

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS PERMANENTS DU SECONDAIRE AU
QUÉBEC : ÉLÉMENTS DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE ACCEPTABLES
SELON DES PARTIES PRENANTES DU SECTEUR JEUNE FRANCOPHONE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

NATHAN BÉCHARD

FÉVRIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Plusieurs remerciements doivent être faits avant d’amorcer la lecture de ce mémoire. De nombreuses personnes ont participé, directement ou indirectement, à son écriture. Leur contribution se doit d’être soulignée.

Tout d’abord, je tiens à reconnaître l’immense apport de ma directrice de recherche, Madame Marthe Hurteau, professeure au département d’éducation et pédagogie de l’UQAM. Ses compétences professionnelles ainsi que son expertise au sujet de l’évaluation ont su aiguiller ma réflexion et ma rédaction. Encore plus, ce sont ses grandes qualités humaines qui m’ont permis de cheminer sur les plans professionnel et personnel en m’octroyant le droit à l’erreur et en établissant une relation d’entraide. Ses nombreuses lectures, ses commentaires pertinents et rapides ainsi que ses encouragements constants sont des éléments clés ayant permis la réalisation de ce mémoire.

Ensuite, je dois remercier les participants qui ont accepté de se prêter à l’exercice. La nature épineuse du sujet de cette recherche ainsi que le climat politique dans lequel elle s’est réalisée rendent leur concours d’autant plus apprécié. La richesse de leurs propos et leur grande ouverture furent indispensables.

Je désire également exprimer des remerciements à mes parents qui ont su me transmettre des valeurs essentielles à la réussite d’une telle entreprise. L’importance de leur contribution ne saurait s’exprimer en mots.

Finalement, je dois remercier mon conjoint pour son appui inconditionnel. Sa vivacité d’esprit et ses questions, à la fois justes et perspicaces, ont permis à ma réflexion d’atteindre de nouveaux sommets. Plus que pour ton appui intellectuel, Kévin, je te remercie pour les moments de décrochage et pour les nombreux rires qui ponctuent

ma vie depuis que tu en fais partie! Ton humour, ton amour et ton sourire savent remettre en perspective les nombreux petits drames du quotidien.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------------|
| REMERCIEMENTS | ii |
| LISTE DES FIGURES | ix |
| LISTE DES TABLEAUX | x |
| RÉSUMÉ | xi |
| ABSTRACT | xii |
| | |
| INTRODUCTION | 1 |
| | |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE | 4 |
| 1.1 Amorce de la réflexion : une discussion populaire | 4 |
| 1.2 Recension d'écrits sur l'évaluation des enseignants au Québec | 7 |
| 1.3 État de la situation actuelle..... | 11 |
| 1.3.1 Réserves du milieu éducatif québécois..... | 12 |
| 1.3.2 L'évaluation des enseignants: une pratique encadrée par la loi sur l'instruction publique du Québec..... | 14 |
| 1.4 Question de recherche | 15 |
| 1.5 Pertinences | 16 |
| 1.5.1 Pertinence sociale | 16 |
| 1.5.2 Pertinence scientifique..... | 18 |

CHAPITRE II

| | |
|--|-----------|
| CADRE THÉORIQUE..... | 20 |
| 2.1 Définition du travail des enseignants | 20 |
| 2.1.1 Quatre conceptions du travail des enseignants selon Darling-Hammond et coll. (1983)..... | 21 |
| 2.1.2 Conception du travail des enseignants selon le ministère de l'Éducation du Québec | 23 |
| 2.1.3 Référentiel des compétences du ministère de l'Éducation du Québec | 25 |
| 2.2 Définitions des concepts clés | 27 |
| 2.2.1 Définition de l'évaluation des enseignants permanents..... | 27 |
| 2.2.2 Définition de la démarche évaluative : un concept polysémique | 28 |
| 2.3 Perceptions de certaines parties prenantes | 36 |
| 2.3.1 Perceptions des enseignants..... | 37 |
| 2.3.2 Perceptions des directions d'école..... | 39 |
| 2.4 Synthèse du chapitre..... | 45 |
| 2.5 Objectifs de recherche | 46 |

CHAPITRE III

| | |
|--|-----------|
| MÉTHODOLOGIE | 48 |
| 3.1 Posture épistémologique | 48 |
| 3.1.1 Paradigme socioconstructiviste | 49 |
| 3.1.2 Paradigme interprétatif | 49 |

| | |
|--|----|
| 3.1.3 Synthèse : posture épistémologique socioconstructiviste et interprétative. | 50 |
| 3.2 Description de la recherche | 51 |
| 3.2.1 Étude de cas descriptive..... | 51 |
| 3.2.2 Technique retenue : l’entrevue semi-dirigée | 52 |
| 3.3 Échantillonnage | 53 |
| 3.3.1 Difficultés lors du recrutement: un contexte extraordinaire | 55 |
| 3.4 Élaboration du questionnaire d’entrevue..... | 56 |
| 3.5 Déroulement des entrevues | 58 |
| 3.6 Analyse des données | 59 |
| 3.7 Considérations éthiques..... | 61 |
| 3.7.1 Consentement | 61 |
| 3.7.3 Confidentialité et anonymat..... | 62 |
| 3.7.2 Risques et avantages | 63 |
| 3.8 Synthèse du chapitre..... | 64 |

CHAPITRE IV

| | |
|---|-----------|
| RÉSULTATS..... | 65 |
| 4.1 Profil des participants..... | 65 |
| 4.2 Considérations générales..... | 66 |
| 4.2.1 Opinion générale..... | 66 |
| 4.2.2 Visées et objectifs de l’évaluation | 68 |
| 4.3 Critères d’évaluation | 73 |
| 4.3.1 Catégorie « Fondements » | 73 |

| | |
|--|----|
| 4.3.2 Catégorie « Acte d'enseigner »..... | 74 |
| 4.3.3 Catégorie « Contexte social et scolaire »..... | 77 |
| 4.3.4 Catégorie « Identité professionnelle » | 80 |
| 4.3.5 Critère appartenant à plusieurs catégories : la relation maître-élève..... | 81 |
| 4.4 Modalités d'évaluation..... | 82 |
| 4.4.1 Fréquence et nature de l'évaluation..... | 82 |
| 4.4.2 Moyens pour réaliser l'évaluation | 84 |
| 4.5 La personne responsable de réaliser l'évaluation..... | 88 |
| 4.6 Synthèse du chapitre..... | 92 |

CHAPITRE V

| | |
|--|-----------|
| DISCUSSION | 94 |
| 5.1 Définition de l'évaluation des enseignants permanents au Québec | 94 |
| 5.2 Proposition d'une démarche d'évaluation des enseignants permanents du secondaire au Québec..... | 95 |
| 5.2.1 Description générale de la démarche..... | 95 |
| 5.2.2 Critères d'évaluation à préconiser : un ancrage dans le référentiel des compétences professionnelles..... | 99 |
| 5.2.3 La personne responsable de réaliser l'évaluation | 100 |
| 5.2.4 La place de la supervision pédagogique | 101 |
| 5.4 Forces, faiblesses et limites méthodologiques | 102 |
| 5.5 Perspectives pour la recherche | 103 |

| | |
|---|------------|
| CONCLUSION | 105 |
| ANNEXES | 107 |
| Annexe A : Récapitulatif du référentiel des compétences professionnelles du MEQ (2001) | 108 |
| Annexe B : Questionnaire d’entrevue pour les enseignants permanents | 109 |
| Annexe C : Questionnaire d’entrevue pour les directions et les directions adjointes | 111 |
| Annexe D : Lettre de recrutement | 114 |
| Annexe E : Certificat du <i>Comité institutionnel d’Éthique de la Recherche avec des êtres humains de l’UQAM (CIÉR)</i> | 116 |
| Annexe F : Critères d’évaluation mentionnés par les participants | 117 |
| Annexe G : Arbre de codification des considérations générales | 118 |
| Annexe H : Arbre de codification des critères d’évaluation | 119 |
| Annexe I : Arbre de codification des modalités de l’évaluation | 120 |
| Annexe J : Arbre de codification de la personne responsable de l’évaluation | 121 |
| RÉFÉRENCES..... | 122 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|-----|--|----|
| 2.1 | Continuum de la conception de la profession enseignante tel qu'imaginé par Darling-Hammond et coll. (1983) | 21 |
| 3.1 | Étapes de la démarche d'analyse proposée par Blais et Martineau (2006) | 60 |
| 5.1 | Proposition de modèle d'évaluation des enseignants permanents du secondaire | 96 |
| 5.2 | Proposition de modèle d'évaluation des enseignants permanents du secondaire sous forme linéaire | 97 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|-----|---|----|
| 3.1 | Critères de sélection des deux groupes des participants | 54 |
| 3.2 | Sept étapes à suivre pour la construction d'un questionnaire | 55 |
| 4.1 | Répartition de l'évaluation des enseignants permanents dans les écoles des participants | 67 |

