

# Les directeurs et les enseignants face à l'évaluation du personnel enseignant: attitudes et valeurs

Renée Forgette-Giroux

université d'ottawa

Marc Richard

université d'ottawa

Plusieurs recherches au Canada et aux États-Unis ont démontré que les directeurs d'école et les enseignants envisagent différemment l'évaluation du personnel enseignant. De façon générale, un bon nombre de directeurs d'école la perçoivent d'une façon positive alors que les enseignants manifestent plus de réticences. Les résultats des diverses recherches suggèrent que les valeurs et les intérêts des directeurs et des enseignants pourraient expliquer leurs attitudes vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant. L'étude rapportée dans cet article visait à vérifier empiriquement les différences entre le système de valeurs instrumentales des directeurs et celui des enseignants du secondaire de même que leurs différences d'attitudes à l'égard de l'évaluation du personnel enseignant. Les résultats ont démontré que les valeurs instrumentales des directeurs d'école diffèrent de celles des enseignants. De plus, les attitudes des directeurs et des enseignants par rapport à quatre aspects de l'évaluation du personnel enseignant sont différentes.

Canadian and American research has shown that principals and teachers see teacher evaluation differently. Generally speaking, principals see it positively and teachers have reservations about it. Research results indicate that principals' and teachers' values and interests may explain their attitudes to teacher evaluation. The present study aims empirically to confirm differences between principals' and secondary-school teachers' practical values, as well as between their views of teacher evaluation. It finds that both values and views are indeed different.

Depuis quelques années, la nécessité d'évaluer le personnel enseignant d'une façon systématique est de plus en plus considérée comme indispensable pour assurer la qualité de l'enseignement. Toutefois, la mise en oeuvre d'un système d'évaluation formelle est loin de faire l'unanimité chez les administrateurs et les enseignants. Plusieurs enquêtes (Minguy, 1978; Richard & Michaud, 1982; Ryan & Hickcox, 1980) ont en effet démontré que la pratique de l'évaluation est très diversifiée: alors que certains conseils scolaires ont élaboré des politiques et des instruments d'évaluation sophistiqués, d'autres s'en tiennent à une évaluation plus ou moins informelle.

Cette situation laisse entrevoir que les directeurs généraux, les directeurs d'école et les enseignants ne partagent pas les mêmes points de vue et les mêmes intérêts par rapport à l'évaluation du personnel enseignant. De façon générale, les directeurs généraux et un bon nombre de directeurs d'école la perçoivent d'une façon positive alors que les enseignants manifestent plus de réticences (Ryan & Hickcox, 1980). La majorité des enseignants disent ne pas sentir le besoin d'être évalués ou ont tendance à croire que toute évaluation externe est faussée au départ (Conseil supérieur de l'éducation, 1983). Aussi, bon nombre d'entre eux se sentent-ils menacés par le processus d'évaluation, celui-ci étant conçu et contrôlé par les administrateurs. En somme, les enquêtes révèlent qu'en raison de leur position et de leurs responsabilités respectives, les directeurs d'école et les enseignants ont des perceptions et des attitudes différentes vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant.

Aux États-Unis, plusieurs études empiriques ont porté sur les attitudes des directeurs et des enseignants vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant. Parmi ces recherches, certaines ont étudié l'incidence de certains aspects du processus d'évaluation sur les attitudes de ces deux groupes d'intervenants (Cole, 1978; Jones, 1981; Martin, 1975; Pinet, 1981). Ces travaux démontrent que, dans l'ensemble, les attitudes des directeurs d'école face à l'évaluation du personnel enseignant sont plus favorables que celles des enseignants. À cet égard, Cole souligne que la position et les responsabilités respectives des deux groupes expliquent en grande partie ces résultats et suggère par là que les valeurs et les intérêts des directeurs et des enseignants pourraient expliquer leurs attitudes vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant. Cette remarque est d'autant plus importante que la plupart des auteurs cités précédemment, préoccupés surtout par la mesure des attitudes, ont défini celles-ci d'une façon opérationnelle sans tenter d'élargir la base conceptuelle de la notion d'attitude. Mais quel est au juste le fondement conceptuel de la distinction et du rapport entre la valeur et l'attitude?

