

Validation d'un instrument pour mesurer les attitudes des enseignants envers leur évaluation

Roger Gervais, Ph.D., Gilles G. Nadeau, Ph.D. and Clermont Barnabé, Ph.D.

Volume 19, Number 1, 1996

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1092210ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1092210ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gervais, R., Nadeau, G. G. & Barnabé, C. (1996). Validation d'un instrument pour mesurer les attitudes des enseignants envers leur évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1092210ar>

Article abstract

The objective of the study was to validate a scale for measuring teacher attitudes toward their evaluation. A 100 item questionnaire was sent to a random sample (n = 700) of the members of the «Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick.» Forty-nine percent of the questionnaires were returned completed and judged acceptable for statistical analysis. Item analysis, correlation, factor analysis and analysis of variance were performed to choose the items to include in the scale. The results of the statistical analysis made possible the construction of a twenty-five item attitude scale with an alpha coefficient of 0,96 (Cronbach Alpha). The analysis of variance did not detect any statistical difference regardless of the grouping variable.

Validation d'un instrument pour mesurer les attitudes des enseignants envers leur évaluation

Roger Gervais, Ph.D.
Centre universitaire Saint-Louis-Maillet

Gilles G. Nadeau, Ph.D.
Centre universitaire de Moncton

Clermont Barnabé, Ph.D.
Université McGill

Cette recherche avait pour but de valider un instrument pour mesurer les attitudes des enseignants envers leur évaluation. Un questionnaire contenant 100 énoncés décrivant des croyances que les enseignants détiennent envers leur évaluation a été envoyé à un échantillon aléatoire de 700 enseignants membres de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick. Quarante-neuf pourcent des questionnaires furent retournés remplis et jugés acceptables à des fins d'analyses statistiques. Des analyses d'items, corrélationnelles, factorielles et des analyses de la variance ont été effectuées pour choisir les énoncés devant faire partie de l'échelle d'attitudes. Les résultats des analyses ont permis de construire une échelle d'attitudes composée de 25 énoncés avec un coefficient de fidélité global pour l'échelle de 0,96 (alpha de Cronbach). Les analyses comparatives n'ont pas décelé de différences statistiquement significatives pour aucune des variables démographiques à l'étude.

*(attitudes des enseignants, échelle d'attitudes,
évaluation de l'enseignant)*

The objective of the study was to validate a scale for measuring teacher attitudes toward their evaluation. A 100 item questionnaire was sent to a random sample (n = 700) of the members of the «Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick.»

-
1. Cette étude a été conduite dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton.
 2. Dans cet article, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes sans discrimination à l'égard des femmes ou des hommes et dans le seul but d'alléger le texte.

Forty-nine percent of the questionnaires were returned completed and judged acceptable for statistical analysis. Item analysis, correlation, factor analysis and analysis of variance were performed to choose the items to include in the scale. The results of the statistical analysis made possible the construction of a twenty-five item attitude scale with an alpha coefficient of 0,96 (Cronbach Alpha). The analysis of variance did not detect any statistical difference regardless of the grouping variable. (teacher attitudes, attitude scale, teacher evaluation)

Les écrits en matière d'évaluation des enseignants suggèrent que les attitudes de ceux-ci par rapport à l'évaluation de leur rendement sont, plus souvent qu'autrement, négatives. Les écrits indiquent aussi que ces mêmes attitudes déterminent en grande partie leur réaction face à leur évaluation. McLaughlin (1991) renforce ces affirmations et soutient que toute la dynamique qui entoure le processus d'évaluation du rendement des enseignants repose sur les perceptions des enseignants face à leur propre évaluation. McLaughlin ajoute que, devant une telle situation, il devient nécessaire de recueillir toute l'information pertinente au sujet des perceptions qu'ont les enseignants de leur évaluation afin d'assurer une révision périodique des politiques et de la pratique en cette matière.

Étant donné le lien étroit qui existe entre les attitudes des enseignants envers leur évaluation et le succès du processus d'évaluation dont ils sont l'objet, il devient important de suivre de près («monitorer») les attitudes des enseignants dans ce domaine.

Toutefois, pour mesurer des attitudes, il faut un instrument adéquat, c'est-à-dire une échelle valide et fiable. Une recension des écrits a permis de constater qu'un tel instrument n'existait pas, du moins en français. Il fallait donc en construire un. L'objectif du présent projet de recherche était donc d'élaborer et de valider un instrument de mesure des attitudes des enseignants face à leur évaluation. Par conséquent, le lecteur trouvera dans cet article des données concernant l'état de la recherche dans le domaine des attitudes des enseignants face à leur évaluation et une description détaillée du processus suivi dans l'élaboration et dans la validation de l'instrument en question.

Cadre conceptuel

Dans cette étude, il y a deux concepts clés. Il s'agit du concept «attitudes des enseignants par rapport à l'évaluation dont ils sont l'objet» et du concept «évaluation des enseignants». Il convient donc de définir ceux-ci.