RÉSUMÉ

L'évaluation des enseignants permanents du secondaire est un sujet abondamment discuté dans les médias populaires et dans la littérature scientifique. Au Québec, cette pratique apparaît rarissime et un malaise semble la caractériser. Différents écrits professionnels et scientifiques arrivent au constat que l'évaluation est peu pratiquée et qu'elle est rejetée par les enseignants ainsi que par leurs syndicats. Toutefois, nombreux sont les chercheurs qui croient que l'évaluation des enseignants peut permettre l'amélioration des pratiques enseignantes et le développement professionnel. Pour que l'évaluation soit acceptée et porteuse de sens, plusieurs considérations doivent être prises en compte. À ce titre, divers spécialistes du domaine recommandent que différentes parties prenantes soient impliquées à chaque phase de la conception et de l'implantation d'un processus d'évaluation.

Cette recherche propose donc une étude descriptive effectuée auprès d'enseignants permanents et de directions d'écoles secondaires du secteur francophone du Québec. Grâce à huit entrevues individuelles semi-dirigées ($n = 8$), l'opinion des participants au regard de l'évaluation des enseignants est documentée. Les questions posées permettent de connaître leur point de vue au sujet des visées, des modalités, des critères ainsi que de la personne responsable de l'évaluation.

Une démarche d'évaluation articulant les différents points de vue est proposée. Conformément aux propos des participants, cette démarche suggère une évaluation formative et supervisée par la direction ou la direction adjointe de l'école, mais intégrant également la participation d'autres évaluateurs, comme des pairs d'expérience et des conseillers pédagogiques. Au sein de cette démarche évaluative, les pratiques de supervision pédagogique actuelles occupent une place privilégiée. Des questions demeurent toutefois au sujet des critères d'évaluation à utiliser et une validation du référentiel des compétences du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est proposée.

Mots clés : Évaluation des enseignants, enseignement secondaire, développement professionnel, parties prenantes, acceptabilité

ABSTRACT

The assessment of permanent High school teachers is a recurring subject of conversation in today's media and in scientific literature. In Quebec, this practice is rarely seen and seems to be characteristic of unease. Various professional and scientific publications all conclude that teacher evaluations are seldom used, being rejected by the teachers themselves and their unions. However, many research workers believe that such teacher evaluations would lead to better teaching practices and greater professional development. In order for these assessments to be commonly accepted and take on its full meaning, many factors must be taken into consideration. As such, different specialists in this field recommend that various key stakeholders (or: concerned parties) be implicated in each phase of the assessment's conception and establishment.

This research paper suggests a descriptive study with permanent teachers and principals of French high schools in Quebec. By means of eight individual semi-structured interviews ($n = 8$), the opinions of the participants regarding teacher evaluations have been documented. Several questions give us insight on the participant point of view regarding the evaluation approach, its terms and conditions, its criteria as well as the person responsible for the evaluation.

An evaluation approach expressing the different points of view is proposed. In compliance with the participants' remarks, this approach suggests a formative evaluation supervised by, but not limited to, the school's principal or the school's assistant principal. Other evaluators such as other qualified teachers and pedagogical consultants would also be involved. Within this evaluative approach, the present day pedagogical supervision practices fill an important role. Nonetheless, there remain many questions regarding the evaluation criteria to be used and the validation of the *référentiel des compétences* du ministère de l'Éducation du Québec's (MEQ) is proposed.

Key words: Teacher evaluation, Teacher assessment, High school teaching, professional development, key stakeholders, acceptability.

INTRODUCTION

Selon Paquay (2004, p. 7), « qu'elles soient officielles ou larvées, qu'elles soient instrumentées ou non, les pratiques d'évaluation des enseignants ne laissent personne indifférent dans le monde de l'éducation. » Abondamment étudiée par certains chercheurs des sciences de l'éducation, cette pratique se taille de plus en plus une place importante dans les médias, dans l'opinion publique et dans les discussions politiques (Ulmer, 2016). Dans le contexte québécois, cette question apparaît épineuse, voire taboue (Breton, 2014; Carbonneau, 2004).

Au Québec, l'évaluation des enseignants prend racine dans l'inspectorat des écoles débutant au milieu du XIXe siècle (Audet, 1969; Carbonneau, 2004; Minguy, 1978). À cette époque, un inspecteur externe vient principalement vérifier si la religion est bien enseignée, si les classes sont en ordre et si les cahiers des élèves sont propres (Audet, 1969; Minguy, 1978). L'évaluation mène alors à un rapport qui contient une note et une recommandation de renvoi ou de réengagement (Minguy, 1978, p. 5). À la suite de la publication du rapport Parent, au milieu des années 60, la période de l'inspectorat dans les écoles primaires et secondaires québécoises prend fin (Carbonneau, 2004).

Un demi-siècle plus tard, les enseignants permanents du secondaire ne sont pas plus évalués qu'ils ne l'étaient dans les années 70, 80 ou 90. Pourtant, en 1991 et en 2014, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) recommande d'institutionnaliser une évaluation de l'enseignement (CSE, 1991, p. 35; CSE, 2014, p. 18). En 2002, l'Office des professions du Québec (OPQ) préconise lui aussi l'implantation d'une évaluation et affirme que « le public et les enseignants tireraient profit d'une formule se préoccupant aussi de l'évaluation individuelle [des enseignants] » (OPQ, 2002, p. 65). L'absence d'une évaluation des enseignants du secondaire peut surprendre puisque les milieux collégial et universitaire ont de leur côté implanté des systèmes

d'évaluation de leur personnel enseignant. Il semble donc que quelque chose entrave l'implantation d'une évaluation systématique et institutionnalisée des enseignants permanents du secondaire. Bien que la problématique soit complexe, un constat semble s'imposer : le milieu de l'éducation ressent un malaise face à cette question. La présente recherche tente donc de dissiper, du moins en partie, ce malaise en explorant de possibles avenues afin de rendre acceptable l'implantation d'un tel processus d'évaluation.

Dans cette optique, le premier chapitre s'est attardé à décrire la problématique et à présenter divers éléments qui ont conduit à l'énoncé de la question de recherche. Notre réflexion s'est amorcée par la démonstration d'un malaise et d'une discussion populaire concernant l'absence de pratiques d'évaluation systématique des enseignants permanents du secondaire. Par la suite, nous avons présenté quelques écrits scientifiques recensés et discutant du cas du Québec. Un état de la situation québécoise a ensuite été réalisé en relatant, d'une part, les principales conclusions de rapports gouvernementaux ainsi que d'écrits professionnels et, d'autre part, le cadre légal permettant d'encadrer cette pratique. Nous avons poursuivi en démontrant la pertinence sociale et la pertinence scientifique de la recherche. Nous avons terminé par l'énoncé de la question de recherche, à savoir : quelle forme pourrait prendre une démarche évaluative des enseignants permanents du secondaire afin qu'elle obtienne l'acceptabilité des parties prenantes?

Le second chapitre, quant à lui, a proposé de circonscrire le cadre théorique. Tout d'abord, nous avons défini le travail des enseignants afin de pouvoir bien ancrer la définition de son évaluation. Nous avons également défini le concept de démarche évaluative, puisqu'il est polysémique. Par la suite, nous avons réalisé une brève recension d'écrits traitant des perceptions des parties prenantes¹ au sujet de

¹ Dans le cadre de cette recherche, l'expression « partie prenante » fait référence à toute personne impliquée de près ou de loin par l'éducation et par la question de l'évaluation des enseignants

l'évaluation des enseignants permanents. Nous avons terminé par une synthèse et par l'énoncé des objectifs de recherche.