#### CADRE THÉORIQUE

##### *La notion d'attitude*

Rokeach (1968) définit l'attitude comme "une organisation de croyances relativement durables autour d'un objet ou d'une situation, susceptibles d'orienter la réponse du sujet dans une direction privilégiée" (p. 112, traduction libre). L'attitude est essentiellement une organisation de croyances et, à ce titre, elle comporte des composantes affective, cognitive et conative. La composante affective détermine si une personne est favorable ou défavorable, pour ou contre un objet ou une situation. Par ailleurs, la

composante cognitive fait référence aux divers niveaux de connaissances par rapport à ce qui est vrai ou faux, bon ou mauvais, certain ou incertain. Cet aspect cognitif ainsi que l'aspect affectif de la croyance font de l'attitude une prédisposition à l'égard d'un objet ou d'une situation. L'objet peut être abstrait ou concret, il peut désigner une personne, des groupes de personnes ou des institutions. Le terme situation ou contexte fait référence à une situation spécifique telle qu'un événement ou une activité. Pour un individu, un objet ou une situation ne sont pas neutres mais reflètent des croyances ou, plus précisément, ils représentent des valeurs. Ainsi, l'interaction de l'objet et de la situation explique le comportement social de l'individu et constitue la dimension conative de l'attitude. Mais Rokeach souligne que cet objet et cette situation représentent des valeurs qui peuvent varier selon les personnes. L'attitude renvoie donc à une notion plus fondamentale, celle de valeur.

### *La notion de valeur*

La notion de valeur, souvent confondue avec celle d'attitude, est définie ainsi par Rokeach (1973): "une valeur est une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite ou une fin d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie" (Perron, 1981, p. 4). Cette définition faisant état des modalités d'être ou d'agir et de fins d'existence distingue deux types de valeurs. Les modalités d'être ou d'agir représentent des valeurs instrumentales alors que les fins d'existence représentent des valeurs terminales. Ces deux types de valeurs sont fondamentalement des croyances et, à ce titre, comportent un aspect cognitif, affectif et conatif.

La composante cognitive confère aux valeurs des fonctions très importantes. Les valeurs sont des standards, des points de repère qui guident les interactions de la personne avec son milieu. Plus précisément, elles amènent l'individu à analyser et à évaluer les différents aspects de son milieu et à ajuster sa perception et son comportement. En effet, écrit Rokeach (1973), les valeurs, "nous amènent à prendre position de façon particulière sur des questions sociales et nous prédisposent à favoriser une idéologie politique ou religieuse. Elles sont des standards employés pour guider la présentation de soi aux autres et pour évaluer, juger, approuver ou blâmer les autres et soi-même. Les valeurs sont centrales au processus de comparaison sociale; elles sont, de plus, des standards utilisés pour persuader et influencer les autres" (cité par Cormier-Charette, 1977, p. 40).

Les valeurs sont donc des standards qui dictent la meilleure façon de se conduire et la meilleure fin d'existence. Mais les valeurs comportent aussi une composante affective qui désigne le désirable, le préférable. Elles ne peuvent exister sans un aspect émotionnel et sans une connotation de bon,

de mauvais, de meilleur. Le désirable ou le préférable confère ainsi aux valeurs un aspect normatif. Enfin, la composante conative intervient lorsque l'individu doit s'ajuster aux contingences qui caractérisent chaque situation (Perron, 1981). En d'autres termes, l'aspect conatif fait référence à la relation entre les valeurs et le comportement et traduit, par là, le degré d'engagement dans l'action. Les notions de valeur et d'attitude comprennent donc des composantes affective, cognitive et conative et il importe de préciser le rapport qui existe entre ces deux notions.

Rokeach (1973) souligne que les valeurs sont moins nombreuses que les attitudes et occupent une place plus centrale dans le fonctionnement de la personnalité. Il précise qu'elles constituent la superstructure des attitudes parce qu'elles sont des standards. À cet égard, les valeurs expliquent les attitudes et contribuent à leur développement et à leur maintien; de plus, elles les guident et les déterminent vis-à-vis un objet et une situation. Aussi, l'intensité d'une attitude est en fonction de l'intensité d'une valeur. Enfin, les valeurs expliquent pourquoi les attitudes, en tant que prédispositions favorables ou défavorables par rapport à un objet et une situation, ont une dimension évaluative.