Selon Legendre (1993), les attitudes sont «un état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout autre élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable» (p. 112). Selon ce même auteur, les attitudes se distinguent des opinions parce qu'elles sont plus profondes, plus stables et plus irrationnelles. Les opinions sont passagères, plus superficielles et ne conduisent pas nécessairement à l'action. Par contre, comme le mentionne Legendre (1993), les attitudes sont acquises et non fortuites, évolutives, mais relativement stables. Les attitudes sont basées sur un système de valeurs qui se manifeste par un comportement constant. On peut donc les observer indirectement à travers les comportements verbaux et non verbaux des individus. Girard, McLean et Morissette (1992) confirment ce lien entre les attitudes et le comportement et affirment que les attitudes «déclenchent des comportements d'approche si elles sont positives et des comportement d'évitement si elles sont négatives» (p. 44). Selon Sillamy (1989) les attitudes sont toutes bipolaires (négatives ou positives, favorables ou défavorables) et elles ont toujours une certaine intensité, pouvant aller de la haine à l'amour, de l'indifférence à la passion. En conséquence, on peut les ordonner sur des échelles et les mesurer. Béland (1993) appuie cette description multidimensionnelle du concept «attitude» mais ajoute que dans la plupart des études, la seule dimension qui est retenue est la dimension émotionnelle, c'est-à-dire, le «degré d'affectivité d'un individu envers un objet ou un sujet» (p. 401). Dans cette perspective, lors de l'élaboration d'une échelle pour mesurer les attitudes, Béland (1993) indique que l'unidimensionnalité doit être une qualité à rechercher et que cette caractéristique peut être mise en évidence par l'analyse factorielle.

En ce qui concerne l'évaluation des enseignants, Legendre (1993) affirme que c'est un «jugement [...] sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision [...]» (p. 573). L'évaluation de l'enseignant, selon ce même auteur, est «une appréciation portant sur la valeur et le rendement pédagogique des maîtres et reposant sur un certain nombre de critères objectifs» (p. 581).

En éducation, il faut distinguer entre deux types d'évaluation: l'évaluation formative et l'évaluation sommative (administrative) de l'enseignant. Le choix de l'un ou de l'autre de ces deux types d'évaluation dépend des buts visés par l'évaluation. Si le but de l'évaluation est de recueillir des

données ou des renseignements spécifiques qui serviront de guide à l'enseignant en vue de l'amélioration de son enseignement, le superviseur optera pour le processus (ou la formule) de l'évaluation formative. Si par ailleurs, le superviseur a l'intention de rechercher un large éventail d'informations à propos du rendement d'un enseignant pour éclairer ou pour prendre certaines décisions administratives, il optera alors pour le processus de l'évaluation sommative (Lewis, 1982; Ondrack & Oliver, 1986). La prochaine partie de l'article présente brièvement les écrits expliquant la relation entre les attitudes des enseignants face à leur évaluation et l'effet de celles-ci sur leur évaluation.

Résumé des écrits sur les attitudes des enseignants envers leur évaluation

Moore (1980) affirme que, plus souvent qu'autrement, les enseignants ont des attitudes négatives face à leur propre évaluation. Une synthèse des écrits dans ce domaine indique que ces attitudes négatives sont probablement reliées à plusieurs facteurs dont:

- certains antécédents historiques qui relient le processus d'évaluation à la prise de décision administrative (Selden, 1969; Sturges, 1979);
- le manque de connaissance de plusieurs superviseurs relativement à la situation réelle de l'enseignant en salle de classe (Blumberg, 1974);
- les pratiques autoritaires des superviseurs (Burnham, 1976);
- les points de vue divergents entretenus par les enseignants et les superviseurs concernant l'orientation et les objectifs d'évaluation (Zelenak & Snider, 1974);
- les méthodes d'évaluation subjectives, peu fiables, biaisées et basées sur des observations sans pertinence (Wagonner & O'Hanlon, 1968);
- des instruments d'évaluation peu fiables manquant de validité (Wagonner & O'Hanlon, 1968; Natriello, 1990);
- la perception que les évaluateurs n'emploient pas tous les mêmes critères d'évaluation (Wise, Darling-Hammond, McLaughlin & Berstein, 1984);

- le manque de communication au cours du processus d'évaluation (Wise et al., 1984; McLaughlin, 1991);
- les observations peu fréquentes de l'enseignant en situation de travail (Wise et al., 1984; Natriello, 1990);
- le manque de consultation entre les enseignants et les superviseurs lors du choix des critères selon lesquels l'enseignant sera évalué (Wise et al., 1984);
- le manque de consultation entre les enseignants et leurs superviseurs lors de l'élaboration et de la mise en oeuvre des programmes d'évaluation auxquels les enseignants sont soumis (Redwine & Dubick, 1978; Osmond, 1978);
- le conflit de rôle résultant du fait que, dans la majorité des situations, les directions d'écoles sont à la fois responsables de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative des enseignants (Wagonner & O'Hanlon, 1968; Moore, 1980).

Wagonner et O'Hanlon (1968) prétendent que les attitudes des enseignants face à leur évaluation pourraient influencer leur réceptivité face à celle-ci et, par conséquent, influencer leur capacité d'en bénéficier. Ces mêmes auteurs croient que les enseignants qui ont une attitude positive face à leur évaluation auraient tendance à retirer plus de bénéfices du processus d'évaluation que ceux dont les attitudes sont négatives à son égard. Kauchak, Peterson et Driscoll (1985) proposent que des attitudes positives par rapport à la validité d'un processus d'évaluation influencent le niveau d'acceptation et le degré d'appui que les enseignants lui réserveront. McLaughlin (1991) confirme les propos de Wagonner et O'Hanlon (1968) et de Kauchak et al. (1985). Elle affirme que s'il y a une vérité irréductible à propos de l'évaluation des enseignants, c'est que celle-ci sera plus efficace si les enseignants appuient le processus par lequel ils sont évalués. Gervais et Nadeau (1994) et Gervais, Caron et Nadeau (1997) arrivent essentiellement aux mêmes conclusions. Devant une telle situation, il devient important d'être attentif et de suivre de près l'évolution des attitudes des enseignants par rapport à leur propre évaluation puisque celles-ci peuvent influencer l'efficacité du processus d'évaluation utilisé.

