

# La pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario

Marc Richard et Pierre Michaud

Volume 8, numéro 2, 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900371ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900371ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Richard, M. & Michaud, P. (1982). La pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(2), 255–270. <https://doi.org/10.7202/900371ar>

Résumé de l'article

Cet article présente une enquête sur la pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario. Prenant en considération les divers aspects de l'évaluation suggérés par le modèle de Bolton, les auteurs ont élaboré un questionnaire qui porte sur les objectifs, les critères, les modalités et procédures, les attitudes et le perfectionnement des évaluateurs. Ce questionnaire a été envoyé à 125 conseils scolaires répartis dans les trois provinces. Les résultats permettent la comparaison des différentes pratiques de l'évaluation ainsi que la formulation de recommandations.

# La pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario

Marc Richard et Pierre Michaud\*

**Résumé** — Cet article présente une enquête sur la pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario. Prenant en considération les divers aspects de l'évaluation suggérés par le modèle de Bolton, les auteurs ont élaboré un questionnaire qui porte sur les objectifs, les critères, les modalités et procédures, les attitudes et le perfectionnement des évaluateurs. Ce questionnaire a été envoyé à 125 conseils scolaires répartis dans les trois provinces. Les résultats permettent la comparaison des différentes pratiques de l'évaluation ainsi que la formulation de recommandations.

**Abstract** — This paper presents a survey of teacher evaluation practices in New Brunswick, Québec and Ontario. Considering the diverse evaluative aspects suggested by Bolton's model, the authors have formulated a questionnaire which includes objectives, criteria, modalities and procedures, attitudes, and training of the evaluators. This questionnaire was sent to 125 school boards in the three provinces. The results describe a comparison of different evaluation practices followed by a series of proposed recommendations.

**Resumen** — Este artículo presenta una encuesta sobre la práctica de la evaluación en los profesores de Nuevo Brunswick, Quebec y Ontario. Tomando en consideración los diversos aspectos sugeridos en el modelo de Bolton, los autores elaboraron un cuestionario que trata de los objetivos, criterios, modalidades y procedimientos, las actividades y el perfeccionamiento de los evaluadores. Este cuestionario fué enviado a 125 consejos escolares repartidos en las tres provincias. Los resultados permiten la comparación de las diferentes prácticas de la evaluación así como la formulación de recomendaciones.

**Zusammenfassung** — Dieser Artikel legt eine Untersuchung über die Praxis der Beurteilung der Lehrkräfte in den kanadischen Provinzen Neu-Braunschweig, Québec und Ontario vor. Ausgehend von den verschiedenen Aspekten der Beurteilung, die im Schema von Bolton vorgeschlagen werden, haben die Verfasser einen Fragebogen ausgearbeitet, der sich auf die Ziele, die Normen, die Bedingungen und Methoden, die Haltungen und die Weiterbildung der Beurteiler bezieht. Dieser Fragebogen wurde an 125 Schulbehörden in den drei (3) Provinzen versandt. Die Ergebnisse erlauben einen Vergleich zwischen den verschiedenen angewandten Beurteilungsweisen sowie die Formulierung von Vorschlägen.

## *Introduction*

Vers 1960, les inspecteurs d'école ont cessé d'évaluer les enseignants. Puis, pendant plusieurs années, la pratique de l'évaluation formelle des enseignants fut négligée. Récemment la conjoncture a changé. La diminution du nombre des élèves, le climat

---

\* Richard, Marc : professeur, Université d'Ottawa  
Michaud, Pierre : professeur, Université d'Ottawa

économique difficile et les nouveaux courants administratifs semblent favoriser un retour à l'évaluation des enseignants. Aussi, depuis un certain temps, plusieurs conseils scolaires de l'Ontario, du Québec et du Nouveau-Brunswick organisent des journées d'étude sur ce sujet. Ces initiatives semblent stimuler l'élaboration de nouvelles politiques et de procédures d'évaluation des enseignants. Ces pratiques ont sans doute des points communs, mais aussi des différences importantes. Et on s'interroge à juste titre, compte tenu du niveau de décentralisation traditionnel de l'organisation scolaire, quant aux tendances et aux orientations privilégiées par les politiques et les pratiques d'évaluation en vigueur. Ces politiques se développent-elles d'une manière erratique ou évoluent-elles d'une manière systématique? Quelles en sont les principales composantes?

Cette étude vise à déterminer l'état des politiques et des pratiques de l'évaluation des enseignants en vigueur dans les différents conseils scolaires du Nouveau-Brunswick, du Québec et de l'Ontario. Elle comprend les étapes suivantes: l'élaboration d'un cadre conceptuel à partir d'une revue des écrits pertinents; la construction d'un questionnaire; le choix d'un échantillon; l'analyse et l'interprétation des données.

### *1 — Cadre conceptuel*

Les études relatives à l'état des pratiques et des politiques sur l'évaluation des enseignants au Canada sont peu nombreuses. À notre connaissance, au cours des dernières années, la pratique de l'évaluation des enseignants a fait l'objet de deux enquêtes en Ontario et d'une au Québec. Au Nouveau-Brunswick, les attitudes des enseignants par rapport à l'évaluation ont fait l'objet d'une étude.

En 1972, Lawton, Musella et Palmer on fait une enquête sur les buts, les méthodes et les critères de l'évaluation des enseignants. Un questionnaire fut envoyé aux 126 conseils scolaires de l'Ontario. Un cadre supérieur de 88 conseils a répondu. Les résultats démontrent que l'amélioration du rendement des enseignants constitue le but premier de l'évaluation. L'augmentation des salaires et l'avancement professionnel ne sont pas considérés comme des buts importants. Les principales faiblesses identifiées alors étaient l'absence de procédures systématiques, la formulation imprécise et vague des critères et une évaluation centrée presque uniquement sur les enseignants qui sont en période de probation.