La théorie de Rokeach sur le rapport entre les attitudes et les valeurs permet donc de considérer la problématique des attitudes des directeurs et des enseignants face à l'évaluation du personnel enseignant en tenant compte du système de valeurs de chacun des intervenants. Mais pourquoi l'évaluation des enseignants susciterait-elle des attitudes différentes chez les directeurs et les enseignants? Cette question incite à définir la notion d'évaluation du personnel enseignant.

### *L'évaluation du personnel enseignant*

L'évaluation du personnel enseignant peut être définie comme "le jugement porté sur la façon dont une personne s'acquitte de sa tâche professionnelle" (Conseil supérieur de l'éducation, 1983, p. 61). Cette définition générale permet sans doute d'englober tous les aspects du travail des enseignants, mais elle n'explicite pas l'incidence des valeurs des individus sur le processus d'évaluation. À cet égard, la définition de Guba et Lincoln (1981) est plus précise. Pour ces derniers, "l'évaluation est un processus dont le but est de décrire l'objet à évaluer en vue de porter un jugement de mérite et un jugement de valeur" (p. 35). La distinction entre le jugement de mérite et le jugement de valeur renvoie à deux types de valeurs. Le jugement de mérite désigne en effet les valeurs intrinsèques de la personne évaluée sans considérer les situations auxquelles elle peut faire face. Par ailleurs, le jugement de valeur porté sur la même personne se réfère à des valeurs extrinsèques à celle-ci parce qu'elle peut être jugée en fonction d'une circonstance ou

d'une situation. Ainsi, les valeurs intrinsèques et extrinsèques de la personne sont présentes à toutes les étapes du processus de l'évaluation. Pour mieux comprendre l'influence de ces valeurs sur les attitudes des directeurs d'école et des enseignants face à l'évaluation de ces derniers, il importe de clarifier leur position et leur rôle respectif dans le système social de l'école.

Le modèle de Gross, Mason et McEachern (1958) sur le rôle des divers agents en éducation permet d'étudier le caractère social de l'organisation scolaire. La distinction des différentes positions sociales à l'intérieur de l'école repose sur la division du travail. Celle-ci est un mécanisme de différenciation à l'intérieur du système scolaire parce qu'en précisant les comportements des personnes, elle définit les attentes relatives aux différentes positions. Ainsi, les différentes positions dans un système scolaire se différencient les unes des autres et sont interdépendantes et complémentaires. En ce qui concerne l'évaluation du personnel enseignant, le directeur d'école occupe la place centrale et exerce la fonction d'évaluateur alors que les enseignants, c'est-à-dire les évalués, occupent une place secondaire. Or, les rôles respectifs de chacune de ces personnes sont caractérisés par des attitudes et des valeurs qui les distinguent (Hodgkinson, 1970; Kennedy, 1980). Il est alors possible d'envisager des différences d'attitudes et de valeurs entre les directeurs et les enseignants face à l'évaluation du personnel enseignant.

Ainsi, la notion d'attitude ne peut être saisie sans une référence explicite à la notion plus fondamentale de valeur. À cet égard, la théorie de Rokeach et le modèle de Gross, Mason et McEachern (1958) incitent à formuler les hypothèses suivantes:

Hypothèse 1: Il existe des différences entre les valeurs instrumentales des directeurs et celles des enseignants.

Hypothèse 2: Il existe des différences d'attitudes vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant entre les directeurs et les enseignants.

#### MÉTHODOLOGIE

Pour vérifier nos hypothèses, deux questionnaires furent distribués à 69 directeurs et 891 enseignants répartis dans 17 écoles secondaires de l'Outaouais québécois. Sur ce nombre, 47 directeurs à plein temps, ayant un minimum de trois années d'expérience, et 299 enseignants à plein temps, ayant dix années d'expérience et plus, remplirent adéquatement les deux questionnaires.

L'instrument choisi pour identifier les valeurs instrumentales fut l'Inventaire de valeurs (Value Survey). Ce test psychométrique a été développé

par Rokeach (1968) et traduit par Perron (1976). Cet instrument contient deux listes de dix-huit valeurs: la première liste comprend les valeurs terminales, c'est-à-dire celles représentant certaines fins d'existence; la seconde présente les valeurs rattachées à une façon d'être ou d'agir, les valeurs instrumentales. Chaque valeur est accompagnée d'une brève description. Après avoir lu la liste des valeurs, le répondant choisit celle qu'il considère comme la plus importante et inscrit la lettre correspondante vis-à-vis le rang 1 et ainsi de suite jusqu'au rang 18.