Méthode

Introduction

La méthode d'enquête fut utilisée pour réaliser la présente étude. Un questionnaire de recherche fut construit, puis devint l'objet d'un essai pilote. Ensuite, le questionnaire fut administré à un échantillon représentatif de la population ciblée. Enfin, les données recueillies furent analysées et utilisées pour construire une échelle de mesure des attitudes des enseignants face à leur évaluation. Les prochaines sections de l'article décrivent en détail les procédures suivies.

L'instrument

Parmi les différents types d'échelles couramment utilisées pour mesurer les attitudes, la technique de «l'addition des estimations» (Likert, 1932) fut retenue pour construire l'instrument de recherche. Ce choix fut fait en fonction de la facilité avec laquelle on peut élaborer les énoncés devant faire partie d'un instrument de mesure en comparaison avec la «méthode des intervalles d'égalité apparente» (Thurstone & Chave, 1929), ou celle de «l'échelle évaluative du différenciateur sémantique» (Osgood et al., 1957). Les sujets seraient ainsi incités à exprimer leur réaction à chacun des énoncés selon un format de réponse en cinq points:

- 1 = complètement en désaccord
- 2 = partiellement en désaccord
- 3 = indifférent
- 4 = partiellement en accord
- 5 = complètement en accord

Les énoncés inclus dans l'échelle d'attitudes employée comme instrument de recherche provenaient de deux sources: ils ont été construits par les chercheurs ou traduits et adaptés à partir d'autres échelles d'attitudes existantes dont celles de Piegari (1979), Pinet (1981), Powell (1982), Torrens (1988), Gervais et Nadeau (1988). Les énoncés construits ou adaptés décrivent les croyances des enseignants par rapport à leur évaluation. En plus des variables démographiques, l'échelle d'attitudes devant être validée contenait 100 énoncés dont un tiers était rédigé à la forme négative. Les 100 énoncés ont d'abord été soumis à quatre experts, dont deux étaient spécialistes dans le domaine de l'évaluation du personnel enseignant et les deux autres, des spécialistes en recherche.

Essai pilote

Après que fut élaborée l'échelle d'attitudes devant servir de questionnaire de recherche, celle-ci fut l'objet d'un essai pilote auprès de vingt enseignants membres de l'Association des enseignantes et enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB). À la suite de cet essai pilote, certaines modifications furent faites dont des ajustements sur le plan du vocabulaire et de la syntaxe de certains items.

Une critique fréquente concernait la longueur de l'instrument: les enseignants estimaient que le questionnaire était trop long. Toutefois, étant donné la nature de l'instrument et du projet de recherche, les chercheurs décidèrent de ne pas prendre en considération cette critique et de ne pas diminuer le nombre d'items dans l'instrument. Il fallait, en fin de compte, un assez grand nombre d'énoncés pour permettre un meilleur choix d'items lors de l'élaboration de l'échelle de mesure.

Enfin, des analyses d'items ont été faites à partir des données recueillies lors de l'essai pilote. Lors de ces analyses, le coefficient de consistance interne (alpha de Cronbach) de l'instrument se situait à 0,93. Ce niveau de fidélité fut jugé acceptable et les chercheurs décidèrent de poursuivre l'étude.

L'échantillon

Avant de choisir l'échantillon, un examen attentif de la liste des membres de l'AEFNB a été effectué. Cet examen avait pour objet de déterminer les caractéristiques de la population à l'étude. Cette analyse permit de constater que les individus composant la population pouvaient être répartis selon différentes catégories ou variables démographiques dont: l'ordre d'enseignement, le sexe, le poste occupé, l'âge, le dernier diplôme et le dernier certificat obtenu, le brevet d'enseignement, les années d'expérience et finalement, le conseil scolaire dans lequel oeuvre l'enseignant. Toutefois, étant donné le nombre de sujets choisis ($n=700$) pour répondre au questionnaire, il fut décidé d'opter pour un échantillon aléatoire stratifié en fonction de seulement trois de ces caractéristiques, c'est-à-dire l'endroit de travail (conseil scolaire comme employeur et territoire sur lequel ce conseil scolaire exerce ses fonctions), l'ordre d'enseignement et le sexe du répondant. Les chercheurs avaient confiance que le choix aléatoire des sujets relativement aux trois caractéristiques énumérées ci-haut assurerait la représentativité de l'échantillon sur l'ensemble des caractéristiques de la population à l'étude. L'échantillon fut généré à partir du logiciel «Quattro Pro» version 4.0. Cette version du logiciel est capable de produire des listes aléatoires stratifiées.

La cueillette des données

L'instrument de recherche fut expédié aux participants à la fin du mois de septembre 1994. Un rappel sous forme de lettre aux participants fut effectué deux semaines après l'envoi initial. Un total de 340 feuilles-réponses remplies furent retournées, ce qui représente un taux de retour de 49 %. De celles-ci, 329 furent conservées pour effectuer les analyses statistiques. Onze questionnaires furent rejetés parce que trop de questions avaient été laissées sans réponse. La saisie des données à l'ordinateur fut effectuée avec un lecteur optique étant donné que les répondants inscrivaient leurs réponses sur des feuilles conçues pour être lues par ce genre d'appareil.

Les analyses statistiques

Au départ, avant d'effectuer les analyses statistiques, l'échelle de réponses a été inversée pour les items négatifs. Ensuite, des analyses statistiques descriptives, corrélationnelles et des analyses d'items ont été effectuées. Puis, des analyses de fidélité (alpha de Cronbach) furent faites afin d'obtenir un indice de la fidélité de l'instrument. Enfin, des analyses factorielles ont été réalisées en employant divers types de rotations, orthogonales et obliques, pour trouver une structure de facteurs interprétables et vérifier l'unidimensionnalité de l'échelle d'attitudes. Les analyses statistiques ont été effectuées avec le progiciel «Statistica» version 4.5 pour «Windows».