L'enquête de Ryan et Hickcox (1980) prend en considération les buts, les critères et les procédures d'évaluation des enseignants dans les écoles élémentaires de l'Ontario. Les 274 répondants comprenaient des directeurs d'école, des adjoints et des enseignants. Voici les principales conclusions de cette étude. Les observations systématiques du rendement de l'enseignant dans la salle de classe constituent le fondement de l'évaluation. Or, pour plusieurs, ces observations ne sont pas considérées comme valides parce qu'elles ne sont pas fondées sur une théorie de l'enseignement bien définie. On met aussi en cause leur fidélité parce que chaque évaluateur semble avoir son propre modèle et sa conception personnelle de l'efficacité de l'enseignant. Les directeurs d'école ne s'entendent pas sur les critères d'évaluation de l'enseignement. En somme, cette enquête révèle des désaccords

entre les évaluateurs par rapport aux buts, aux critères et aux instruments utilisés. Voilà pourquoi le processus d'évaluation apparaît confus aux yeux des enseignants.

Au Québec l'enquête de Minguy (1978) a porté sur l'évaluation du personnel enseignant dans les écoles élémentaires et secondaires. Elle visait à déterminer et à expliquer l'écart entre le désir d'évaluer et la pratique de l'évaluation. Cette étude est moins détaillée que celles qui ont été menées en Ontario. En effet l'auteur a préparé deux questionnaires : l'un était adressé aux évaluateurs à savoir les directeurs généraux et les directeurs d'école alors que l'autre était destiné aux évalués c'est-à-dire les enseignants et quatre présidents de syndicats d'enseignants. Les questions portaient sur l'obligation d'évaluer, les politiques, les formules et les procédures d'évaluation. Cette enquête démontre que l'évaluation n'est presque pas pratiquée au Québec parce qu'on ne croit pas disposer d'instruments valables. Cependant, la grande majorité, 299 des 316 répondants, (94,6%) souhaite que les enseignants soient évalués. Il va sans dire que les politiques d'évaluation sont à peu près inexistantes.

L'étude d'André Pinet (1981) sur les attitudes des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick face à l'évaluation des enseignants a permis à cet auteur de tirer certaines conclusions intéressantes. Celles-ci ont trait au processus de l'évaluation. En effet, l'auteur indique que l'évaluation semble être perçue par les enseignants comme un rituel qui n'a aucun rapport avec l'apprentissage de l'élève. La perception de l'évaluation par les administrateurs est plus positive que celle des enseignants. Le chercheur conclut que le plus sérieux problème semble résider dans le fait que le processus d'évaluation est identifié à une démarche punitive.

Ces enquêtes ont recueilli des renseignements importants sur les pratiques de l'évaluation. Fondées sur des approches d'inspiration systémique, elles ont pris en considération les objectifs, les critères et les procédures. Toutefois, elles n'ont pas suffisamment envisagé le contexte de l'évaluation. Or l'approche systémique peut tenir compte du contexte parce qu'elle est respectueuse des nombreuses composantes et interrelations qui constituent un tout (Churchman, 1969).

En effet, on peut concevoir le rôle de l'enseignant comme celui d'un intervenant à l'intérieur d'un système dont le cadre physique est habituellement la salle de classe. Ses actions, communément appelées actes pédagogiques, constituent au sens strict du terme un processus dont l'objet est la transmission et l'acquisition de connaissances. Dans ce contexte, l'enseignant a un rôle dit d'intervenant privilégié ; il doit assurer la conjugaison des ressources mises à sa disposition en vue des apprentissages. Ainsi, on peut voir que le rôle de l'enseignant est au cœur du système en question et comporte nécessairement de nombreuses interrelations.

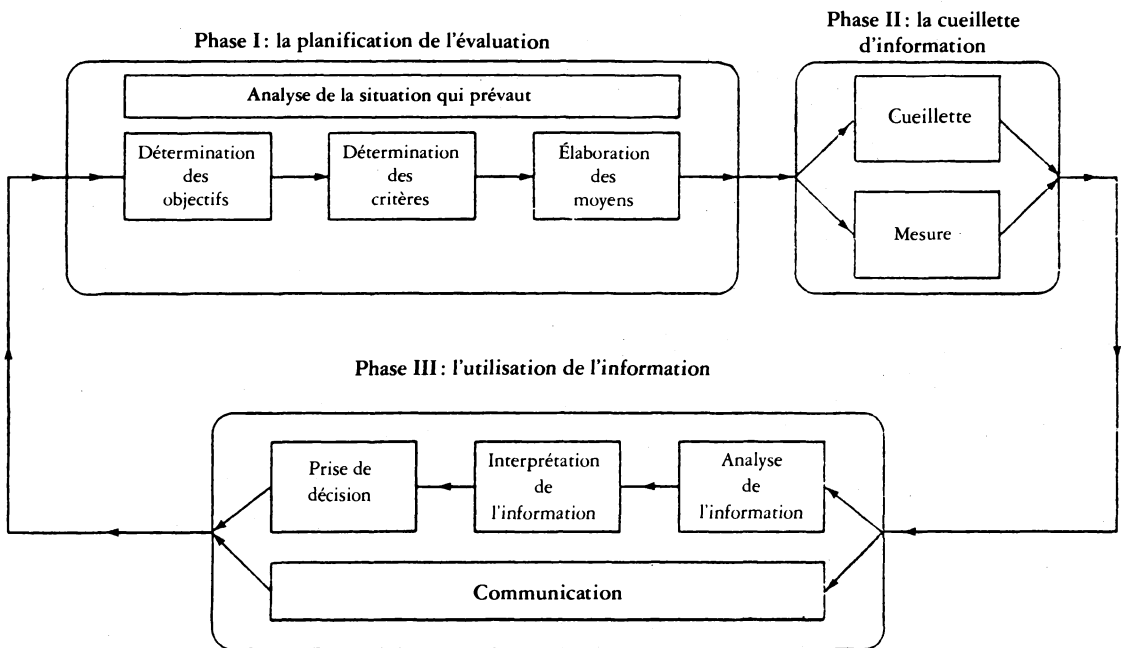
Une telle vision de la réalité permet de mettre en relation les entrées, le processus de production et les sorties du système. Tout comme l'acte d'enseigner peut s'inscrire dans ce système, l'acte d'évaluer l'enseignant peut s'y définir. En d'autres mots, si l'enseignant peut être considéré comme intervenant privilégié, il en résulte que l'évaluation de celui-ci doit tenir compte de certains aspects de la fonction de contrôle de ce même système (Katz