L'Inventaire de valeurs est un test qui a été soumis à plusieurs études de validité; Rokeach vérifia la validité de son instrument auprès de la population américaine (Rokeach, 1969a, 1969b, 1973). De nombreux travaux (Cochrane, 1974; Feather, 1971; Homant, 1969; Homant & Rokeach, 1970; Rim, 1970) illustrèrent également les corrélations obtenues entre des valeurs terminales ou instrumentales et des caractéristiques personnelles de certains groupes d'individus. La validité prédictive de l'instrument de Rokeach fut aussi éprouvée (Cochrane, Billing, & Hogg, 1979). Les études de Cochrane et Rokeach (1970) mirent également en évidence la fiabilité de la classification des valeurs en rangs.

En ce qui concerne la fidélité de l'Inventaire de valeurs, elle a été calculée selon la méthode du test-retest par Rokeach (1971) et par Feather (1971). Les coefficients de fidélité rapportés par Rokeach sont de 0,74 et de 0,65 pour les valeurs terminales et instrumentales tandis que Feather obtenait des coefficients de 0,74 et de 0,70. Dans la recherche de Munson et McIntyre (1979), les coefficients de fidélité ont atteint 0,82 pour les valeurs terminales et 0,76 pour les valeurs instrumentales. Ces différentes études ont démontré que les réponses des sujets étaient suffisamment stables pour justifier l'utilisation du test dans des contextes variés de recherche.

Le Questionnaire d'attitudes utilisé pour déterminer les attitudes des enseignants à l'égard de l'évaluation du personnel enseignant est un instrument qui a été spécialement conçu pour les besoins de cette recherche. Ce test a été construit selon une échelle Likert et comprend 42 items. Les énoncés de ces items tiennent compte des écrits sur les attitudes face à l'évaluation du personnel enseignant (Davis, 1981; Jones, 1981; Piegari, 1979; Tobia, 1984). De plus, les différents objectifs et les composantes des instruments d'évaluation cités dans l'enquête de Richard et Michaud (1982) ont également été pris en considération. Avant d'être utilisé dans la présente recherche, ce test a fait l'objet d'une pré-expérimentation auprès de directeurs et d'enseignants du secondaire. Le calcul des corrélations item-total et celui des coefficients alpha ont confirmé le regroupement des items dans cinq sous-échelles. Ce sont: a) objectifs pédagogiques (9 items), b) objectifs administratifs (7 items), c) instrument (14 items), d) procédure (6 items), et e) généralités (6 items).

TABLEAU 1  
Moyennes ( $\bar{X}$ ) et écarts-types ( $s$ ) des valeurs instrumentales

| Valeurs        | Directeurs<br>N=47 |      | Enseignants<br>N=166 |      | Enseignantes<br>N=133 |      |
|----------------|--------------------|------|----------------------|------|-----------------------|------|
|                | $\bar{X}$          | $s$  | $\bar{X}$            | $s$  | $\bar{X}$             | $s$  |
| Ambitieux      | -0,16              | 0,94 | -0,20                | 1,02 | 0,03                  | 1,07 |
| Large d'esprit | 0,41               | 0,70 | 0,36                 | 0,87 | 0,26                  | 0,96 |
| Capable        | 0,66               | 0,76 | 0,59                 | 0,89 | 0,52                  | 0,71 |
| Gai            | -0,61              | 0,80 | -0,55                | 0,85 | -0,65                 | 0,71 |
| Propre         | -0,71              | 0,76 | -0,57                | 0,71 | -0,46                 | 0,78 |
| Courageux      | -0,04              | 0,68 | -0,10                | 0,71 | 0,07                  | 0,74 |
| Indulgent      | -0,47              | 0,68 | -0,26                | 0,73 | -0,39                 | 0,78 |
| Serviable      | 0,03               | 0,53 | -0,07                | 0,72 | -0,12                 | 0,76 |
| Honnête        | 0,98               | 0,68 | 0,78                 | 0,79 | 0,69                  | 0,87 |
| Imaginatif     | 0,22               | 0,70 | 0,08                 | 0,77 | -0,03                 | 0,89 |
| Indépendant    | -0,24              | 0,88 | -0,23                | 0,89 | 0,08                  | 0,85 |
| Intellectuel   | -0,03              | 0,66 | -0,04                | 0,90 | 0,11                  | 0,93 |
| Logique        | 0,38               | 0,61 | 0,38                 | 0,81 | 0,25                  | 0,83 |
| Aimant         | -0,40              | 0,94 | -0,25                | 0,93 | -0,21                 | 0,89 |
| Obéissant      | -1,22              | 0,68 | -1,18                | 0,78 | -1,11                 | 0,82 |
| Poli           | -0,75              | 0,59 | -0,40                | 0,77 | -0,39                 | 0,78 |
| Responsable    | 1,25               | 0,79 | 0,89                 | 0,71 | 0,89                  | 0,77 |
| Maître de soi  | 0,70               | 0,70 | 0,62                 | 0,77 | 0,47                  | 0,90 |