Les résultats

Les caractéristiques des répondants

Les questions un à dix du questionnaire de recherche portaient sur les caractéristiques des répondants. Le tableau 1 présente un résumé des données recueillies à l'aide de ces dix questions ainsi que les caractéristiques de la population à l'étude. Par souci de concision, seul le pourcentage le plus élevé pour chaque variable démographique est rapporté. Les données présentées au tableau 1 indiquent que les caractéristiques de l'échantillon sont très similaires à celles de la population à l'étude. En effet, les pourcentages de l'échantillon en comparaison avec les pourcentages de la population à l'étude ont été testés pour vérifier s'ils étaient différents.

Tableau 1

Résumé des caractéristiques les plus fréquentes observées chez les répondants de l'échantillon comparées à celles de la population à l'étude selon les variables démographiques observées et les probabilités que les proportions observées dans l'échantillon ne soient pas différentes des proportions observées dans la population

Variables démographiques	Fréquences observées dans l'échantillon n=329	% de N observé par rapport à l'échantillon	Fréquences observées dans la population	% de N observé par rapport à la population	Probabilité de différence des %
Ordre d'enseignement (élémentaire)	163	49,54	1167	50,30	0,78
Genre (féminin)	235	71,42	1623	69,95	0,54
Années d'expérience (21 à 25 ans)	73	22,81	481	20,73	0,34
Dernier diplôme (bacc. en éducation)	271	82,37	1997	86,07	0,07
Certificat détenu (V)	162	49,24	1106	47,67	0,59
Brevet (régulier)	312	94,83	2173	93,66	0,41
Taille de l'école (201 à 400 élèves)	123	37,38	non disp.	non disp.	non disp.

La dernière colonne du tableau 1 donne les probabilités associées au test t de différences entre les pourcentages de l'échantillon et de la population. Les résultats de ces analyses ont démontré que les pourcentages n'étaient pas différents. On peut donc conclure que l'échantillon est représentatif de la population à l'étude.

Les analyses d'items

Le module «fidélité» du progiciel «Statistica» fut utilisé pour effectuer les analyses d'items afin d'évaluer la contribution de chacun des items à la consistance interne de l'instrument. Ces analyses permettent de faire un choix judicieux des items devant faire partie de l'échelle d'attitudes finale

pour mesurer les attitudes des enseignants par rapport à leur évaluation. Les analyses statistiques réalisées donnent un ensemble de renseignements sur chacun des items pris individuellement et sur l'ensemble des items contenus dans l'échelle. Entre autres, on obtient l'information suivante: la moyenne, la variance, l'écart type et un coefficient alpha de Cronbach de l'échelle, si l'item en question est exclu des analyses. En plus, ce même module statistique calcule la corrélation item-total et un R^2 multiple pour l'ensemble des items contenus dans l'échelle.

Afin de procéder au choix final des items qui feraient partie de la nouvelle échelle pour mesurer les attitudes des enseignants face à leur évaluation, les analyses de fidélité ont été répétées neuf fois. À chaque étape de cette procédure, les items nuisant à la consistance interne de l'échelle étaient éliminés des analyses subséquentes. Le tableau 2 présente l'ensemble des statistiques calculées lors de ces neuf analyses et indique que, dès le départ, la consistance interne de l'échelle était très élevée ($\alpha = 0,97$). Toutefois, malgré ce coefficient de consistance interne élevé, plusieurs items ayant un coefficient de corrélation item-total individuel faible ou négatif avec un R^2 multiple faible furent trouvés. Ces items nuisant à la consistance interne de l'échelle furent éliminés progressivement pendant les quatre premières analyses de la fidélité de l'échelle. Les cinq analyses suivantes furent effectuées afin de déterminer la combinaison optimale des items qui restaient. Pour les cinq dernières analyses, deux critères de sélection furent considérés pour effectuer le choix des items à retenir pour la conception de l'échelle. Le premier critère était le coefficient de corrélation inter-items. Les items possédant un coefficient inter-items élevé étaient considérés en premier. Le deuxième critère était la nature ou le type d'item. Il fallait conserver un certain nombre d'items négatifs et aussi un certain nombre d'items se rapportant aux différentes sources de satisfaction ou d'insatisfaction envers l'évaluation des enseignants telles que précisées dans les écrits et présentées au début de cet article.

Un examen attentif des résultats présentés au tableau 2 permet aussi de constater que, lors des quatre premières analyses de la fidélité de l'instrument, trente-sept des items contenus dans l'instrument de recherche furent éliminés en fonction des critères énumérés plus tôt. Une fois ces items retranchés de l'échelle, le coefficient alpha de Cronbach de consistance interne est demeuré stable à 0,96 pour toutes les analyses subséquentes. Toutefois, il est important de noter que la corrélation inter-items a considérablement augmenté par suite de l'élimination des items nuisant à la consistance interne de l'échelle.

Tableau 2

Résumé des résultats obtenus lors des neuf analyses d'items conduisant au choix final des items devant faire partie de l'échelle pour mesurer les attitudes des enseignants face à leur évaluation

Analyse dans l'échelle	N. d'items	Moyenne	Écart type	Alpha de Cronbach	Corr. inter-item moy.
1	100	273,30	62,82	0,97	0,29
2	85	230,04	58,67	0,97	0,35
3	68	178,72	50,52	0,98	0,39
4	63	159,71	46,94	0,98	0,41
5	25	60,29	20,86	0,96	0,50
6	25	59,91	21,08	0,96	0,51
7	25	60,33	20,81	0,96	0,49
8	25	59,77	21,10	0,96	0,51
9	25	59,69	21,08	0,96	0,51

Le coefficient de corrélation inter-items moyen est passé de 0,29 à 0,51. De plus, il faut remarquer que les coefficients alpha de Cronbach varient de 0,96 à 0,98. Au début des analyses, le coefficient alpha de consistance interne était de 0,97. En éliminant les items nuisant à la consistance interne de l'échelle, le coefficient alpha de Cronbach a augmenté à 0,98. Une dernière observation concernant les résultats présentés au tableau 2 permet de constater que la variation est aussi demeurée constante à partir de la cinquième série d'analyses.