et Kahn, 1966). En ce sens, l'évaluation peut être considérée comme un sous-processus du système de transmission et d'acquisition de connaissances.

Bolton (1980) présente un modèle d'inspiration systémique du processus d'évaluation des enseignants. Ce modèle est plus complet que ceux qui furent utilisés lors des études mentionnées précédemment. Il est constitué de trois étapes principales et de huit sous-étapes, à savoir :

- a) la planification de l'évaluation
  - i) la détermination des objectifs
  - ii) la détermination des critères
  - iii) l'élaboration de moyens
- b) la cueillette de données
  - i) la cueillette
  - ii) la mesure
- c) l'utilisation de l'information
  - i) l'analyse des données
  - ii) l'interprétation des données
  - iii) la prise de décision

**Figure 1**  
**Étapes de l'évaluation des enseignants**



Le modèle de Bolton, qui distingue entre étapes et sous-étapes, permet d'analyser les aspects intrinsèques du processus d'évaluation : les buts, les critères, les modalités, les instruments. De plus, en tenant compte des gestes posés, il permet de situer le processus par rapport à son milieu de définition, c'est-à-dire au système de transmission et d'acquisition de connaissances. En d'autres mots, il permet de tenir compte dans une certaine mesure du contexte ou de l'environnement de l'évaluation. En ce sens, il est susceptible de pallier aux carences identifiées dans les recherches antérieures.

La Figure 1 illustre les relations qui existent entre ces étapes.

En résumé, cette approche met en évidence les trois composantes majeures de l'évaluation des enseignants : a) les entrées, b) les sorties ou le produit du système, et c) les intervenants. En outre, l'évaluation se fait dans un environnement spécifique, elle poursuit certains objectifs, elle peut se faire suivant certaines modalités et impliquer différents intervenants.

## *II — Construction du questionnaire*

En tenant compte des différentes dimensions du modèle de Bolton, on identifie d'emblée sept classes d'items mutuellement exclusifs dont on peut tenir compte lors de l'évaluation des enseignants :

- le contexte de l'évaluation,
- les objectifs poursuivis,
- les critères sur lesquels elle porte,
- les modalités ou procédures,
- les rôles des intervenants,
- les attitudes des intervenants,
- le perfectionnement

Ces classes constituent la structure du questionnaire et ont guidé la formulation des questions. Ainsi quant au contexte administratif certaines questions portent sur l'existence d'une politique locale d'évaluation, d'autres sur les instruments utilisés (formulaire et description de tâches). Pour les deux classes suivantes, seize objectifs et treize critères d'évaluation sont proposés et les répondants sont invités à choisir ceux qui correspondent à leur réalité. En ce qui concerne les modalités et les procédures, le questionnaire demande de préciser la fréquence, le temps et la durée des séances d'évaluation ainsi que la forme des rencontres et des rapports. Enfin, certaines questions permettent de déterminer quels sont les intervenants, leurs rôles, leurs droits respectifs, leurs perceptions, leurs attitudes et leurs inquiétudes.

Dans son ensemble, le questionnaire comprend quarante-cinq questions dont quarante et une de type fermé et quatre de type ouvert. Les questions fermées couvrent soixante aspects de la problématique alors que les questions ouvertes permettent aux répondants de s'exprimer librement sur quatre aspects majeurs de l'évaluation des enseignants.

Pour assurer la validité du contenu, une vision systématique de la problématique sur l'évaluation des enseignants a orienté la construction du questionnaire. Tel qu'il a été mentionné précédemment, les questions furent réparties en sept classes jugées mutuellement exclusives et exhaustives par rapport au domaine d'étude. Elles furent ensuite soumises à la critique de spécialistes des ministères de l'Éducation et des associations professionnelles et/ou des syndicats d'enseignants des trois provinces concernées. Cette critique visait à déterminer, d'une part, dans quelle mesure le questionnaire cernait la réalité vécue dans les différents milieux et, d'autre part, à s'assurer que le vocabulaire technique utilisé était compris sur tout le territoire.

Les critiques ont suggéré nombre de modifications qui furent incorporées aux versions subséquentes du questionnaire. En dernier lieu, celui-ci fut soumis à un professeur d'université spécialisé dans le domaine. On considère donc que ce questionnaire est valide et apte à poursuivre l'étude sur l'état de la pratique de l'évaluation des enseignants dans les trois provinces.