#### RÉSULTATS

La première hypothèse visait à vérifier s'il existait des différences entre les valeurs instrumentales des directeurs et celles des enseignantes et des enseignants. Les données ont été analysées de la façon suivante: les rangs de 1 à 18 ont été transformés en scores Z correspondant à 18 espaces égaux sous la courbe normale. Cette procédure a été suggérée par Hays (1967) et la validité de cette formule a été éprouvée par Chapman, Blackburn, Austin et Hutcheson (1983). Le tableau 1 présente les moyennes et les écarts-types pour chacune des valeurs.

Par la suite, un test  $t$  a été effectué pour chacune des valeurs afin de vérifier les différences de valeurs entre les directeurs, les enseignantes et les enseignants. Des différences significatives ont été trouvées pour sept valeurs. Le sommaire des résultats apparaît au tableau 2. Ainsi, la première hypothèse a été confirmée au seuil de signification de 0,05.

TABLEAU 2  
Sommaire du test *t* sur les différences de moyennes des scores de valeurs

| Valeurs     | Groupes                   |                            |                             |
|-------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------|
|             | Directeurs<br>Enseignants | Directeurs<br>Enseignantes | Enseignants<br>Enseignantes |
| Ambitieux   | 0,27                      | 1,08                       | 1,93*                       |
| Courageux   | 0,50                      | 0,85                       | 1,94*                       |
| Serviable   | 0,40                      | 1,50                       | 2,22*                       |
| Honnête     | 1,56                      | 2,08                       | 0,98                        |
| Indépendant | 0,10                      | 2,20*                      | 3,02**                      |
| Poli        | 3,36***                   | 3,36***                    | 0,15                        |
| Responsable | 3,04**                    | 2,81*                      | 0,01                        |

\*\*\*  $p \leq 0,001$

\*\*  $p \leq 0,01$

\*  $p \leq 0,05$

Les résultats corroborent ceux de Gross, Mason et McEachern (1958), de Hodgkinson (1970) et de Kennedy (1980). Dans la présente étude, la moyenne de la valeur *responsable* est plus élevée chez les directeurs et diffère de façon significative de la moyenne obtenue par les deux groupes d'enseignantes et d'enseignants ( $p \leq 0,01$ ). En raison de sa position d'autorité et de ses nombreuses responsabilités, le directeur semble accorder une plus grande importance que les enseignantes et les enseignants à la valeur *responsable*.

D'autre part, on observe des différences significatives entre les moyennes de la valeur *poli* des deux groupes d'enseignants et celle des directeurs ( $p \leq 0,001$ ). Il appert que les enseignantes et les enseignants favorisent davantage cette valeur que les directeurs en raison de leur fonction dans l'organisation scolaire. Cette valeur est particulièrement importante pour créer un climat de respect en classe, la discipline étant toujours un aspect essentiel de la tâche des enseignants.

