111	6.02522
Temps...	90	19.00	44.00	35.1778	5.52741
Strategies et activities	90	26.00	80.00	64.2889	9.24236
Strategies et usage	90	27.00	80.00	62.8667	8.58166
Climate..	90	12.00	40.00	31.7444	4.33839
N válido (según lista)	90				

APPENDICE C

TEST D'HYPOTHESE

(a) La mesure la fiabilité de la sous-echelle: Profil professionnel

Echelle : DIMENSION PP

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	90	100.0
	Excluidos[a]	0	.0
	Total	90	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Statistique de fiabilite

Alfa de Cronbach	N d' elements
.703	10

(b) La mesure de la fiabilité de la sous-echelle: Planification du travail de l'enseignant

Echelle: DIMENSION PTE

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	90	100.0
	Excluidos[a]	0	.0
	Total	90	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Statistiques de fiabilite

Alfa de Cronbach	N de elementos
.857	17

(c) La mesure de la fiabilité de la sous-échelle: Liaison entre école et parent

Echelle: DIMENSION LEP

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	90	100.0
	Excluidos[a]	0	.0
	Total	90	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Statistiques de fiabilite

Alfa de Cronbach	N de elementos
.436	2

(d) La mesure de la fiabilité de la sous-echelle: Temps, ressources materielles et didactiques

Echelle: DIMENSION TRMD

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	90	100.0
	Excluidos[a]	0	.0
	Total	90	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Statistiques de fiabilite

Alfa de Cronbach	N de elementos
.828	11

(e) La mesure de la fiabilité de la sous-echelle: Stratégies et activités d'apprentissage

Echelle: DIMENSION SAA

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	90	100.0
	Excluidos[a]	0	.0
	Total	90	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Statistiques de fiabilite

Alfa de Cronbach	N de elementos
.864	20

(f) La mesure de la fiabilité de la sous-echelle: Stratégies et usage dans l'évaluation

Echelle: DIMENSION SUE

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	90	100.0
	Excluidos[a]	0	.0
	Total	90	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estatistiques de fiabilite

Alfa de Cronbach	N de elementos
.836	20

g) La mesure de la fiabilité de la sous-echelle: Climat de la salle de classe

Echelle: DIMENSION CSC

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	90	100.0
	Excluidos[a]	0	.0
	Total	90	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estatistique de fiabilite

Alfa de Cronbach	N de elementos
.671	10

REFERENCES

Adedeji, O. et Olaniyan, O. (2011). *L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique*. Addis-Abeda: Institut International de l'Unesco pour le Renforcement des Capacités en Afrique.

Aguirre Salinas, F. Á. (2009). *Desempeño docente y su relación con la motivación del alumno en la Escuela de Capacitación Adventista Salvadoreña* (Thèse de maitrise). Université de Montemorelos, Mexique.

Álvarez, S. J. (2011). *Evaluación del desempeño laboral docente en el Liceo Bolivariano, «Mariano Montilla», Edo Vargas, Venezuela*. Récupéré de http://www.gestiopolis.com/evaluación-desempeño-labor.

Aravena C. F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formacion profesional del practicando en accion. *Etudios Pedagógicos, 39*(1), 27-44.

Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación.* Récupéré de http://www.eumed.net/libros/2006c/203/

Bouckaert, C. (2006). *Forces et faiblesse du système éducatif finlandais*. Récupéré de http://www.infofinlande.fr/?id=55

Brunner, J. J. et Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia Internacional. *La Educación, 48-49,* 139-140.

Careaga, A. (2007). *El desafío de ser docente. ¿Qué significa ser docente en el histórico actual?* Récupéré de http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Ser_docente.pdf

Chiroque Chunga, S. (2006). *Evaluación de desempeños docentes*. Récupéré de http://www.educared.edu.pe/modulo/upload/96723594.pdf

Cros, F. et Bolon, J. (2007, juin). *Les enseignants recrutés sans formation initiale, quels enjeux? Quelles réponses?* Document presenté au Séminaire International: La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: Les recrutements sans formation initiale, Paris.

Cuenca, R., Montero, C., Ames, P. et Rojas, V. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. Lima, Perú: Consejo Nacional de la Educación.

Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo*: *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 49*(2), 1-20.

Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente: dirigido a maestros de infantil y primaria*. Madrid: Wolter Kluwer.

Esteve, J. M. (2005). Bienestar y salud docente. La ambivalencia de la profesión docente: malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. *PRELAC, 1,* 117-133.