Dans le troisième chapitre, nous avons explicité la méthodologie retenue pour mener à bien la recherche. Nous avons premièrement campé notre posture épistémologique, puisque cette dernière a influencé les choix méthodologiques. Nous avons justement poursuivi en décrivant la démarche de recherche préconisée. Des considérations au sujet du recrutement et de l'échantillon ainsi qu'au sujet de l'élaboration du questionnaire ont suivi. Nous avons terminé en exposant certaines informations quant à la démarche d'analyse préconisée et aux considérations éthiques.

Au quatrième chapitre, nous avons rapporté les résultats obtenus suite aux entrevues individuelles semi-dirigées. Nous avons commencé par un portrait général des participants. Des considérations générales au sujet de l'évaluation ont également été présentées. Par la suite, nous avons discuté les critères d'évaluation mentionnés par les participants. Nous avons terminé par des considérations au sujet de la personne responsable de réaliser l'évaluation et par une synthèse du chapitre.

Le dernier chapitre a consisté en une discussion où nous avons proposé une démarche d'évaluation pour les enseignants permanents du secondaire. Nous avons commencé par définir cette pratique évaluative dans le contexte québécois avant de décrire en détail la démarche développée à partir des propos des participants. Pour conclure ce chapitre, nous avons présenté les forces, les faiblesses et les limites ainsi que quelques perspectives pour la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre permet d'articuler les éléments de la problématique qui conduiront à l'énoncé de la question de recherche. Notre réflexion débute par la présentation d'une série de papiers publiés dans différents quotidiens mettant en exergue un malaise populaire. Par la suite, nous tentons de jeter un regard sur la question en rapportant certains écrits scientifiques. À la suite de quoi, nous exposons un état de la situation au regard de récents rapports gouvernementaux et d'écrits professionnels, puis d'un aperçu du cadre légal régissant la pratique. Nous terminons par l'énoncé de notre question de recherche et par les pertinences sociale et scientifique.

1.1 Amorce de la réflexion : une discussion populaire

Les médias ont, sur l'opinion publique, une influence certaine au sujet de l'évaluation des enseignants (Ulmer, 2016). Au cours des dernières années, la question de l'évaluation des enseignants est apparue de manière récurrente dans plusieurs quotidiens québécois. La Presse, Le Devoir, Le Soleil et bien d'autres encore ont publié des écrits traitant du sujet. Ces papiers, écrits par des chroniqueurs, par des enseignants et par d'autres parties prenantes du milieu de l'éducation, exposent une absence de consensus et un malaise face à la question. Plus précisément, le malaise provient du fait que l'évaluation semble être une pratique rarissime.

Pour Pascale Breton (2014) l'évaluation des enseignants relève simplement d'un tabou. Il semble, selon la chroniqueuse, que le sujet soit récurrent, mais que la discussion n'aboutisse pas à une solution définitive. Elle recommande d'avoir une discussion sérieuse afin de déterminer les modalités d'évaluation à implanter.

Sa chronique du 9 mai 2014 fait suite au dépôt d'un rapport du gouvernement albertain qui recommande une évaluation quinquennale de tous les enseignants de la

province. Elle rappelle que plusieurs états, dont New York, la Nouvelle-Zélande, l'Angleterre et, plus près de nous, l'Ontario, possèdent tous des systèmes d'évaluation des enseignants. Dans un autre quotidien québécois, *Le Devoir*, Marie-Andrée Chouinard (2011) informe également que les écoles anglophones du Québec évaluent depuis déjà plusieurs années ses enseignants et que le secteur francophone gagnerait à en faire autant. En ce sens, dans une lettre ouverte publiée en août 2015, David Jean-Allard, un enseignant québécois qui enseigne maintenant en Alberta, encourage ses collègues du Québec à se doter d'un ordre professionnel et à implanter un processus d'évaluation.

Malgré le fait que Breton (2014) qualifie le sujet de « tabou », il serait faux de croire que l'évaluation des enseignants n'est pas discutée au Québec. À titre d'exemple, le 6 septembre 2011 dans *La Presse*, certaines personnes ont exprimé leur point de vue par de courts textes d'opinion. Léo Bureau-Blouin, alors président de la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), affirme qu'il faudrait une évaluation permettant aux enseignants de s'améliorer. Il propose aussi que l'évaluation soit élaborée avec la participation active du corps enseignant. Également, Jean Gouin, directeur général de la Fédération des médecins résidents du Québec, estime, quant à lui, que l'évaluation est essentielle, mais qu'il ne faudrait en aucun cas utiliser ce processus pour effectuer des mises à pied ou récompenser par une augmentation salariale les meilleurs enseignants. Dans les mêmes pages, Guy Ferland, professeur de philosophie au collégial, croit au contraire qu'il n'existe pas de critère universel permettant d'évaluer convenablement les enseignants et que ces derniers sont suffisamment évalués avant l'obtention de leur permanence.

En plus de ces opinions générales, quelques propositions ont été amenées par des partis politiques québécois. Par exemple, en 2012, Marco Bélair-Cirino rapporte dans *Le Devoir*, que la Coalition Avenir Québec (CAQ), un parti politique de centre droit, propose de créer un ordre professionnel des enseignants et d'évaluer ces derniers jusqu'à deux fois par année. De plus, la CAQ met de l'avant l'importance de lier la

rémunération des enseignants aux résultats des élèves et à d'autres critères de performance.

En 2014, bien qu'il rejette l'idée de lier la rémunération à l'évaluation, le ministre de l'Éducation du moment, Monsieur Yves Bolduc², présentait une idée similaire en s'appuyant sur les recommandations d'un rapport commandé par le gouvernement (Dion-Viens, 2014b). Les syndicats enseignants sont alors rapidement montés aux barricades alléguant que le ministre ne s'attaquait pas aux vrais problèmes (Dion-Viens, 2014a).

D'ailleurs, l'influence des syndicats enseignants est une hypothèse plausible pour expliquer, du moins en partie, l'absence d'un processus systématique d'évaluation des enseignants. Une lettre ouverte signée conjointement par Érick Falardeau³ et Suzanne Richard⁴ (2014) et publiée tant dans *La Presse*, *Le Soleil* que *Le Devoir* fournit des arguments en ce sens. Cette lettre fait suite à un avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2014) qui réaffirme l'importance d'instaurer une culture valorisant le développement des compétences professionnelles tout au long de la carrière d'un enseignant. Selon les auteurs, cette nécessité s'ancre dans la volonté du CSE de « renforcer l'autonomie professionnelle des enseignants » qu'il juge hautement compromise par les différents décrets et projets ministériels. Falardeau et Richard (2014) remettent en cause le modèle syndical actuel considérant qu'il n'a pas eu les résultats escomptés. Selon eux, les syndicats n'ont pas été en mesure d'« accroître leur autonomie professionnelle, leur image, leur statut symbolique auprès de la population et des autres professions liées à l'enseignement. » L'état actuel de la situation les amène à proposer la création d'un ordre professionnel des enseignants et l'implantation de meilleurs moyens d'évaluation pour ces derniers, un peu comme ce qui se fait déjà dans les cégeps et dans les universités québécoises.

² Monsieur Yves Bolduc, un député du parti Libéral du Québec, a été un ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du 23 avril 2014 au 27 février 2015.

³ Président de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)

⁴ Présidente de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF)

D'ailleurs, Daphnée Dion-Viens (2014a) relate, dans une autre chronique publiée dans *Le Soleil*, les propos de Suzanne Richard qui se plaint d'un manque de visibilité des enseignants qui désirent un ordre professionnel et une évaluation de leur compétence. Pour cette chroniqueuse, l'évaluation des enseignants, la formation continue et l'établissement d'un ordre professionnel constituent des questions étroitement liées.

En résumé, plusieurs écrits et témoignages démontrent un malaise et une absence de consensus face à la question de l'évaluation des enseignants, et ce, malgré une certaine volonté du politique. Le sujet est non seulement d'actualité, mais également récurrent et un véritable débat sur la question s'impose. Il apparaît aussi que les syndicats enseignants s'opposent à l'implantation d'une évaluation, nonobstant un intérêt de certains enseignants.

Au regard du malaise exprimé par différentes personnes dans les médias québécois, il nous apparaît pertinent de valider la situation par une recension d'écrits scientifiques. Ce faisant, nous tentons notamment de déterminer la magnitude réelle de ce malaise et l'importance de l'évaluation des enseignants permanents.