Le tableau 3 présente les 25 énoncés retenus pour composer la nouvelle échelle d'attitudes pour mesurer les attitudes des enseignants par rapport à leur évaluation. Une analyse des résultats présentés au tableau 3 permet de constater que, peu importe l'item ignoré lors des analyses, les mesures de tendance centrale, de variation et de fidélité demeureraient constantes. Toutefois, il faut remarquer une certaine variation au niveau des coefficients de corrélation. Cela indique que certains items discriminent mieux entre les

attitudes positives ou négatives des enseignants envers leur évaluation que d'autres items.

Tableau 3

Caractéristiques des items retenus pour composer l'échelle de mesure des attitudes des enseignants envers leur évaluation

Items retenus	Moyenne si item éliminé	Écart type si item éliminé	Corr. item total	Alpha si item éliminé
1. L'évaluation est une perte de temps.	57,91	20,33	0,62	0,96
2. L'évaluation de l'enseignant est une source d'encouragement pour celui-ci.	57,24	20,17	0,73	0,96
3. L'évaluation offre à l'enseignant de l'information objective concernant sa performance.	57,51	20,42	0,61	0,96
4. L'évaluation du personnel enseignant est une activité qui permet d'apprécier honnêtement la valeur de l'enseignement d'un enseignant.	57,18	20,20	0,68	0,96
5. L'évaluation du personnel enseignant est une activité qui permet d'apprécier objectivement la valeur de l'enseignement d'un enseignant.	57,29	20,32	0,63	0,96
6. L'évaluation est une activité qui m'aide à grandir dans ma profession.	57,42	20,14	0,62	0,96
7. L'évaluation de l'enseignant est utile.	57,74	20,22	0,77	0,96
8. Le processus d'évaluation offre à l'enseignant l'occasion de faire valoir ses compétences en tant que professionnel.	57,28	20,15	0,74	0,96

Tableau 3 (suite)

Items retenus	Moyenne si item éliminé	Écart type si item éliminé	Corr. item total	Alpha si item éliminé
9. L'évaluation est un processus qui encourage une communication franche entre l'enseignant et l'évaluateur.	57,30	20,27	0,67	0,96
10. L'évaluation a été inventée pour irriter les enseignants.	57,86	20,35	0,62	0,96
11. L'évaluation est une activité qui permet à un enseignant de consulter l'évaluateur en tant que collègue afin de recevoir de celui-ci des conseils judicieux.	57,48	20,24	0,68	0,96
12. L'évaluation régulière des enseignants favorise une meilleure qualité de l'enseignement.	57,37	20,12	0,74	0,96
13. Les enseignants devraient être évalués régulièrement.	57,17	20,18	0,66	0,96
14. L'évaluation aide à améliorer le rendement professionnel d'un enseignant.	57,33	20,05	0,82	0,96
15. L'évaluation représente pour les membres du personnel enseignant une occasion d'améliorer leur rendement professionnel.	57,25	20,11	0,79	0,96
16. L'évaluation rend l'enseignant plus efficace.	57,08	20,15	0,75	0,96
17. Les conséquences du processus d'évaluation sont surtout positives.	57,21	20,35	0,63	0,96

Tableau 3 (suite et fin)

Items retenus	Moyenne si item éliminé	Écart type si item éliminé	Corr. item total	Alpha si item éliminé
18. L'évaluation des enseignants a comme but l'amélioration du rendement des enseignants.	57,74	20,33	0,66	0,96
19. L'évaluation des enseignants contribue à créer un climat sain entre le personnel enseignant et la direction de l'école.	57,00	20,24	0,68	0,96
20. L'évaluation peut contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement.	57,80	20,26	0,77	0,96
21. L'évaluation aide à identifier les points forts et les points faibles d'un enseignant.	57,69	20,22	0,76	0,96
22. L'évaluation n'a jamais aidé un enseignant à améliorer son rendement professionnel.	57,82	20,36	0,65	0,96
23. Les instruments d'évaluation présentement employés sont fiables.	57,00	20,36	0,63	0,96
24. Les enseignants ont confiance dans les systèmes d'évaluation présentement employés.	57,00	20,40	0,60	0,96
25. Considérant le tout, l'évaluation du personnel enseignant est une activité à encourager.	57,63	20,06	0,82	0,96

Lafrenaye (1994) affirme que les échelles d'attitudes comportent généralement une dizaine d'items. D'autres analyses ont donc été effectuées afin de vérifier s'il était possible de réduire davantage le nombre d'items dans l'échelle. Huit analyses de la fidélité de l'échelle ont été faites en choisissant 10 items au hasard parmi les 25 items choisis et présentés au tableau 3.

Les données présentées au tableau 4 indiquent qu'il serait possible de diminuer le nombre d'items à 10 tout en conservant un niveau de fidélité (alpha de Cronbach) supérieur à 0,90. Cependant, si on veut tenir compte de la validité apparente ainsi que de la validité du contenu, il serait important de conserver un nombre assez important d'énoncés. Ceci pourrait avoir comme effet de rassurer les répondants quant à la représentativité des énoncés et des thèmes contenus dans l'échelle.