Toutefois, les différences de moyennes entre les directeurs, les enseignantes et les enseignants pour les valeurs *indépendant*, *ambitieux* et *courageux* n'apparaissent pas attribuables au rôle qu'ils jouent dans l'organisation scolaire. Ces valeurs se détachent nettement des 18 valeurs instrumentales et semblent distinguer les hommes des femmes. En effet, la moyenne des enseignantes pour la valeur *indépendant* présente des différences significatives avec celle des directeurs ( $p \leq 0,05$ ) et celle des enseignants ( $p \leq 0,01$ ). De plus, la moyenne des enseignantes est 0,08 tandis que celle des deux autres

TABLEAU 3  
Moyennes ( $\bar{X}$ ) et écarts-types ( $s$ ) des scores d'attitudes

| Attitudes                |           | Groupes            |                      |                       |
|--------------------------|-----------|--------------------|----------------------|-----------------------|
|                          |           | Directeurs<br>N=47 | Enseignants<br>N=166 | Enseignantes<br>N=133 |
| Objectifs pédagogiques   | $\bar{X}$ | 37,91              | 33,28                | 35,57                 |
|                          | $s$       | 4,49               | 8,00                 | 6,74                  |
| Objectifs administratifs | $\bar{X}$ | 21,38              | 21,65                | 22,83                 |
|                          | $s$       | 6,87               | 6,00                 | 5,74                  |
| Instrument               | $\bar{X}$ | 56,59              | 50,05                | 52,06                 |
|                          | $s$       | 5,49               | 7,51                 | 6,96                  |
| Procédure                | $\bar{X}$ | 25,15              | 27,53                | 27,34                 |
|                          | $s$       | 2,86               | 2,85                 | 2,44                  |
| Généralités              | $\bar{X}$ | 25,63              | 21,93                | 22,73                 |
|                          | $s$       | 2,51               | 3,85                 | 4,12                  |

groupes est  $-0,23$  et  $-0,24$  respectivement (tableau 1). La valeur *indépendant*, définie par les termes *affranchi* et *autonome*, est perçue de façon plus positive par les femmes.

Le même phénomène se répète pour les valeurs *ambitieux* et *courageux*. La valeur *ambitieux* présente des moyennes de  $0,42$  et  $0,03$  chez les femmes et de  $-0,16$  et  $-0,20$  chez les hommes (tableau 1). De plus, ces différences de moyennes, en comparant les enseignants et les enseignantes, sont significatives au seuil de  $0,05$ . Ce résultat vient en contradiction avec celui que rapportent Feather et Collins (1974) dans une étude réalisée auprès d'un groupe d'étudiantes à l'université. Dans cette recherche, les étudiants classaient la valeur *ambitieux* au 6e rang alors que les étudiantes la classaient au 12e rang.

La même tendance se dessine par rapport à la valeur *courageux*. Le groupe féminin a une moyenne supérieure à celles des deux groupes masculins:  $0,29$  et  $0,07$  comparativement à  $-0,04$  et  $-0,10$  (tableau 1). Les différences entre les moyennes des enseignantes et des enseignants sont significatives ( $p \leq 0,05$ , tableau 2). Ce résultat pourrait s'expliquer à la lumière de ceux obtenus pour les valeurs *indépendant* et *ambitieux* qui apparaissaient plus importantes pour les femmes. Ces dernières sont désireuses de s'affranchir, de devenir plus autonomes et de réussir.

Les différences entre les attitudes des directeurs et celles des enseignantes et des enseignants ont fait l'objet de la deuxième hypothèse. Le tableau 3 présente les moyennes et les écarts-types des résultats obtenus pour les cinq

TABLEAU 4  
*Sommaire du test t sur les différences de moyennes des scores d'attitudes*

| Attitudes                | Groupes                   |                            |                             |
|--------------------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------|
|                          | Directeurs<br>Enseignants | Directeurs<br>Enseignantes | Enseignants<br>Enseignantes |
| Objectifs pédagogiques   | 5,12***                   | 5,66**                     | 2,68**                      |
| Objectifs administratifs | 0,26                      | 1,41                       | 1,13                        |
| Instrument               | 6,60***                   | 4,03***                    | 2,37*                       |
| Procédure                | 5,06***                   | 5,05***                    | 0,61                        |
| Généralités              | 7,59***                   | 5,45***                    | 1,73                        |

\*\*\*  $p \leq 0,001$

\*\*  $p \leq 0,01$

\*  $p \leq 0,05$

les enseignants. Les directeurs obtiennent des moyennes supérieures à celles des enseignantes et des enseignants pour trois des cinq échelles: objectifs pédagogiques, instrument et généralités. Par contre, l'échelle *procédure* présente des moyennes plus élevées pour les enseignantes et enseignants. À l'échelle des *objectifs administratifs*, les enseignantes obtiennent les plus fortes moyennes suivies des enseignants.