1.2 Recension d'écrits sur l'évaluation des enseignants au Québec

Trois études retiennent notre attention. Bien que certaines de ces études ne soient pas récentes, le corpus d'écrits scientifiques publiés à ce sujet au Québec ne nous apparaît pas très étoffé. Nous nous concentrons, pour le moment, sur les écrits provenant de cette province, mais nous revenons dans le cadre théorique sur des études plus internationales. Nous présentons donc l'étude de Minguy (1978), de Richard et Michaud (1982) et, pour finir, de Bouchamma (2007).

La recherche de Minguy (1978) porte sur les écoles primaires et secondaires de la province du Québec et a été réalisée dans le cadre d'une maîtrise. Elle vise à identifier les raisons qui expliquent l'apparente contradiction entre la volonté

d'évaluer les enseignants permanents et l'absence effective de pratiques évaluatives. Pour atteindre cet objectif, Minguy (1978) distribue deux questionnaires distincts : le premier à des administrateurs scolaires, qu'on admet généralement comme étant les personnes responsables d'effectuer l'évaluation, et le second aux enseignants ainsi qu'à des représentants syndicaux. Les résultats de Minguy (1978) sont essentiellement composés d'analyses quantitatives descriptives.

Ainsi, en moyenne, près de 95 % des répondants se disent en faveur d'une évaluation des enseignants. Il semble, selon ces résultats, que plus les enseignants possèdent une scolarité élevée, plus ils sont d'accord avec l'idée d'une évaluation de leur compétence professionnelle. Malgré ce résultat presque unanime, seulement 18 % des directions d'école affirment avoir une politique d'évaluation. De ces 18 %, tous n'ont pas une politique écrite, connue et acceptée par les enseignants. Un directeur écrit même que « le système d'évaluation [qu'il] utilise est personnel. [Il s'en sert] de façon réservée et confidentielle, pour [sa] satisfaction personnelle. » (Minguy, 1978, p. 74).

Parmi les directeurs ayant affirmé ne pas avoir de politique d'évaluation, plusieurs disent avoir essayé, mais sans succès. Certaines raisons sont mentionnées : le manque d'outils adéquats, la résistance des syndicats, le manque de ressources, etc. La raison principale semble toutefois être le manque d'outils adéquats, mais Minguy (1978) ne pousse guère plus loin la réflexion pour connaître ce qui constituerait un bon instrument.

L'étude menée par Richard et Michaud (1982), quant à elle, porte sur la pratique d'évaluation des enseignants tant au Québec que dans les deux provinces limitrophes, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick. Richard et Michaud (1982) utilisent une approche mixte. Le questionnaire, contenant quarante et une questions à choix multiples et quatre questions à développement, permet de sonder les pratiques de ces

trois provinces. Au Québec, 250 directeurs généraux de conseils scolaires ont reçu le questionnaire, mais seulement 98 d'entre eux (39,2 %) ont répondu.

Il semble que 31,6 % des répondants québécois s'accordent pour dire qu'aucune pratique d'évaluation des enseignants, sous quelque forme que ce soit, n'a cours dans leur conseil ou commission scolaire. Cette conclusion rejoint partiellement celle de Minguy (1978) et permet d'affirmer que, au début des années 80 à tout le moins, l'évaluation des enseignants permanents n'est pas encore totalement implantée. Par comparaison, 100% des répondants néo-brunswickois et ontariens affirment que l'évaluation est pratiquée sur leur territoire respectif. Richard et Michaud (1982), à l'instar de Minguy (1978), ne précisent pas ce qui constitue une pratique d'évaluation des enseignants.

Également, bien que la majorité des directeurs généraux québécois (68,4 %) affirment avoir mis en place une évaluation, lorsque présente, celle-ci n'est encadrée par une politique officielle que dans 15,5 % des cas. Or, 62,5 % des répondants du Nouveau-Brunswick certifient avoir une politique officielle d'évaluation et ils ont tous recours à un formulaire ou à un outil d'évaluation. Les répondants de l'Ontario, quant à eux, mentionnent avoir une politique officielle et utiliser un formulaire d'évaluation dans 68,4 % des cas.

Lorsque réalisée, l'évaluation au Québec est généralement sous la responsabilité des directions d'école (95,4 %) ou des directions adjointes (44,6 %), mais les enseignants produisent également une auto-évaluation dans 90 % des cas. Plus rarement (16,9 %), l'évaluation est effectuée par les conseillers pédagogiques.

Finalement, l'évaluation des enseignants permanents a lieu au moins une fois par année. Les enseignants québécois en situation de précarité sont, quant à eux, évalués une fois par année dans 19,4 % des cas, deux fois par année dans 27,4 % des cas, trois fois par année dans 16,1 % des cas et, dans 37,1 % des cas, seulement au besoin.

Selon les résultats de Richard et Michaud (1982), les rencontres pré-évaluation et post-évaluation sont « occasionnellement » ou « toujours » présentes dans 89,9 %.

La troisième étude recensée, celle réalisée par Bouchamma (2007), vise à décrire les modèles de supervision préférés des enseignants travaillant dans sept grands centres urbains canadiens. Pour atteindre son objectif, soit d'identifier les modèles de supervision préconisés par les enseignants canadiens, la chercheuse utilise une partie des données recueillies à l'aide d'un questionnaire par le *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE) auprès de 382 enseignants dans le cadre d'une recherche longitudinale pancanadienne. De ce nombre, 16,8 % sont des enseignants québécois de la région de Montréal.

Selon les résultats, il semble que les enseignants de la région de Montréal sont plus nombreux à favoriser une supervision réalisée par un superviseur provenant de l'école (*school supervisor*). L'auteure ne spécifie pas exactement ce qu'elle entend par *school supervisor*, mais elle utilise également l'expression *guidance consellers* à quelques reprises. Nous pensons qu'il s'agit des conseillers pédagogiques ou d'enseignants d'expérience. De plus, les enseignants québécois qui ont participé à cette recherche sont moins nombreux à désirer une supervision effectuée par un membre de la direction. Également, plus que les enseignants de Vancouver, Winnipeg, Moncton et Halifax, les enseignants de Montréal préfèrent ne pas être évalués du tout.

Bouchamma (2007) estime que les systèmes d'évaluation de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick, articulés autour de visées sommatives, peuvent expliquer, en partie, les réserves exprimées par les enseignants québécois face à la question de l'évaluation. La chercheuse croit également que d'autres facteurs peuvent expliquer la situation comme la grande charge de travail des enseignants québécois, le peu de rétroaction généralement reçu et le fait d'avoir l'impression que l'évaluation réduit leur travail à la simple juxtaposition de techniques. L'auteure croit aussi que les

enseignants québécois sont réticents simplement parce qu'ils ne sont pas encore évalués. En effet, les enseignants des autres provinces qui sont évalués semblent apprécier le processus et sont moins nombreux à répondre qu'ils préfèrent un modèle où aucune évaluation n'est effectuée. À titre d'exemple, Bouchamma (2007), cite les régions francophones du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse où les enseignants ne remettent pas en cause la légitimité de la supervision et de l'évaluation.

In fine, ces trois études permettent de jeter un regard sur la question des pratiques d'évaluation des enseignants au Québec. Minguy (1978) et Richard et Michaud (1982) confirment que l'évaluation systématique et institutionnelle des enseignants est une pratique rarissime, malgré un intérêt marqué tant chez les directions que chez les enseignants questionnés. Finalement, la recherche de Bouchamma (2007) propose un regard plus contemporain sur la question et conclut que les enseignants de la région de Montréal sont plus nombreux à rejeter l'évaluation de leur compétence que le reste des enseignants canadiens. De plus, les enseignants sondés aiment mieux une évaluation réalisée au niveau de l'école par un conseiller pédagogique (*guidance consellor*) qu'une évaluation effectuée par un membre de la direction.

À la lumière des informations présentées dans les écrits scientifiques recensés, il semble que l'évaluation soit peu implantée et moins bien perçue par certains enseignants du Québec que dans le reste du Canada. À l'exception de la recherche de Bouchamma (2007), les écrits ne sont pas récents et un portrait plus actuel de la situation s'impose.