Les analyses factorielles

Afin d'examiner la structure factorielle de l'échelle d'attitudes, des analyses en facteurs en composantes principales avec une rotation orthogonale varimax furent effectuées. Le niveau de saturation des facteurs fut fixé à 0,60 puisqu'un coefficient de saturation inférieur produit une structure factorielle difficile à interpréter. Les items de l'échelle saturent de façon statistiquement significative sur plus d'un facteur.

Les résultats des analyses factorielles présentées au tableau 5 montrent que la structure factorielle de l'échelle est composée de deux facteurs. Ces deux facteurs expliquent 58,45 % de la variance totale. La saturation du premier facteur contient des items qui font référence à une dimension «formative» de l'évaluation et le deuxième à la «confiance» des enseignants envers le processus d'évaluation dont ils sont l'objet. La variance totale (Eigenvalue 1) se répartit de la façon suivante: 53,15 % au premier facteur et 5,30 % au deuxième facteur. L'analyse factorielle permet donc d'établir la validité du construit décrit au début de cet article. La structure factorielle de la nouvelle échelle est, à vrai dire, unidimensionnelle puisqu'un facteur explique, à lui seul, plus de la moitié de la variance totale. Le tableau 5 présente les coefficients de saturation pour chaque item de l'échelle dont le coefficient était 0,60.

Tableau 4

**Structure factorielle de l'échelle de mesure des attitudes
des enseignants face à leur évaluation**

Item *	Facteur 1 (dimension formative)	Facteur 2 (Confiance)
1. L'évaluation est une perte de temps.	0,70*	0,17
2. L'évaluation de l'enseignant est une source d'encouragement pour celui-ci.	0,50	0,60*
3. L'évaluation offre à l'enseignant de l'information objective concernant sa performance.	0,32	0,63*
4. L'évaluation du personnel enseignant est une activité qui permet d'apprécier honnêtement la valeur de l'enseignement d'un enseignant.	0,32	0,73*
5. L'évaluation du personnel enseignant est une activité qui permet d'apprécier objectivement la valeur de l'enseignement d'un enseignant.	0,28	0,70*
6. L'évaluation de l'enseignant est utile.	0,77	*0,31
7. Le processus d'évaluation offre à l'enseignant l'occasion de faire valoir ses compétences en tant que professionnel.	0,50	0,60*
8. L'évaluation est un processus qui encourage une communication franche entre l'enseignant et l'évaluateur.	0,34	0,68*
9. L'évaluation régulière des enseignants favorise une meilleure qualité de l'enseignement.	0,76*	0,28
10. Les enseignants devraient être évalués régulièrement.	0,77*	0,16
11. L'évaluation aide à améliorer le rendement professionnel d'un enseignant.	0,75*	0,41
12. L'évaluation représente pour les membres du personnel enseignant une occasion d'améliorer leur rendement professionnelle	1,0,68	*0,45

Tableau 4 (suite et fin)

Item *	Facteur 1 (dimension formative)	Facteur 2 (Conflance)
13. L'évaluation rend l'enseignant plus efficace.	0,69	*0,38
14. L'évaluation des enseignants a comme but l'amélioration du rendement des enseignants.	0,63*	0,32
15. L'évaluation peut contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement.	0,77	*0,32
16. L'évaluation aide à identifier les points forts et les points faibles d'un enseignant.	0,63*	0,48
17. L'évaluation n'a jamais aidé un enseignant à améliorer son rendement professionnel.	0,62*	0,32
18. Les instruments d'évaluation présentement employés sont fiables.	0,28	0,69*
19. Les enseignants ont confiance dans les systèmes d'évaluation présentement employés.	0,26	0,67*
20. Considérant le tout, l'évaluation du personnel enseignant est une activité à encourager.	0,80*	0,35

* Seuls les items ayant un coefficient de saturation 0,60 furent retenus.

Les analyses corrélationnelles

Tel que prévu, les analyses corrélationnelles ont confirmé un niveau d'homogénéité très élevé entre les différents items qui composent l'échelle d'attitudes. Le niveau de probabilité associé à ces coefficients de corrélation est de l'ordre de $p < 0,001$ pour tous les énoncés. Cette homogénéité explique aussi pourquoi les analyses factorielles n'ont réussi à extraire que deux facteurs puisque les analyses factorielles regroupent en différents facteurs des items dont les coefficients de corrélation sont similaires.

Conclusion

Lafrenaye (1994) affirme que les attitudes représentent «un sentiment positif ou négatif vis-à-vis d'un objet ou d'une classe d'objets. L'attitude est perçue comme un état interne résultant de l'apprentissage; persistante, elle exerce une influence directrice et dynamique sur la conduite» (p. 402). Girard, McLean et Morissette (1992) affirment que des attitudes positives à

l'égard d'un objet peuvent engendrer des comportements d'approche à son égard tandis que des attitudes négatives peuvent inciter à des comportements d'évitement. Toutefois, comme l'affirment Lafrenaye (1994) et Gergen, Gergen et Jutras (1992), les attitudes seules ne peuvent expliquer ou prédire le comportement humain. Par contre, Lafrenaye (1994) termine son analyse de la relation entre l'attitude et le comportement en affirmant que «sur le plan empirique, on retrouve des indices robustes de la validité prédictive de l'attitude au regard du comportement» (p. 393). Ce même auteur poursuit en décrivant la justesse avec laquelle les sondages précédant immédiatement les élections sont capables d'en prédire les résultats.