Un test *t* a été réalisé afin de comparer les moyennes des directeurs, des enseignantes et des enseignants. Les résultats présentés au tableau 4 permettent de confirmer la deuxième hypothèse.

Ainsi, il existe des différences d'attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants entre les directeurs, les enseignantes et les enseignants. Les attitudes des enseignantes et des enseignants vis-à-vis les *objectifs administratifs* et la *procédure* sont plus favorables que celles des directeurs. D'autre part, les directeurs obtiennent des moyennes plus élevées pour les *objectifs pédagogiques* et pour *l'instrument*. Les directeurs, en raison de leur fonction au sein de l'école, tiennent sans doute à observer les enseignants en classe et à les évaluer afin d'améliorer l'enseignement. Ces résultats confirment ceux de nombreuses études sur le même sujet (Cole, 1978; Davis, 1981; Farris, 1983; Houston, 1981; Martin, 1975; Pinet, 1981; Toran, 1979). De plus, les enseignantes ont des attitudes plus favorables que les enseignants pour deux aspects de l'évaluation: les *objectifs pédagogiques* et *l'instrument*.

#### CONCLUSION

Ainsi, bien que la présente étude n'apporte pas de réponses définitives à un certain nombre de questions, elle a donné lieu à des résultats suffisamment

clairs pour suggérer certaines pistes de recherche. Il serait en effet souhaitable que d'autres études reprennent la même démarche mais en utilisant un plus grand nombre de sujets féminins chez le personnel de direction. Il serait alors possible de vérifier si des résultats attribuables, d'une part, à la position occupée au sein de l'organisation scolaire et ceux attribuables, d'autre part, à la variable sexe seraient les mêmes. Il serait aussi utile d'inclure dans les échantillons des directeurs et des enseignants provenant du primaire. En ce qui concerne la relation entre les valeurs et l'évaluation, il faudrait songer à étudier les valeurs sous-jacentes véhiculées par les diverses politiques d'évaluation afin d'établir la congruence entre ces dernières et les valeurs des personnes concernées. Des valeurs différentes sont ressorties à l'analyse et ont distingué les groupes les uns des autres. Les résultats ont également mis en évidence des différences d'attitudes vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant entre les directeurs et les enseignants par rapport aux objectifs pédagogiques, à l'instrument d'évaluation ainsi qu'à la procédure employée. Les valeurs servant de standards aux attitudes ne peuvent donc être ignorées dans un processus d'évaluation. Il serait sans doute utopique de croire à la possibilité de niveler les différences de croyances et de valeurs entre les directeurs et les enseignants. Cependant, il est important que ces derniers prennent conscience de leurs valeurs respectives et tentent de les clarifier. En effet, la clarification des valeurs constitue en quelque sorte un préalable à une participation saine des deux groupes d'intervenants lors de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'une politique et d'un processus d'évaluation. Aussi, le système d'évaluation du personnel enseignant aura-t-il plus de chances d'être efficace, non pas en raison d'un formulaire choisi au hasard, mais parce qu'il s'articule autour des valeurs des personnes concernées.

#### RÉFÉRENCES

- Chapman, D. W., Blackburn, R. W., Austin, A. E., & Hutcheson, S. M. (1983). Expanding analytic possibilities of Rokeach values data. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 419-421.
- Cochrane, R. (1974). Values as correlates of deviancy. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 257-267.
- Cochrane, R., Billing, M., & Hogg, M. (1979). Politics and values in Britain: A test of Rokeach's two-value model. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 159-167.
- Cochrane, R., & Rokeach, M. (1970). Rokeach's value survey. A methodological note. *Journal of Experimental Research in Personality*, 4, 159-161.
- Cole, C. (1978). A comparison of two methods of teacher evaluation (Doctoral dissertation, North Texas State University, 1977). *Dissertation Abstracts International*, 38, 7042A.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1983). *L'évaluation: situation actuelle et voies de développement*. Québec: Direction générale des publications gouvernementales.