### III — L'échantillon

Le questionnaire fut envoyé à tous les directeurs généraux ou surintendants des conseils scolaires habilités à offrir des programmes en langue française au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario. Au Nouveau-Brunswick, le questionnaire fut adressé aux directeurs généraux des conseils scolaires homogènes francophones. Au Québec, il fut envoyé à tous les directeurs généraux des conseils scolaires catholiques et protestants qu'ils soient dits locaux, régionaux ou intégrés. En Ontario, il fut envoyé à tous les conseils scolaires qui offrent des programmes en langue française, qu'ils soient de type public ou séparé.

Le questionnaire fut posté le 20 août 1981. En raison de cette période de l'année scolaire, il fut décidé d'accepter des réponses jusqu'au 15 octobre. Le tableau suivant indique le taux de réponse.

Tableau 1  
Taux de réponse au questionnaire

| Province          | Nombre | Réponses | Pourcentage |
|-------------------|--------|----------|-------------|
| Nouveau-Brunswick | 10     | 8        | 80,0        |
| Québec            | 250    | 98       | 39,2        |
| Ontario           | 22     | 19       | 86,3        |
| Total             | 282    | 125      | 44,3        |

Le lecteur remarquera que le taux de réponse est deux fois plus élevé au Nouveau-Brunswick et en Ontario qu'au Québec. Cependant, compte tenu du nombre de

réponses reçues (98 sur 250 possibles), celui-ci est suffisant pour donner une idée assez juste de la situation.

Le directeur général ou un cadre scolaire supérieur de chaque conseil scolaire a rempli le questionnaire. Ces personnes sont habituellement les mieux informées des politiques et des pratiques en vigueur dans leur milieu.

#### *IV — Présentation et interprétation des données*

La première préoccupation de recherche était de déterminer dans quelle mesure l'évaluation des enseignants, telle que présentée ci-haut, se pratique dans les différents conseils scolaires du Nouveau-Brunswick, du Québec et de l'Ontario. Le Tableau 2 indique quel pourcentage des conseils scolaires pratique l'évaluation des enseignants sous une forme ou sous une autre dans les trois provinces.

**Tableau 2**  
**Pourcentage des conseils scolaires où se pratique l'évaluation des enseignants**

| Question  |     | N.-B. | Qué. | Ont. | Total |
|---|-----|-------|------|------|-------|
| L'évaluation des enseignants est-elle pratiquée sous une certaine forme dans votre conseil scolaire ? | Oui | 100   | 68,4 | 100. | 75,2  |
|   | Non | 00    | 31,6 | 00   | 24,6  |

Le Tableau 2 indique qu'au Nouveau-Brunswick et en Ontario, l'évaluation des enseignants est pratiquée sous une forme ou sous une autre dans tous les conseils scolaires. Par contre, au Québec, il semble que dans près de 32 % des conseils scolaires, on ne fait aucune évaluation des enseignants. Des questions subséquentes ont permis d'observer que, en règle générale, lorsqu'il y a évaluation des enseignants, celle-ci s'applique aussi bien aux enseignants permanents qu'aux enseignants non permanents. Il est entendu que, suivant le cas, la périodicité de l'évaluation n'est pas la même.

Après avoir établi l'ampleur du phénomène de l'évaluation des enseignants, les questions subséquentes ont porté sur les différentes dimensions de l'évaluation présentées à la section précédente: le contexte de l'évaluation, les objectifs, les critères, les modalités, les rôles, les attitudes, les intervenants et le perfectionnement des évaluateurs.

#### *A — Le contexte où se réalise l'évaluation des enseignants*

Pour cerner le contexte administratif de l'évaluation des enseignants, les questions ont porté sur l'élaboration d'une politique locale, la portée de celle-ci, les formulaires d'évaluation et la description des tâches. Le Tableau 3 présente les résultats.



Bien que l'évaluation des enseignants soit pratiquée dans plus de 75 % des conseils scolaires (Tableau 2), à peine plus du quart de ceux-ci ont élaboré une politique officielle d'évaluation. Un peu plus du tiers des conseils scolaires ont préparé des formulaires d'évaluation répondant à ses besoins particuliers et près de la moitié de ceux-ci (48,1 %) évaluent les enseignants à partir des descriptions de tâche.

**Tableau 3**  
**Questions relatives au contexte de l'évaluation**  
**des enseignants**

| Questions   |     | N.-B. | Qué. | Ont. | Total |
|---|-----|-------|------|------|-------|
| L'évaluation des enseignants est-elle régie par une politique officielle de votre conseil scolaire ?        | Oui | 62,5  | 15,5 | 68,4 | 26,6  |
|   | Non | 37,5  | 84,5 | 31,6 | 73,4  |
| A-t-on développé un formulaire d'évaluation qui répond aux besoins particuliers de votre conseil scolaire ? | Oui | 62,5  | 23,4 | 68,4 | 33,1  |
|   | Non | 37,5  | 76,6 | 31,4 | 66,9  |
| L'évaluation des enseignants se fonde-t-elle sur une description de tâche ?                                 | Oui | 40,0  | 52,7 | 36,8 | 48,1  |
|   | Non | 60,0  | 47,3 | 63,2 | 51,9  |

On remarque aussi que l'existence de politiques d'évaluation des enseignants ainsi que de formulaires répondant aux besoins du milieu sont moins prépondérants au Québec que dans les deux autres provinces. Par contre, l'existence de descriptions de tâches est plus commune dans cette province. Plusieurs répondants québécois considèrent que la convention collective fournit une définition de tâche suffisante.