Fernández Ramírez, J. C. (2007). *La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación.* Récupéré de http://www.liceus.com/ cgi-bin/ac/pu/Evaluacion%20docente2.pdf

García Medina, A. M., Aguilera García, M. A., Pérez Martínez, M. G. y Muñoz Abundez, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Gauthier, C. Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficace et réussite scolaire des élèves, provenant de milieux défavorisés.Une revue de littérature.* Québec: Fonds Québécois pour la Recherche sur la Société et la Culture.

Guerrero Neaves, S. (2008). *Desempeño profesional de los docentes de la primera vertiente de educación primaria del programa carrera magisterial en Nuevo León, México* (Thèse de doctorat). Universidad de Montemorelos, México.

Hunt, B. C. (2009). *Efectividad del desempeño docente*. *Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América latina*. Récupéré de http://www.preal.org/publicacion.asp

Millward, M. (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation: Suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Montréal: Institut de Statistique de l'UNESCO.

Montenegro Aldana, A. I. (2007). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos.* Bogotá: Magisterio.

Murillo, J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en América Latina: Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño docente. *PRELAC, 1*, 52-57.

Namo de Mello, G. (2005). Profesores para la igualdad educacional en América Latina: Calidad y nadie de menos. *PRELAC, 1,24*-37.

OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Récupéré de http://ocde.org/edu/teacherpolicy

OCDE. (2008). *Evaluer l'apprentissage, l'évaluation formative*. Récupéré de http://www .education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/ rapport_ocde_ceri_evaluer_l_apprentissage_l_evaluation_formative_2008.pdf

OCDE. (2012). *La rémunération fondée sur la performance améliore-t-elle la qualité de l'enseignement*? Récupéré de http://www.pisa.oecd.org.www.oecd.org/pisa/infocus

Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.

Puchol, L. (2007). *Dirección y gestión de recursos humanos* (7e ed.). Madrid: Díaz de Santos.

Reding, V. (2002). La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Questions clés sur l'éducation en Europe. Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. *Eurydice*. Récupéré de http://www.eurydice.org

Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente: Tensiones y tendencias. *PRELAC, 1*, 146-163.

Robalino Campos, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y las responsabilidades sociales en la profesión docente. *PRELAC, 1*, 7-23.

Robalino Campos, M. (2007, juin). *Les enseignants peuvent faire la différence: Remarques sur le développement professionnel et le métier d'enseignant.* Document présenté au Séminaire International: La professionnalisation des enseignants dans l'éducation sans base: Les recrutements sans formation initiale, Paris.

Robalino Campos, M. et Körner, A. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado entre cincuenta países de América y Europa*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe (UNESCO).

Robert, P. (2011). *La formation des professeurs en Finlande: clé de voûte d'une réussite éducative exceptionnelle*. Port-au-Prince, Haïti: Faculté des Sciences Humaines.

Roelofs, E. et Sanders, P. (2007). Vers un cadre pour l'évaluation de la compétence de l'enseignant. *Revue Européenne de Formation Professionnelle, 40(*1), 135-153.

Romer, M. (2008). *La formation des enseignants en Europe*. Récupéré de http://www.csee-etuce.org

Salazar, M. C. et Penedo, M. M. (2011). *Relación del clima institucional con el desempeño docente en la institución educativa Angélica Palma Román*. Lima, Perú.

Tamayo Tamayo. M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa, Mexico.

Torres, R. M. (2000). *Una década de educación para todos*: *la tarea pendiente*. Caracas: Laboratorio Educativo.

UNESCO. (2015). Foro Mundial sobre la educacion 2015, Declaracion de Incheon, Educacion 2030.

Vallerand, R. J. et Hess, U. (1999). *Méthode de recherche en psychologie*. Québec: Gaetan Morin.

Valdés Veloz, H. (2006, février). *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba***.** Document présenté au Séminaire International de l'Evaluation de l'Education, Carthagène, Colombie.

Vegas, E. (2006). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica. *Revista de Educación, 340*, 213-241.

White, E. G. (2007). *Conseils aux éducateurs, aux parents et aux étudiants*. Méxique: Iadpa.

Wilhem, K., Martin, G. et Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10*(1), 339-350.

Wolff, L. (2009). *Education en Haïti, la voie du progrès*. Opreal: Partenariat pour la Promotion de la Réforme de L'Education dans les Amériques.