Pour le domaine de l'évaluation des enseignants, la mesure des attitudes peut donc nous aider à analyser et à comprendre le comportement des enseignants par rapport à leur évaluation. D'une façon générale et tel qu'indiqué dans l'introduction du présent article, si les attitudes des enseignants envers leur évaluation sont positives, toutes les activités reliées à celle-ci seront mieux acceptées par l'ensemble des enseignants concernés et probablement plus productives. Par contre, si les attitudes sont négatives, l'accueil réservé à l'ensemble des activités reliées à l'évaluation des enseignants pourrait être complètement différent, rendant ainsi le processus plus pénible pour toutes les personnes concernées et probablement moins productif. D'une façon plus spécifique, la mesure des attitudes des enseignants face à leur évaluation pourrait permettre aux superviseurs d'individualiser la rétroaction faite aux enseignants afin de la rendre plus efficace. Dans ce sens, un enseignant qui aurait une attitude positive pourrait recevoir une rétroaction beaucoup plus précise avec plusieurs suggestions pour s'améliorer. Par contre, un enseignant qui posséderait une attitude plutôt négative pourrait recevoir une rétroaction destinée à améliorer son attitude, c'est-à-dire, avec plus d'encouragement et moins d'objectifs d'amélioration. Girard, McLean et Morissette (1992) proposent un modèle de supervision différent pour des enseignants de profils psychologiques différents. Cette approche d'adaptation ou de personnalisation de l'intervention selon le profil de l'enseignant peut probablement être adaptée avantageusement au contexte de l'évaluation de l'enseignant.

De plus, dans le contexte de l'évaluation du rendement des enseignants, il faut déterminer la fréquence de l'utilisation d'un tel instrument. Les auteurs sont généralement d'accord pour dire que l'évaluation du rendement des enseignants est un processus continu, spécialement sur le plan formatif. Dans ce contexte, l'échelle de mesure des attitudes doit nécessairement précéder l'évaluation proprement dite de l'enseignant et se répéter

probablement à tous les deux ans. Ce laps de temps est nécessaire puisque les attitudes changent sur une période de temps assez longue.

Il faut aussi mentionner certaines considérations d'ordre légal et d'éthique. Sur le plan des considérations reliées à l'éthique, il faut préciser que l'évaluation doit se dérouler dans un climat de confiance et de respect mutuel. Il faut que toutes les données recueillies lors du processus d'évaluation soient confidentielles. Sinon, on risque de modifier les attitudes, et d'une façon négative. Sur le plan légal, il faut que l'évaluation respecte les conventions collectives et la loi scolaire.

Enfin, ces dernières considérations permettent d'affirmer qu'il serait probablement prudent de diagnostiquer et de mesurer les attitudes des enseignants par rapport à leur évaluation à trois moments précis; a) avant de mettre en oeuvre un nouveau programme d'évaluation; b) périodiquement après la mise en oeuvre d'un programme d'évaluation; ou c) avant de conclure à la réussite ou à l'échec d'un programme d'évaluation.

RÉFÉRENCES

- Béland, F. (1993). La mesure des attitudes. In B. Gauthier (Éd.), Recherche sociale (pp. 399-423). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blumberg, A. (1974). Supervisors and teachers: A private coldwar. Berkeley, California : McKutchan Pub. Corp.
- Burnham, R. M. (1976). Instructional supervision : Past, present and future perspectives. Theory into Practice, 15(4), 301- 305.
- Gergen, K. J., Gergen, M. M. & Jutras, S. (1992). Psychologie sociale (2^e éd.). Québec : Édition des études vivantes.
- Gervais, R. & Nadeau, G. G. (1988). The relationship between teacher attitudes toward teacher evaluation practice, sources and types of feedback, and the degree of implementation of a provincial evaluation policy. Thèse de doctorat non publiée, Dalhousie University, N.-É.
- Gervais, R., Caron, N. & Nadeau, G. G. (1997). L'évaluation de l'enseignant : une recension des écrits. Mesure et évaluation en éducation, 18(3).
- Gervais, R. & Nadeau, G. G. (1994). Validation d'un instrument d'évaluation de l'enseignant et de l'enseignante. Mesure et évaluation en éducation, 16(3 et 4), 117-145.
- Girard, L., McLean, É. & Morissette, D. (1992). Supervision pédagogique et réussite scolaire. Boucherville, Québec : Gaetan Morin, éditeur.

- Kauchak, D., Peterson, K. & Driscoll, A. (1985). An interview study of teachers' attitudes toward teacher evaluation practices. Journal of Research and Development in Education, 19(1), 32-37.
- Lafrenaye, Y. (1994). Les attitudes et les changements d'attitudes. In R. J. Vallerand (Ed.), Les fondements de la psychologie sociale (pp. 329 - 383). Boucherville, Québec : Gaetan Morin.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e éd.). Montréal : Larousse.
- Lewis, A. C. (1982). Evaluating education personnel. American Association of Schools Administrators. Arlington, Va. (Services de reproduction ERIC n° ED 212 055)
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. Archives of Psychology, 140.
- McLaughlin, M. W. (1991). Embracing contraries : Implementing and sustaining teacher evaluation. In J. Milman & L. Darling-Hammond (Éds), The new handbook of teacher evaluation : Assessing elementary and secondary school teachers. Newbury Park : Sage Publications.
- Moore, C. S. (1980). The effect of level of involvement and type of assessment approach on teacher attitudes toward teacher evaluation. Graduate College of Texas. A & M University. (University Microfilm no. 8101625)
- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences : Purposes and effects of teacher evaluation. In J. Milman & L. Darling-Hammond (Éds), The new handbook of teacher evaluation : Assessing elementary and secondary school teachers. Newbury Park : Sage Publications.
- Ondrack, D. A. & Oliver, C. (1986). A review and analysis of performance appraisal process. Queen's Printer. Ontario Canada : Ontario Ministry of Education.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957). The measurement of meaning. Urbana : University of Illinois press.
- Osmond, P. F. (1978). Teacher assessment of supervisory evaluation. Masters' thesis, Wayne State College. (Services de reproduction ERIC n° 200 514)
- Piegari, P. (1979). The relationship between elementary school climat and attitudes toward teacher evaluation. Thèse de doctorat, Rutgers University, 1979. Dissertation Abstract International, 40, 3677A.
- Pinet, A. L. (1981). L'attitude de l'enseignant francophone de Nouveau-Brunswick face à l'évaluation dudit enseignant. Thèse de maîtrise non publiée, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.
- Powell, N. D. (1982). The relationship between clinical supervision and certain teacher attitudes. Thèse de doctorat, University of Southern California, 1982. Dissertation Abstracts International, 43, 3177A.
- Redwine, J. A. & Dubick, R. A. (1978). Teachers' perceptions of instructional leadership and teacher evaluation processes. South Bend, Indiana University. (Services de reproduction ERIC n° ED 157 892)