1.3 État de la situation actuelle

Tant les médias que les écrits scientifiques présentent l'évaluation des enseignants comme une pratique litigieuse au Québec. De plus, peu d'écrits scientifiques récents permettent de faire le tour de la question.

À l'aide de différents rapports et écrits professionnels, nous présentons un état de la situation actuelle et plus précisément nous discutons des réserves de certaines parties prenantes du milieu. Nous complétons ensuite en exposant quelques articles provenant de la loi sur l'instruction publique du Québec (LIP) afin de démontrer que le cadre légal permet cette pratique.

1.3.1 Réserves du milieu éducatif québécois

En 1991, une majorité des enseignants, soit environ les deux tiers, affirment « souvent » autoévaluer leur enseignement (CSE, 1991, p. 68). Bien qu'il soit probable que les proportions aient sensiblement changé, il est permis de penser qu'un nombre appréciable d'enseignants procèdent toujours à une certaine forme d'auto-évaluation ou de remise en question de leur travail afin d'améliorer leurs pratiques enseignantes. Cependant, dans le même rapport, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1991) mentionne aussi que les enseignants sont moins enclins à considérer l'évaluation annuelle et réalisée par un membre de la direction. En d'autres mots, le personnel enseignant est moins favorable à une évaluation formelle, institutionnelle et systématique réalisée par leur supérieur hiérarchique.

Plus récemment, le rapport Champoux-Lesage, commandé par le gouvernement du Québec (Québec, 2014, p. 56), soutient que des directions d'école éprouvent de la difficulté « à exercer une supervision pédagogique des enseignants se plaignant de harcèlement si elles décident d'intervenir ». La supervision pédagogique dont parle ce rapport regroupe toutes les activités menées par la direction de l'école permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement. Ces activités peuvent d'ailleurs inclure l'évaluation des enseignants.

La supervision fait (...) partie de la tâche du personnel de direction au regard de la gestion des ressources humaines. Il s'agit d'un processus de suivi sur une base régulière qui consiste le plus souvent en un échange

entre la direction et une enseignante ou un enseignant pour faire le point sur sa pratique professionnelle (CSE, 2014, p. 18).

Dans cette optique, les commissions scolaires adoptent depuis quelques années des politiques de supervision pédagogique des enseignants et elles proposent un cadre pour que les directions accompagnent et supervisent leur personnel (Bilodeau, 2016; Commission scolaire des Draveurs, 1992; Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup, 2001; Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, 2010; Commission scolaire René-Lévesque, 2009; Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, 1998). Ces politiques de supervision articulent parfois l'idée d'évaluation des enseignants, mais, selon le CSE (2014, p. 18), la supervision pédagogique « devrait être distincte de la démarche d'évaluation » puisqu'elle est souvent « considérée comme une mesure de remédiation et, à ce titre, touche uniquement le personnel en difficulté. » Il faut souligner que nous n'avons trouvé aucune information dans ce document, ou dans tout autre, qui explique comment identifier objectivement ou systématiquement les difficultés d'un enseignant sans au préalable procéder à une évaluation, aussi informelle soit-elle.

De plus, selon Lavoie (2011) et Bilodeau (2016), les directions d'école affirment que la supervision pédagogique est chronophage et qu'elles n'ont pas toujours le temps de superviser adéquatement tous les enseignants de leur établissement. Conséquemment, l'évaluation des enseignants permanents du Québec, entendue comme une activité intentionnelle, récurrente et systématique, apparaît être une activité rarissime.

Au surplus, selon le rapport Champoux-Lesage (Québec, 2014, p. 56), les syndicats enseignants sont « clairement (...) contre l'évaluation des enseignants, contre l'accroissement des mesures de contrôle et contre l'accroissement des pouvoirs des directions d'établissement ».

Dans cette optique, et afin de favoriser l'acceptabilité du processus, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) recommandait justement en 2004 de « confier à

chaque enseignant la responsabilité de se doter d'un plan de développement professionnel » (CSE, 2004, p. 62). Toutefois, selon le rapport Champoux-Lesage, plus de 10 ans après cette recommandation « l'approche volontariste n'est pas suffisante » (Québec, 2014, p. 57), puisqu'elle n'a pas donné les résultats attendus. Une politique structurée et institutionnelle, encadrant l'évaluation des enseignants, doit être implantée.

En résumé, plusieurs rapports et écrits professionnels font état de nombreux points de dissension au sujet de l'évaluation des enseignants et, plus largement, au sujet de la supervision pédagogique. Ces écrits concluent également que l'évaluation n'est pas une pratique répandue dans les écoles québécoises, en raison, notamment, de l'opposition des syndicats et du manque de temps des directions d'école.

1.3.2 L'évaluation des enseignants: une pratique encadrée par la loi sur l'instruction publique du Québec

Au Québec, la loi sur l'instruction publique (LIP, 2016) régit les rôles et pouvoirs de chacun des acteurs du système d'éducation et impartit la responsabilité d'assurer la qualité des services éducatifs aux directions d'école. Dans cette loi, l'article 96.12 précise que la direction est responsable de la qualité des services éducatifs de son établissement. Plus précisément, il est énoncé que :

Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école.

Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école.

De plus, l'article 96.21 prévoit que le directeur mette en place des activités de perfectionnement pour l'ensemble de son personnel, incluant, bien sûr, les enseignants : « Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres

du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant. »

Bien que les dispositions de ces deux articles soient assez générales, il est clair que la loi octroie à la direction de l'école la responsabilité de la qualité de l'enseignement, de l'approbation des approches pédagogiques mises en place et de l'implantation d'un processus de perfectionnement professionnel. En plus de cette responsabilité, la loi donne à la direction de l'école le pouvoir d'agir au sein de son établissement. Le gouvernement du Québec (2008) renforce cette impression puisqu'il affirme que l'évaluation et la supervision pédagogique du personnel est une compétence qui appartient aux directions d'école et aux directions adjointes.

Le cadre légal semble donc en place pour légitimer l'implantation d'un processus d'évaluation des enseignants permanents. Toutefois, beaucoup semblent réfractaires et rejettent l'évaluation. Certains politiciens estiment cette pratique nécessaire, mais aucune législation ou action politique en ce sens n'a encore vu le jour. Les écrits scientifiques recensés documentent les pratiques évaluatives implantées sans chercher à savoir précisément si elles sont acceptables aux yeux des parties prenantes. Cette question soulève notre intérêt dans la prochaine section.

1.4 Question de recherche

L'évaluation des enseignants, tant pour assurer la réussite scolaire des élèves que pour le développement professionnel des enseignants, apparaît de plus en plus incontournable. Cependant, le rapport Champoux-Lesage (Québec, 2014) mentionne que, bien que la loi prévoie un cadre permettant l'encadrement et l'évaluation des enseignants, les syndicats résistent à l'implantation de cette pratique. Aussi, les recherches recensées au Québec sont peu récentes et peu nombreuses. À l'exception de l'étude de Bouchamma (2007), elles documentent les pratiques évaluatives

implantées sans chercher à savoir précisément celles qui sont acceptables aux yeux des parties prenantes.

Dans ce contexte, une recherche qui s'intéresse plus spécifiquement aux éléments de la démarche évaluative (processus et contenu) qui permettraient de diminuer les résistances et d'assurer l'acceptabilité de l'évaluation, c'est-à-dire qu'elle est bien reçue et acceptée par l'ensemble des parties prenantes québécoises, s'avère pertinente.

Au regard des savoirs scientifiques et du contexte québécois actuel, nous désirons répondre à la question suivante : quelle forme pourrait prendre une démarche évaluative des enseignants permanents du secondaire afin qu'elle obtienne l'acceptabilité des parties prenantes?

1.5 Pertinences

Afin de clore ce chapitre, nous présentons les pertinences sociale et scientifique de l'étude. Pour ce faire, nous synthétisons les informations présentées jusqu'à maintenant au sujet de l'évaluation des enseignants permanents. Nous présentons également d'autres considérations générales pour bien établir notre propos.

1.5.1 Pertinence sociale

L'éducation est une force avec laquelle les pays doivent, plus que jamais, composer. Les gouvernements considèrent désormais la performance de leur système d'éducation comme une part fondamentale de leurs politiques. L'éducation est devenue une compétition et tout doit être fait pour en assurer le succès.