Même si à peine plus du quart des conseils scolaires se sont dotés d'une politique d'évaluation des enseignants, il est apparu important de déterminer quelles en étaient les principales composantes. Cinq questions ont permis de dégager les principales composantes des politiques en vigueur. Dans ce cas, les réponses obtenues dans les trois provinces sont fort semblables. On a donc choisi de ne pas distinguer entre elles au Tableau 4.

On voit à l'étude du Tableau 4 que là où les conseils scolaires ont élaboré une politique d'évaluation, celle-ci traite habituellement les mêmes composantes du processus, à savoir des objectifs, des critères et des modalités d'évaluation. Elle spécifie toujours la fréquence ou la périodicité de l'évaluation, alors que dans un peu plus de la moitié des cas elle s'intéresse aux procédures d'appel.

**Tableau 4**  
**Composantes des politiques d'évaluation**  
**des enseignants en vigueur**

| Composantes               | %     |
|---------------------------|-------|
| Objectifs de l'évaluation | 96,9  |
| Critères d'évaluation     | 81,3  |
| Temps et fréquence        | 100,0 |
| Les responsables          | 93,8  |
| Procédure d'appel         | 53,1  |

*B — Les objectifs des politiques sur évaluation des enseignants*

Afin de déterminer les objectifs ou buts poursuivis par les différents conseils scolaires lors de l'évaluation des enseignants, une liste de seize objectifs possibles fut proposée. Le Tableau 5 présente le pourcentage des conseils scolaires par province souscrivant à chacun des objectifs.

**Tableau 5**  
**Objectifs de l'évaluation des**  
**enseignants**

| Objectifs  | N.-B. | Qué. | Ont. | Total |
|--|-------|------|------|-------|
| Aider l'enseignant à s'améliorer                     | 100,0 | 90,6 | 94,7 | 92,2  |
| Améliorer le rendement des élèves                    | 85,7  | 29,7 | 47,4 | 37,8  |
| Améliorer les programmes d'étude                     | 42,9  | 14,1 | 36,8 | 21,1  |
| Décider du réengagement                              | 42,9  | 12,5 | 47,4 | 22,2  |
| Décider des augmentations de salaire                 | 0,0   | 1,6  | 0,0  | 1,1   |
| Justifier le renvoi d'enseignants                    | 42,9  | 17,2 | 31,6 | 22,2  |
| Décider d'une promotion                              | 14,3  | 15,6 | 26,3 | 17,8  |
| Satisfaire aux exigences du ministère                | 14,3  | 17,2 | 0,0  | 13,3  |
| Satisfaire aux exigences du conseil scolaire         | 15,6  | 26,3 | 20,0 | 42,9  |
| Satisfaire aux exigences de la convention collective | 14,3  | 9,4  | 15,8 | 11,1  |
| Fournir des recommandations                          | 28,6  | 7,8  | 31,6 | 14,4  |
| Attribuer les tâches                                 | 28,6  | 17,2 | 10,5 | 16,7  |
| Vérifier la conformité aux programmes                | 28,6  | 28,1 | 31,6 | 28,9  |
| Vérifier la conformité aux objectifs                 | 42,9  | 37,5 | 26,3 | 35,6  |
| Promouvoir l'excellence                              | 57,1  | 21,9 | 42,1 | 28,9  |
| Promouvoir le perfectionnement                       | 28,6  | 21,9 | 47,4 | 27,8  |

Le Tableau 5 met en évidence que le but le plus important de l'évaluation est l'amélioration de l'enseignant. À la suite de ce premier objectif, deux autres reçoivent l'assentiment de plus de la moitié des conseils scolaires dans une seule province. En effet, au Nouveau-Brunswick, la majorité des conseils scolaires indique que l'amélioration de la performance des élèves et la promotion de l'excellence sont des objectifs de l'évaluation des enseignants. En ce qui concerne les autres buts, aucun d'entre eux n'obtient l'assentiment de plus de la moitié des répondants. C'est donc dire qu'on est loin de réaliser un consensus à ce sujet.

Quant aux objectifs du processus d'évaluation, on ne semble pas avoir changé d'opinion depuis 1972. Comme Lawton, Musella et Palmer l'ont constaté en 1972, la majorité des répondants indique que l'amélioration de l'enseignant est l'objectif premier du processus, et très peu parmi eux acceptent de relier la rémunération à la performance d'un enseignant.

Par contre, la comparaison des réponses venues des trois provinces permet de constater une tendance à poursuivre un plus grand nombre d'objectifs différents de la part des conseils scolaires du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario. Au Québec, les conseils scolaires qui poursuivent plus de deux objectifs par le biais du processus d'évaluation des enseignants sont peu nombreux.

### *C — Les critères d'évaluation*

Une liste de treize critères d'évaluation fut proposée aux conseils scolaires. Ceux-ci devaient identifier les critères pris en considération lors de l'évaluation de leurs enseignants. Les données sont présentées au Tableau 6.

L'analyse du Tableau 6 révèle premièrement un niveau de consensus beaucoup plus élevé en regard des critères d'évaluation des enseignants qu'en regard des objectifs. Deuxièmement, les relations humaines sont très hautement valorisées par les répondants (relations enseignant/élèves/parents/professionnels non-enseignants/administrateurs). Il en est de même pour la préparation des cours, des méthodes d'enseignement et de la connaissance de la matière. Troisièmement, on accorde une importance moyenne aux qualités psychiques de l'enseignant, à son niveau de participation dans les activités parascolaires et à la performance des élèves. Quatrièmement, les objets d'évaluation le moins souvent retenus sont en ordre d'importance décroissante : les qualités professionnelles, les talents spéciaux et les qualités physiques.