- Selden, D. (1969). Evaluate teachers? AFT Papers Series, no. 4. Washington, DC : American Federation of Teachers.
- Sillamy, N. (1989). Dictionnaire de la psychologie. Paris : Larousse.
- Sturges, A. W. (1979). Instructional supervisors : A dichotomy. Educational Leadership, 36(8), 586-588.
- Thurstone, L. L. & Chave, E. J. (1929). The measurement of attitudes. Chicago : University of Chicago press.
- Torrens, S. E. (1988). A comparison of ideal teacher evaluation conditions to current teacher evaluation practices in Washington State and recommended policy changes. University microfilms no. AAD89-06959.
- Wagonner, R. L. & O'Hanlon, J. P. (1968). Teacher attitude toward evaluation. Journal of Teacher Education, 19(4), 471-475.
- Wise, A. E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W. & Berstein, H. T. (1984). Teacher evaluation : A study of effective practices. CA : Rand Publications.
- Zelenak, M. J. & Snider, B. C. (1974). Teachers don't resent evaluation if it's for the improvement instruction. Phi Delta Kappan, 55(8), 570-571.

Échelle d'attitude envers l'évaluation des enseignants

Cotez chacun des énoncés en employant l'échelle qui suit:

1 = complètement en désaccord

2 = partiellement en désaccord

3 = indifférent(e)

4 = partiellement en accord

5 = complètement en accord

1	L'évaluation est une perte de temps.	1	2	3	4	5
2	L'évaluation de l'enseignant(e) est une source d'encouragement pour celui-ci/celle-ci.	1	2	3	4	5
3	L'évaluation offre à l'enseignant(e) de l'information objective concernant sa performance.	1	2	3	4	5
4	L'évaluation du personnel enseignant est une activité qui permet d'apprécier honnêtement la valeur de l'enseignement d'un(e) enseignant(e).	1	2	3	4	5
5	L'évaluation du personnel enseignant est une activité qui permet d'apprécier objectivement la valeur de l'enseignement d'un(e) enseignant(e).	1	2	3	4	5
6	L'évaluation est une activité qui m'aide à grandir dans ma profession.	1	2	3	4	5
7	L'évaluation de l'enseignant(e) est utile.	1	2	3	4	5
8	Le processus d'évaluation offre à l'enseignant(e) l'occasion de faire valoir ses compétences en tant que professionnel.	1	2	3	4	5
9	L'évaluation est un processus qui encourage une communication franche entre l'enseignant(e) et l'évaluateur(trice).	1	2	3	4	5
10	L'évaluation a été inventée pour irriter les enseignants(es).	1	2	3	4	5
11	L'évaluation est une activité qui permet à un(e) enseignant(e) de consulter l'évaluateur(trice) en tant que collègue afin de recevoir de celui-ci/celle-ci des conseils judicieux.	1	2	3	4	5

(Suite à la page suivante)

Échelle d'attitude envers l'évaluation des enseignants (suite)

Cotez chacun des énoncés en employant l'échelle qui suit:

1 = complètement en désaccord

2 = partiellement en désaccord

3 = indifférent(e)

4 = partiellement en accord

5 = complètement en accord

12 L'évaluation régulière des enseignants(es) favorise une meilleure qualité de l'enseignement.	1	2	3	4	5
13 Les enseignants(es) devraient être évalués(es) régulièrement.	1	2	3	4	5
14 L'évaluation aide à améliorer le rendement professionnel d'un(e) enseignant(e).	1	2	3	4	5
15 L'évaluation représente pour les membres du personnel enseignant une occasion d'améliorer leur rendement professionnel.	1	2	3	4	5
16 L'évaluation rend l'enseignant(e) plus efficace.	1	2	3	4	5
17 Les conséquences du processus d'évaluation sont surtout positives.	1	2	3	4	5
18 L'évaluation des enseignants(es) a comme but l'amélioration du rendement des enseignants(es).	1	2	3	4	5
19 L'évaluation des enseignants(es) contribue à créer un climat sain entre le personnel enseignant et la direction de l'école.	1	2	3	4	5
20 L'évaluation peut contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement.	1	2	3	4	5
21 L'évaluation aide à préciser les points forts et les points faibles d'un(e) enseignant(e).	1	2	3	4	5
22 L'évaluation n'a jamais aidé un(e) enseignant(e) à améliorer son rendement professionnel.	1	2	3	4	5
23 Les instruments d'évaluation présentement employés sont fiables.	1	2	3	4	5
24 Les enseignants(es) ont confiance dans les systèmes d'évaluation présentement employés.	1	2	3	4	5
25 Considérant le tout, l'évaluation du personnel enseignant est une activité à encourager.	1	2	3	4	5