À titre d'exemple, aux États-Unis, l'évolution du nom de certains décrets gouvernementaux concernant l'éducation est éloquente : du *Equal Access Act* (1984), nous sommes passés au *No Child Left Behind* (2001), au *Race to the Top* (2009) puis

au *Every Student Success Act* (2015). De l'idée d'accessibilité, en 1984, nous sommes maintenant dans un paradigme de performance. Les grandes enquêtes éducationnelles telles que celles du PISA⁵ ou encore l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS⁶) n'y sont probablement pas étrangères, puisqu'elles dressent des palmarès des pays possédant les élèves les plus performants. Les gouvernements convoitent dorénavant les premières positions de ces palmarès.

De plus, il faut aussi mentionner que la faible diplomation au secondaire et le décrochage scolaire⁷ sont des problématiques encore bien d'actualité au Québec et font de la réussite scolaire un enjeu central de la société québécoise (Larose et Duchesne, 2014; Québec, 2014). De ce fait, les politiques gouvernementales, les programmes de formation ainsi que les approches pédagogiques préconisées par les enseignants sont de plus en plus scrutés de près par la population, les médias et les représentants gouvernementaux. Or, la qualité de l'enseignement est un déterminant important de la réussite scolaire des élèves (Darling-Hammond, 2000; Goldhaber et Anthony, 2005; Hattie, 2009; Hanushek et Rivkin, 2010; Vandervoort et coll., 2004; Wright, Horn et Sanders, 1997) et l'évaluation des enseignants peut permettre d'améliorer les pratiques enseignantes (Darling-Hammond, 2000; Hattie et Clinton, 2010; Hattie, 2009; Paquay, Wouters et Van Nieuwenhoven, 2010; Wayne et Youngs, 2003).

Toutefois, bien que l'on reconnaisse le potentiel de l'évaluation des enseignants, sa conception et son implantation représentent un défi de taille. L'un des écueils principaux est qu'il existe très peu de consensus quant aux critères d'évaluation à utiliser (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2007; Isoré, 2009; Paquay, 2004). De fait, il apparaît difficile de lier l'apprentissage des élèves à la démonstration par l'enseignant de certains comportements précis. Cet élément, entre autres, amène

⁵ Program for International Student Assessment

⁶ Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences

⁷ En 2015, la cohorte de 2007 présente un taux de décrochage, après 7 ans d'études secondaires, de 22,3 %.

l'OCDE (2012) à affirmer que l'efficacité et la validité de l'évaluation dépendent davantage de sa cohérence avec le milieu et de la crédibilité que les parties prenantes lui accordent.

Dans cet ordre d'idées, Isoré (2009) propose d'impliquer le personnel enseignant à toutes les phases de développement du système d'évaluation. Une recherche s'intéressant spécifiquement à identifier les éléments de la démarche évaluative qui permettraient d'en assurer l'acceptabilité s'avère d'autant appropriée que le gouvernement provincial québécois, palier politique responsable de l'éducation au Canada, tente de réduire ses dépenses et d'augmenter l'efficacité de ses programmes. Une étude se situant en amont de l'implantation pourrait permettre des économies importantes de ressources financières, matérielles et humaines.

Finalement, puisque le public et certains regroupements d'enseignants proposent que le sujet soit sérieusement débattu, notre recherche constitue un apport social pertinent.

1.5.2 Pertinence scientifique

L'évaluation des enseignants est un sujet largement repris dans la littérature scientifique. Parmi les éléments discutés, nous retrouvons les objectifs de l'évaluation, les critères à privilégier, les types de démarche évaluative et les finalités à préconiser.

Parfois, mais moins souvent, les chercheurs s'intéressent aux perceptions de différentes parties prenantes au regard de l'évaluation, de ses mécanismes et de ses finalités. Au Québec, le corpus de connaissances sur le sujet est plus limité : peu d'écrits scientifiques récents discutent des tenants et des aboutissants de l'évaluation des enseignants et, encore moins, des pratiques jugées acceptables par différentes parties prenantes. Cette situation s'explique, du moins en partie, par l'absence de

pratiques évaluatives dans les écoles québécoises et par une aura de tabou qui n'en favorise pas l'intérêt.

Nous avons recensé trois études qui étudient la question de l'évaluation : Minguy (1978), Richard et Michaud (1982) et Bouchamma (2007). Ces trois écrits proposent tous des analyses essentiellement quantitatives. Ce faisant, elles ne permettent pas de générer une représentation adéquate du phénomène, tel que compris par les parties prenantes. En plus, puisque ces recherches, à l'exception de Bouchamma (2007), s'intéressent aux pratiques effectives d'évaluation, elles ne visent pas spécifiquement à identifier les éléments de la démarche évaluative jugés acceptables par les parties prenantes. Notre question de recherche est conséquemment originale.

Hattie et Clinton (2010) estiment d'ailleurs que pour avoir une démarche évaluative acceptée de tous, il faut que l'évaluation soit crédible, représentative et équitable. Conformément aux propositions de ces chercheurs, ces considérations sont d'ordre général et méritent d'être précisées auprès des parties prenantes concernées.

Par ailleurs, les recherches effectuées sur la question en Amérique du Nord s'inspirent généralement des travaux issus des États-Unis en raison du grand nombre de modèles d'évaluation présents sur le territoire étatsunien. Le Québec, en résistant à l'implantation d'une évaluation de ses enseignants, représente un cas d'étude intéressant.

En somme, dans cette section nous avons justifié les pertinences sociale et scientifique de la recherche. Le prochain chapitre présente le cadre théorique. Ce dernier nous permet, entre autres, de définir les assises théoriques de la recherche et de faire un tour d'horizon plus complet au regard de l'évaluation des enseignants.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce second chapitre approfondit les différents concepts et aspects que nous avons introduits dans la problématique. Dans un premier temps, nous explicitons quelques conceptions du travail des enseignants afin d'établir les bases pour en définir l'évaluation. Nous poursuivons en définissant les deux concepts clés articulés dans la question de recherche : l'évaluation des enseignants permanents et la démarche évaluative. Nous présentons par la suite une recension d'écrits portant sur les perceptions des parties prenantes. Nous terminons par l'énoncé des objectifs de recherche.

2.1 Définition du travail des enseignants

L'évaluation n'est pas un acte désincarné et décontextualisé. De fait, par l'évaluation, on cherche à déterminer la valeur de l'objet évalué en le comparant aux caractéristiques attendues. En d'autres mots, on cherche à porter un jugement appuyé par des critères d'évaluation. Comme l'a dit Paquay (2004, p. 14-15):

Évaluer, ce n'est pas seulement prendre des informations à propos d'un objet, d'une personne ou d'une action. Évaluer, c'est toujours porter un jugement quant à la valeur de cet objet, de cette personne ou de cette action. C'est en fait comparer ce qu'on perçoit (ce qu'on observe ou ce qu'on mesure) avec ce qu'on attend.

Ces caractéristiques attendues découlent de la description du travail de l'enseignant que l'on privilégie. Il nous apparaît pertinent de présenter différentes manières de conceptualiser ce travail, puisque cela influence la manière de définir l'évaluation et le choix des critères.

Nous présentons tout d'abord les quatre manières de conceptualiser ce travail selon Darling-Hammond, Wise et Pease (1983). Par la suite, nous explicitons la conception

du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001). Cette conception s'articule notamment au moyen d'un référentiel de compétences professionnelles que nous présentons également.

2.1.1 Quatre conceptions du travail des enseignants selon Darling-Hammond et coll. (1983)

Selon Darling-Hammond et coll. (1983), le travail des enseignants peut être perçu comme 1) un métier (*labor*), comme 2) une forme d'artisanat (*craft*), comme 3) une profession ou encore comme 4) un art (Darling-Hammond et coll., 1983, p. 291). Il est important de noter qu'il s'agit davantage d'un continuum que d'une vision « discrète » où les catégories seraient mutuellement exclusives. La figure 2.1 illustre ce continuum, tel qu'imaginé par les chercheurs

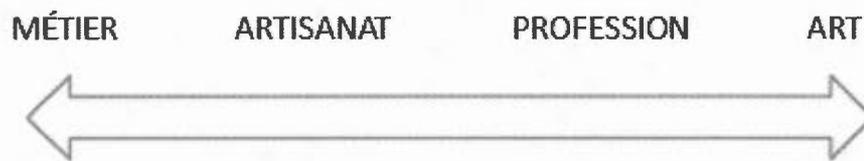


Figure 2.1 : Continuum de la conception de la profession enseignante tel qu'imaginé par Darling-Hammond et coll. (1983)

Dans la conception de l'enseignement comme métier, l'enseignant doit appliquer les procédures prescrites et enseigner le programme comme demandé par le gouvernement. L'évaluation consiste alors en une inspection du travail de l'enseignant en observant l'absence ou la présence des comportements attendus. On admet généralement que le directeur d'école est le supérieur administratif et qu'il est responsable de l'évaluation. Il est sous-entendu que des critères observables et des comportements précis mènent nécessairement aux résultats et objectifs d'apprentissage escomptés.