On remarque que le choix des critères d'évaluation des enseignants diffère moins entre les provinces que celui des objectifs. Le Québec valorise très peu les qualités physiques. En Ontario, tous les conseils scolaires valorisent les qualités psychiques des enseignants. À ces deux exceptions près, il y a peu de différences dans les choix faits par les répondants des différentes provinces.

**Tableau 6**  
**Pourcentage des conseils scolaires souscrivant**  
**aux différents critères d'évaluation des enseignants**

| Critères                             | N.-B. | Qué. | Ont.  | Total |
|--------------------------------------|-------|------|-------|-------|
| Qualités physiques                   | 50,0  | 9,1  | 42,1  | 18,7  |
| Qualités psychiques                  | 57,1  | 62,5 | 100,0 | 69,3  |
| Qualités professionnelles            | 50,0  | 36,1 | 55,6  | 41,2  |
| Talents spéciaux                     | 50,0  | 38,6 | 44,4  | 40,7  |
| Planification et préparation         | 100,0 | 91,9 | 100,0 | 94,3  |
| Relations enseignant/élève(s)        | 85,7  | 100, | 100,0 | 98,9  |
| Méthodes d'enseignement              | 85,7  | 83,9 | 100,0 | 87,4  |
| Connaissance de la matière           | 85,7  | 83,9 | 100,0 | 90,5  |
| Relations enseignant/professionnels  | 80,0  | 73,3 | 84,2  | 76,2  |
| Relations enseignant/parents         | 100,0 | 88,1 | 78,9  | 86,9  |
| Activités parascolaires              | 66,7  | 51,7 | 73,7  | 57,8  |
| Relations enseignant/administrateurs | 83,3  | 75,0 | 68,4  | 74,1  |
| Rendement des élèves                 | 60,0  | 50,9 | 50,0  | 51,3  |

*D — Les modalités ou procédures d'évaluation*

Trois familles de questions ont servi à cerner les modalités d'évaluation des enseignants. Dans un premier temps, il s'agissait de savoir si les séances d'évaluation étaient précédées et suivies de rencontres avec le ou les évaluateur(s). Le Tableau 7 illustre que dans plusieurs conseils scolaires la pratique de rencontres dites « pré » ou « post » évaluation est courante ou tout au moins occasionnelle.

**Tableau 7**  
**Rencontres « pré » et « post » évaluation**

| Type et fréquence des rencontres | N.-B. | Qué. | Ont. | Total |
|----------------------------------|-------|------|------|-------|
| Rencontres pré-évaluation :      |       |      |      |       |
| toujours                         | 25,0  | 44,1 | 26,3 | 39,0  |
| occasionnellement                | 75,0  | 45,8 | 52,6 | 48,8  |
| jamais                           | —     | 10,2 | 21,1 | 12,2  |
| Rencontre post évaluation :      |       |      |      |       |
| toujours                         | 40,0  | 57,6 | 94,7 | 65,1  |
| occasionnellement                | 60,0  | 35,6 | 5,3  | 30,1  |
| jamais                           | —     | 6,8  | —    | 4,8   |

Dans un deuxième temps, il s'agissait de déterminer la fréquence de l'évaluation des enseignants. Le Tableau 8 indique la fréquence des évaluations dans les différents conseils scolaires.

L'étude de ce tableau permet de constater que l'évaluation des enseignants qui ne jouissent pas de la permanence d'emploi se fait habituellement de une à trois fois par année, alors que celle des enseignants permanents a lieu une fois par année ou au besoin.

Toujours dans un effort pour cerner les modalités d'évaluation des enseignants, on a cherché à savoir ce qu'il advenait des rapports d'évaluation. Le Tableau 9 démontre que dans la moitié des cas (47,8%) les rapports d'évaluation sont envoyés immédiatement ou annuellement au conseil scolaire. Dans certains cas, ils sont conservés à l'école (39,8% des cas). Enfin, dans d'autres cas, aucun rapport n'est rédigé.

**Tableau 8**  
**La fréquence de l'évaluation des enseignants,**  
**permanents et non permanents**

| Type d'enseignant et fréquence | N.-B. | Qué. | Ont. | Total |
|--------------------------------|-------|------|------|-------|
| <b>Permanents</b>              |       |      |      |       |
| une fois/année                 | 50,0  | 54,0 | 42,1 | 51,1  |
| tous les deux ans              | 16,7  | 6,3  | 15,8 | 9,1   |
| tous les trois ans             | —     | 1,6  | 10,5 | 3,4   |
| jamais                         | 16,7  | 1,6  | —    | 2,3   |
| au besoin                      | 16,7  | 36,5 | 31,6 | 34,1  |
| <b>Non permanents</b>          |       |      |      |       |
| une fois/année                 | 33,3  | 19,4 | 5,6  | 17,4  |
| deux fois/année                | 66,7  | 27,4 | 50,0 | 34,9  |
| trois fois/année               | —     | 16,1 | 33,3 | 18,6  |
| au besoin                      | —     | 37,1 | 11,1 | 29,1  |

**Tableau 9**  
**Destination des rapports d'évaluation des enseignants**

| Destination des rapports          | N.-B. | Qué. | Ont. | Total |
|-----------------------------------|-------|------|------|-------|
| Au conseil scolaire immédiatement | 42,9  | 17,7 | 36,8 | 23,9  |
| Au conseil scolaire annuellement  | 42,9  | 19,4 | 31,6 | 23,9  |
| Demeurent à l'école               | 14,3  | 45,2 | 31,6 | 39,8  |
| Il n'y a pas de rapport           | —     | 17,7 | —    | 12,5  |

En résumé, un grand nombre de conseils scolaires semble prévoir des rencontres « pré » et « post » évaluation. L'évaluation est plus fréquente pour les enseignants qui n'ont pas la permanence d'emploi. Dans presque la moitié des cas, les rapports d'évaluation sont déposés au bureau du conseil scolaire.