- Cormier-Charette, S. (1977). *Le rôle des valeurs dans la personnalité selon Rokeach*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Davis, L. P. (1981). Perceptions of school personnel in the Memphis city school system concerning the teacher evaluation process (Doctoral dissertation, University of Tennessee, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 4227A.
- Farris, J. A. (1983). Teacher evaluation process in evangelical christian schools (Doctoral dissertation, University of the Pacific, 1983). *Dissertation Abstracts International*, 39, 43A.
- Feather, N. T. (1971). Test-retest reliability of individual values and value systems. *Australian Psychologist*, 6, 181-188.
- Feather, N. T., & Collins, J. M. (1974). Differences in attitudes and values of students in relation to program of study at a college of advanced education. *Australian Journal of Education*, 18, 16-29.
- Gross, N., Mason, W. S., & McEachern, A. W. (1958). *Explorations in role analysis: Studies of the school superintendency role*. New York: John Wiley and Sons.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hays, W. L. (1967). *Quantification in psychology*. Belmont, CA: Brooks, Cole.
- Hodgkinson, C. (1970). Organizational influence on value systems. *Educational Administration Quarterly*, 6, 45-55.
- Homant, R. (1969). Semantic differential ratings and the rank ordering of values. *Educational and Psychological Measurement*, 29, 885-889.
- Homant, R., & Rokeach, M. (1970). Values for honesty and cheating behavior. *Personality*, 1, 153-162.
- Houston, S. L. (1981). An analysis of perception of Tennessee Public School teachers, building level administrators and central office administrators toward teacher evaluation (Doctoral dissertation, University of Tennessee, 1981). *Dissertation Abstracts International*, 38, 5911A.
- Jones, S. D. (1981). A model for identifying evaluation procedures that have a positive influence on teacher attitude (Doctoral dissertation, Oregon State University, 1981). *Dissertation Abstracts International*, 41, 4561A-4562A.
- Kennedy, K. K. (1980). School administrators value systems: Differences and changes of and among California teachers, principals and superintendents (Doctoral dissertation, Brigham Young University, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 2383A.
- Martin, G. S. (1975). Teacher and administrator attitudes toward evaluation and systematic classroom observation (Doctoral dissertation, University of Oregon, 1975). *Dissertation Abstracts International*, 36, 5780A.
- Minguy, C. (1978). *Évaluation du personnel dans les écoles élémentaires et les écoles secondaires du Québec*. Chicoutimi: Les Éditions Science Moderne.
- Munson, J. M., & McIntyre, S. H. (1979). Developing practical procedures for the measurement of personal values in cross-cultural marketing. *Journal of Marketing Research*, 16, 48-52.
- Perron, J. (1976). *Inventaire de valeurs*, traduction de *Value Survey* (Rokeach, 1968). Document inédit, Université de Montréal.
- Perron, J. (1981). *Valeurs et choix en éducation*. St-Hyacinthe: Edisem.
- Piegari, P. (1979). The relationship between elementary school climate and attitudes toward teacher evaluation (Doctoral dissertation, Rutgers University, The State University of New Jersey, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 3677A.
- Pinet, A. L. (1981). *L'attitude de l'enseignant francophone du Nouveau-Brunswick face à l'évaluation dudit enseignant*. Thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick.

- 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, 255-270.
- Rim, Y. (1970). Values and attitudes. *Personality*, 1, 243-255.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1969a). Value systems and religion. *Review of Religious Research*, 11, 2-23.
- Rokeach, M. (1969b). Religious values and social compassion. *Review of Religious Research*, 11, 24-38.
- Rokeach, M. (1971). The measurement of values and value systems. In G. Abcarian (Ed.), *Political participation and social psychological processes* (pp. 50-65). Columbus, OH: Merrill.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ryan, O. W., & Hickcox, E. S. (1980). *Redefining teacher evaluation*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tobia, E. F. (1984). The relationship between teacher participation in the development of a teacher evaluation process and teacher attitude toward evaluation (Doctoral dissertation, Temple University, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 45, 47A.
- Toran, R. A. (1979). An investigation of the current perceptions and ideal expectations of middle/junior high school principals and teachers regarding the principal's role in teacher evaluation (Doctoral dissertation, Boston College, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 1810A.

---

Renée Forgette-Giroux et Marc Richard sont professeurs à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 145, rue Jean-Jacques Lussier, Ottawa, Ontario, K1N 6N5.