Une conception de l'enseignement comme forme d'artisanat amène l'idée que l'enseignement est une pratique qui requiert un éventail de techniques spécialisées. L'évaluation est aussi souvent menée par la direction de l'école, elle est indirecte et elle vérifie que l'enseignant connaît et maîtrise les techniques nécessaires. Cette façon de penser sous-tend généralement que la connaissance des techniques et des règles générales de leur application suffit à atteindre les résultats d'apprentissage visés.

Dans la conception de l'enseignement comme profession, non seulement cette pratique requiert un éventail de techniques spécialisées, mais également le jugement pour savoir quand et comment les utiliser. La maîtrise d'un bagage théorique important est donc nécessaire pour assurer l'utilisation de ce jugement. L'enseignant est responsable et doit être en mesure de justifier les techniques qu'il emploie. L'évaluation, dans ce contexte, s'axe sur la résolution de problèmes et l'utilisation du jugement par le professionnel. De plus, elle est conçue de manière collégiale entre pairs professionnels et n'est pas nécessairement conduite par le directeur d'école, puisque ce dernier est davantage perçu comme un administrateur devant fournir les ressources nécessaires au bon travail des enseignants.

Finalement, une conception de l'enseignement comme art amène l'idée que l'enseignant renouvelle sans cesse ses techniques et qu'il en développe de nouvelles. L'enseignant intègre singulièrement, souvent de manière intuitive et créative, une myriade de techniques dans le but de varier sa pratique. L'enseignant s'appuie sur la science, mais ne peut se considérer comme « scientifique », puisque l'environnement de la classe est imprévisible. Cette vision commande l'utilisation de ressources techniques, mais également personnelles propres à chaque individu. La tâche de l'enseignant est surtout évaluée par des auto-évaluations et des évaluations de collègues. L'évaluation se basant davantage sur une approche globale, elle fait appel à des variables ayant une grande influence sur l'apprentissage des élèves.

Pour Darling-Hammond et coll. (1983), ces quatre catégories sont des idéaux puisqu'il serait étonnant de retrouver un système d'évaluation des enseignants qui s'opérationnalise grâce à une seule de ces conceptions. Tout système d'évaluation est influencé par l'une ou plusieurs d'entre elles.

Pour résumer, Darling-Hammond et coll. (1983) proposent un continuum contenant quatre conceptions du travail des enseignants : l'enseignement vu comme un métier, comme une forme d'artisanat, comme une profession et comme un art. Ces conceptions permettent de jeter les bases de ce qu'on attend d'un bon enseignant et, conséquemment, permettent d'en définir l'évaluation.

2.1.2 Conception du travail des enseignants selon le ministère de l'Éducation du Québec

Pour décrire la vision du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), nous utilisons un document publié par le gouvernement en 2001 et intitulé « *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles* ».

Dans ce document, le Ministère propose une nouvelle vision du travail des enseignants. On y discute notamment d'anciennes conceptions de ce travail : le maître improvisé, le maître artisan et le maître scientifique. Il est possible d'établir de forts liens avec les quatre conceptions de Darling-Hammond et coll. (1983). On y présente surtout, et c'est là le cœur de ce document, les tenants et les aboutissants d'une nouvelle conception : le maître professionnel. Ce faisant, le gouvernement reconnaît le caractère complexe de l'enseignement et l'importance de revoir le cadre d'analyse du travail des enseignants.

Selon le MEQ (2001), le travail des enseignants s'est considérablement modifié au cours des dernières années. D'un enseignement plus formel et considéré comme isolé, nous sommes passés à un enseignement profondément social à une pratique modelée par diverses pressions tant internes qu'externes. Depuis les années 60, le système

éducatif québécois s'est également décentralisé et l'autonomie des enseignants a été progressivement reconnue (MEQ, 2001, p. 3). Avec cette autonomie viennent également de nombreuses responsabilités et le travail des enseignants comporte dorénavant un champ de compétences beaucoup plus élargi qu'auparavant. L'enseignant doit désormais « exploiter [son] aptitude à la réflexion critique et à contribuer de façon active à l'évaluation des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement » (MEQ, 2001, p. 22).

Toujours selon le MEQ (2001, p. 13), l'enseignement est désormais dans une phase de professionnalisation à l'aube du troisième millénaire. L'enseignant doit articuler des techniques spécialisées et mobiliser des ressources pour résoudre des problèmes variés grâce à ses compétences. Le Ministère cite Lang (1999) pour illustrer son point de vue : « La professionnalisation en tant que construction d'une professionnalité vise à une maîtrise pratique et à un certain degré de rationalisation du procès de travail » (MEQ, 2001, p. 17). Le Ministère rejoint ainsi Darling-Hammond et coll. (1983) en ce qui concerne la maîtrise de « techniques » et la justification de leur utilisation en se basant sur un savoir théorique extensif.

De plus, pour le MEQ (2001, p. 18), dans un contexte de professionnalisation « l'apprentissage n'est jamais terminé compte tenu de la complexité des situations et de la mouvance des contextes qui déterminent l'agir professionnel. » Ainsi nous pouvons considérer l'enseignant comme un professionnel-apprenant. Cette vision de l'enseignant commande davantage une approche formative de l'évaluation.

En conclusion, le ministère de l'Éducation du Québec (2001) estime qu'une transformation importante du travail des enseignants est en cours et l'a été depuis plusieurs années. Le MEQ positionne dorénavant l'enseignement comme une profession. Le gouvernement rejoint d'ailleurs plusieurs idées de Darling-Hammond et coll. (1983). À ce titre, le MEQ (2001) présente un référentiel contenant douze compétences professionnelles enseignantes. Dans ce document, il précise les niveaux

de maîtrise à atteindre pour un enseignant débutant ou terminant sa formation initiale sur les bancs des universités. Nous le présentons à la section suivante.

2.1.3 Référentiel des compétences du ministère de l'Éducation du Québec

Le référentiel des compétences (MEQ, 2001) présente un cadre de référence pour la profession enseignante qui est en adéquation avec la nouvelle vision du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ce document jette également les bases afin d'orienter la formation des nouveaux enseignants. Il se veut surtout à l'usage des universités afin qu'elles puissent concevoir des programmes de formation adéquats.

Puisqu'il représente un « modèle attendu », ce référentiel constitue une amorce intéressante pour ancrer l'évaluation des enseignants. Plusieurs commissions scolaires semblent d'ailleurs avoir utilisé ce référentiel pour énoncer des critères d'évaluation et pour concevoir les outils utilisés tant pour l'évaluation des enseignants précaires que pour la supervision pédagogique.

Dans ce document, les douze compétences professionnelles sont décrites et on y explicite les différentes composantes pour chacune. Ces composantes de compétence sont autant de « gestes professionnels propres au travail enseignant » (MEQ, 2001, p. 57). Les compétences sont divisées en quatre catégories : 1) Fondements, 2) Acte d'enseigner, 3) Contexte social et scolaire et 4) Identité professionnelle. Le Ministère y fait également mention du niveau de maîtrise attendu à la fin de la formation initiale des futurs enseignants.

À titre d'exemple, la première compétence appartenant à la catégorie « Fondements » s'énonce ainsi : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ». Elle s'articule au moyen des cinq « gestes professionnels » ou composantes suivantes :

1. Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves;
2. Prendre une distance critique à l'égard de la discipline;
3. Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves;
4. Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun;
5. Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.

L'annexe A présente un récapitulatif du référentiel des compétences professionnelles telles que formulées par le MEQ (2001).