*E — Les intervenants dans l'évaluation des enseignants*

Les intervenants dans l'évaluation des enseignants peuvent être très nombreux. Différentes questions ont permis de déterminer ceux qui étaient impliqués dans les différents conseils scolaires : le directeur général, les conseillers pédagogiques, les directeurs d'école ou leurs adjoints, les responsables des départements ou des services éducatifs, les enseignants (auto-évaluation). Les réponses sont présentées au Tableau 10.

**Tableau 10**  
**Intervenants dans l'évaluation des enseignants**

| Intervenant                         | N.-B. | Qué. | Ont.  | Total |
|-------------------------------------|-------|------|-------|-------|
| Directeur général                   | 66,7  | 21,5 | 84,2  | 37,8  |
| Conseiller pédagogique              | 33,3  | 16,9 | 5,3   | 15,6  |
| Directeur d'école                   | 100,0 | 95,4 | 100,0 | 96,7  |
| Adjoint au directeur d'école        | 66,7  | 44,6 | 47,4  | 46,7  |
| Directeur de département            | 16,7  | 6,2  | 21,1  | 10,0  |
| Directeur des services pédagogiques | 16,7  | 27,7 | —     | 21,1  |
| Enseignant (auto-évaluation)        | 100,0 | 90,0 | 84,2  | 89,5  |

Pour bien comprendre les réponses à cette question, il faut se rappeler que les lois des différentes provinces assignent la responsabilité de l'évaluation des enseignants à différents intervenants tout en laissant une certaine latitude aux conseils scolaires en la matière. La seule dominante du Tableau 10 est la responsabilité prépondérante du directeur d'école. Dans les trois provinces le directeur d'école est le premier responsable de l'évaluation des enseignants, tous les autres intervenants ont un rôle moindre ou complémentaire par rapport à celui-ci.

On a aussi cherché à savoir ce qu'on pensait de l'implication d'autres intervenants comme les élèves, les cadres, les parents et les enseignants eux-mêmes dans le processus d'évaluation. Le Tableau 11 présente les résultats.

Ce tableau indique ceux qu'on est enclin à inclure dans le processus d'évaluation des enseignants. À peine 30% des conseils scolaires sont favorables à la participation des parents ou des élèves dans le processus d'évaluation; dans 45,9% des cas on croit à l'évaluation par les pairs ou par d'autres enseignants; enfin, 54,9% des conseils scolaires croient à une implication plus grande de la part du personnel cadre.

**Tableau 11**  
**Conseils scolaires favorables à la participation**  
**des enseignants, des élèves, des parents**  
**et des cadres à l'évaluation des enseignants**

| Intervenants | N.-B. | Qué. | Ont. | Total |
|--------------|-------|------|------|-------|
| Enseignants  | 50,0  | 41,0 | 57,1 | 45,9  |
| Élèves       | 50,0  | 38,8 | 14,2 | 31,6  |
| Parents      | 33,3  | 31,5 | 23,0 | 30,2  |
| Cadres       | 83,3  | 42,5 | 57,1 | 54,9  |

*F — Les attitudes des directeurs généraux face à l'évaluation des enseignants*

La majorité des cadres scolaires supérieurs du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario, ainsi que la moitié de ceux du Québec, perçoit l'évaluation des enseignants d'une façon positive. En effet, elle est considérée comme nécessaire à l'amélioration de l'enseignement. En outre, les directeurs généraux du Québec précisent qu'elle permet de mieux connaître les enseignants et facilite leur affectation à différents postes. Cependant, quelques directeurs généraux envisagent l'évaluation d'une façon négative : elle serait une corvée difficile à supporter.

En ce qui concerne la perception des enseignants par rapport aux évaluateurs, 14 directeurs généraux du Québec et 6 de l'Ontario soutiennent que ceux-ci sont perçus d'une façon positive. Par ailleurs un plus grand nombre de répondants, plus précisément 20 au Québec, 7 en Ontario et 3 au Nouveau-Brunswick, indiquent qu'ils sont perçus plutôt négativement, c'est-à-dire comme une autorité menaçante.

*G. — Le perfectionnement*

La majorité des répondants des trois provinces soulignent que les responsables de l'évaluation des enseignants devraient recevoir une formation spéciale. Plusieurs thèmes pourraient être abordés. Étant donné que l'évaluation est avant tout une relation d'aide, les techniques de communication et d'entrevue devraient être enseignées. Les autres sujets suggérés sont les suivants : la formulation des objectifs, la détermination des critères, l'élaboration d'une politique d'évaluation, les techniques d'observation et la rédaction d'un rapport d'évaluation.

*V — Résumé et recommandations*

Après avoir pris connaissance de l'état des pratiques de l'évaluation des enseignants dans les conseils scolaires où on offre des programmes en langue française au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario, un certain nombre de recommandations sont formulées pour faire suite aux différents constats.

*Seulement 26,6% des conseils scolaires ont élaboré une politique locale en matière d'évaluation des enseignants.*

Puisqu'à peine le quart des conseils scolaires a élaboré sa propre politique d'évaluation des enseignants, il devient important qu'un plus grand nombre d'entre eux se penche sur cette question à brève échéance et élabore une politique qui régira la pratique locale de l'évaluation, tout en tenant compte des besoins du milieu. En d'autres mots, les conseils scolaires se doivent d'adapter à leur milieu spécifique le concept plus général de l'évaluation de leur personnel, plus particulièrement celui de l'évaluation des enseignants.

L'élaboration d'une politique d'évaluation des enseignants est une tâche complexe : dans un premier temps, elle suppose la nécessité d'établir un lien logique entre les différentes étapes du processus ; dans un deuxième temps, il importe de poursuivre des objectifs qui sont communément partagés par les différents paliers de la structure organisationnelle, et, dans un troisième, de s'assurer d'une compréhension homogène des différentes composantes du processus.

L'élaboration d'une politique sur un sujet qui touche d'aussi près les enseignants que l'évaluation ne peut se faire sans qu'on s'assure préalablement de leur participation. Cette participation est nécessaire pour garantir le climat qui s'impose dans de telles circonstances. Les enseignants doivent donc participer à l'élaboration de la politique qui servira à les évaluer, dès la phase de la détermination des objectifs, et jusqu'à celle de la prise de décision.

*Les instruments de l'évaluation ne reçoivent pas toute l'attention souhaitée.*

En effet, 37,5 % des conseils scolaires n'utilisent ni instrument, ni formulaire pour évaluer les enseignants. Dans plus de la moitié des conseils où l'on a adopté un formulaire, cette décision ne se fonde pas sur une politique locale préalable. De plus, les répondants ne semblent pas préoccupés d'identifier les indicateurs qui pourraient être reliés à l'atteinte des objectifs de l'enseignement. Cependant, l'exigence d'une cohérence demande de concevoir un instrument d'évaluation qui soit compatible avec les objectifs du processus et conforme aux critères retenus. Il est utopique de croire qu'un jour on développera un formulaire d'évaluation qui conviendra à tous les milieux et qui possédera les qualités habituellement requises d'un instrument de mesure. Il importe cependant de s'intéresser aux qualités de ces formulaires, même si ceux-ci doivent la plupart du temps être élaborés au niveau local. Par souci de justice envers les personnes évaluées, il devient important de s'assurer de l'objectivité, de la validité et de la fidélité des instruments utilisés.

Dans la majorité des conseils scolaires qui ont fait part de leur pratique, une analyse critique des instruments utilisés serait souhaitable afin de s'assurer de leur qualité et de leur compatibilité avec les politiques établies. Une telle opération fait appel aux capacités de praticien-chercheur des administrateurs locaux.



*Peu de conseils scolaires utilisent les élèves dans l'évaluation des enseignants.*

En effet, un seul conseil scolaire avoue avoir tenu compte de l'opinion des élèves lors de l'évaluation des enseignants. De plus, à peine 30% croient que l'opinion des élèves devrait être prise en considération. Par contre, plusieurs chercheurs (Millman, 1981) croient que les élèves constituent un élément important dans l'évaluation des enseignants. En raison de leur participation à tous les cours, ils ont l'avantage de disposer de données plus valides que celles de l'observateur occasionnel qui crée par sa présence une situation artificielle.

Conformément aux indices relevés par les chercheurs dans le domaine, il semble important d'utiliser les élèves (tout au moins ceux de niveau secondaire) dans le processus d'évaluation des enseignants.

*Presque tous les directeurs généraux ont reconnu la nécessité d'une formation spéciale pour les responsables de l'évaluation.*

Étant donné que la grande majorité des directeurs généraux perçoivent l'évaluation comme une relation d'aide en vue d'améliorer le rendement des enseignants, il semble que la formation des évaluateurs doit prendre en considération non seulement les objectifs, les critères et les instruments, mais aussi les habiletés requises pour entrer en communication et mener des entrevues. Ces habiletés sont une condition essentielle pour « une écoute active » des enseignants, et pour entrer en relation d'aide avec eux.

Ainsi, les directeurs généraux prennent de plus en plus conscience de la place importante de l'évaluation dans l'organisation scolaire. L'évaluation ne semble plus être considérée comme un acte isolé. Au contraire, elle est de plus en plus perçue comme un processus complexe qui, en raison de sa dimension politique, a tout avantage à s'intégrer d'une façon cohérente dans l'organisation scolaire.

#### RÉFÉRENCES

- Bolton, Dale L., *Evaluating Administrative Personnel in School Systems*, New-York: Teachers' College, Columbia University, 1980.
- Churchman, C.W., *Qu'est-ce que l'analyse par les systèmes?*, Paris: Dunod, 1974.
- De Rosnay, J., *Le microscope — Vers une vision globale*, Paris: Éditions du Seuil, 1975.
- Katz, D., and Kahn, R.L., *The Social Psychology of Organizations*, New-York: Wiley, 1966.
- Lawton, S., Musella, D., Palmer, T., *Teacher Evaluation: Current Practice*, Toronto: Department of Educational Administration, Ontario Institute for Studies in Education, 1972.
- Millman, Jason, *Handbook of Teacher Evaluation*, Beverly Hills: Sage Publications, 1981.
- Minguy, Cécile, *Évaluation du personnel dans les écoles élémentaires et les écoles secondaires du Québec*, Chicoutimi, Québec, 1978.
- Pinet, André, *L'attitude de l'enseignant francophone du Nouveau-Brunswick face à l'évaluation dudit enseignant*, thèse de M.A., Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, 1981.
- Ryan, D.W., Hickcox, E.S., *Redefining Teacher Evaluation*, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1980.