En résumé, le ministère de l'Éducation du Québec positionne l'enseignement comme une profession. Au tournant du siècle, il a également formulé douze compétences professionnelles sur lesquelles s'ancre la formation initiale des enseignants (MEQ, 2001). Ce référentiel de compétences professionnelles, en explicitant un certain « modèle attendu », pourrait constituer une base solide afin de déterminer des critères d'évaluation.

Maintenant que nous avons une idée de la conception du travail des enseignants du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), nous pouvons définir les deux concepts principaux articulés dans la question de recherche.

2.2 Définitions des concepts clés

Deux concepts principaux sont articulés dans la question de recherche. Nous commençons par formuler une définition de l'évaluation des enseignants permanents. Par la suite, nous poursuivons avec la définition du concept de démarche évaluative.

2.2.1 Définition de l'évaluation des enseignants permanents

À notre connaissance, le MEQ ne propose aucune définition de l'évaluation des enseignants permanents. Toutefois, selon le MEQ (2001) la compétence professionnelle de l'enseignant...

...se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin (MEQ, 2001, p. 45).

Cet extrait du document *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001, p. 45) contient plusieurs éléments.

Tout d'abord, une compétence se déploie et se développe en contexte professionnel réel. Il est donc important d'amener les enseignants dans une démarche évaluative qui se rapproche le plus possible de leur vécu quotidien. Ensuite, elle se fonde sur un ensemble de ressources. Ces ressources peuvent être internes (stratégies, savoirs, savoir-faire, savoir-être...) ou externes (matérielle, administrative, temporelle...) et doivent être mobilisées et articulées en contexte pour résoudre un problème. Finalement, la compétence ne fait pas appel au hasard et elle est le fruit d'une intention professionnelle réfléchie; elle est intentionnelle.

À ce stade, nous désirons formuler une définition provisoire. Nous proposons de bonifier cette définition en fonction des résultats que nous obtiendrons. La définition

que nous proposons ici doit non seulement être intelligible, mais aussi suffisamment générale afin de ne pas limiter la portée de la recherche.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, l'évaluation des enseignants est comprise comme : « Une appréciation portant sur la valeur et le rendement pédagogique des maîtres et reposant sur un certain nombre de critères objectifs » (Legendre, 2005, p. 640).

De plus, pour compléter cette définition nous devons préciser ce que nous entendons lorsque nous parlons « d'enseignants permanents ». Selon la convention collective de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2014, p. 20), à la section 2 et à l'article 5-3.08, la permanence constitue...

... le statut acquis par l'enseignante ou l'enseignant qui a terminé au moins 2 années complètes de service continu à la commission soit à titre d'enseignante ou d'enseignant à temps plein, soit à titre d'employée ou d'employé régulier à temps plein dans une autre fonction à la commission, et ce, depuis son engagement à la commission.

La recherche vise donc les enseignants ayant obtenu leur permanence suite à au moins deux années complètes de service continu au sein de la même commission scolaire.

2.2.2 Définition de la démarche évaluative : un concept polysémique

Dans le cadre de cette recherche, la démarche évaluative est comprise comme tout élément impliqué dans la conception et la réalisation d'un système d'évaluation des enseignants permanents. Cette définition, très large, permet de réfléchir aux différentes implications d'un système d'évaluation et à ses tenants et aboutissants. Idéalement, une démarche évaluative présente une cohérence entre ces différents éléments.

Afin de simplifier la présentation, nous découpons l'information en quatre sections : 1) les fonctions de l'évaluation, 2) les critères d'évaluation, 3) la personne responsable de réaliser l'évaluation et 4) les moyens ou modalités de l'évaluation.

2.2.2.1 Les fonctions de l'évaluation

La littérature scientifique s'accorde généralement pour dire qu'il existe deux fonctions principales à l'évaluation : une fonction formative et une fonction sommative ou certificative (Isoré, 2009; Danielson, 2012; OCDE, 2013; Papay, 2012). Bien que très différentes, ces deux fonctions ne sont pas nécessairement opposées, leur poursuite simultanée représente néanmoins un défi (Danielson, 2012; OCDE, 2013; Paquay, 2004; Stronge et Tucker, 2003).

Dans une perspective formative, l'évaluation est souvent qualitative et vise à identifier les forces et les faiblesses d'un enseignant dans le but d'améliorer sa pratique. L'objectif de ce type d'évaluation est donc de développer les compétences professionnelles (Danielson, 2012; Isoré, 2009; Papay, 2012; Paquay, 2004; Perrenoud, 2001). Une évaluation formelle par un supérieur hiérarchique, comme une direction ou une direction adjointe, est généralement réalisée, mais de nombreuses autres approches peuvent également émerger : une évaluation par les pairs, une auto-évaluation, des entretiens de discussion, etc. Selon Danielson et McGreal (2000), la mobilisation des enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques enseignantes dépasse largement la simple appréciation de leur compétence. Autrement dit, une approche d'évaluation formative, en voulant favoriser l'amélioration des pratiques, doit non seulement évaluer adéquatement les enseignants, mais aussi porter une attention particulière à leur mobilisation au sein de la démarche d'évaluation elle-même.

Une évaluation sommative ou certificative, quant à elle, est davantage envisagée comme un bilan final suite à un apprentissage ou à une période de probation

(Perrenoud, 2001). Parfois, ce type d'évaluation peut même être considéré comme un processus d'assurance qualité (Isoré, 2009; Paquay, 2006). L'évaluation vise alors à identifier avec précision si les enseignants utilisent les meilleures pratiques enseignantes possible (Perrenoud, 2001). Ce type d'évaluation se réalise généralement en mesurant les compétences de l'enseignant et en les comparant à un modèle exemplaire (Danielson, 2012; OCDE, 2013; Paquay, 2004). Selon Avalos et Assael (2007), cela permet notamment de prendre des décisions au sujet de la carrière d'un enseignant. L'octroi d'une promotion, d'une augmentation de salaire ou d'une sanction et l'obtention d'un statut de permanence en sont quelques exemples (OCDE, 2013; Paquay, 2004). Le type d'informations obtenu au cours de cette évaluation peut également servir à établir des palmarès, à informer les parents et la population de la compétence des enseignants ou à valoriser les enseignants réputés compétents (OCDE, 2005).

Selon l'OCDE (2013), rares sont les systèmes d'évaluation qui ne poursuivent qu'une seule de ces deux fonctions. Plusieurs pays recensés par l'OCDE possèdent des systèmes d'évaluation à la fois formatifs et sommatifs. Certains d'entre eux établissent aussi différents processus d'évaluation en fonction des objectifs poursuivis. Par exemple, certaines de ces évaluations sont obligatoires et doivent être effectuées à des moments précis de la carrière, comme pour l'obtention d'un droit de pratique. D'autres sont facultatives et donnent l'occasion aux enseignants de se démarquer ou d'obtenir des privilèges.

En résumé, il existe deux fonctions principales à l'évaluation. La première, l'évaluation formative, vise davantage le développement des compétences professionnelles et l'amélioration des pratiques. La deuxième, l'évaluation sommative ou certificative, sert à valider l'utilisation par les enseignants des meilleures pratiques enseignantes et permet parfois d'obtenir une promotion, une augmentation de salaire ou un statut particulier, par exemple un statut de permanence.

2.2.2.2 Les critères d'évaluation

Comme le mentionne Paquay (2004), lorsqu'on évalue un enseignant, c'est généralement pour le comparer à un modèle exemplaire ou à un modèle attendu. Toutefois, il ne semble pas exister de modèle qui fasse consensus (Gervais et coll., 2007; Isoré, 2009; OCDE, 2013; Paquay, 2004, 2006). Paquay (2004, p. 15) affirme d'ailleurs que « les qualités attendues du bon enseignant varient selon les publics. » Conséquemment, certains groupes de parties prenantes peuvent avoir des opinions divergentes au sujet des caractéristiques à évaluer (Murphy, Delli et Edwards, 2004; OCDE, 2013; Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmaier et Moore, 2007; Peterson et Comeaux, 1990). Selon Hattie (2009), plusieurs centaines de critères sont énoncés dans la littérature scientifique.

Par ailleurs, le modèle utilisé pour comparer la performance des enseignants peut varier en forme : un profil de compétences professionnelles, une description de tâche, un plan de développement, etc. (OCDE, 2013). Il peut provenir d'instances centralisatrices (comme un palier de gouvernement ou une organisation professionnelle) ou être établi localement par un petit groupe de personnes. Idéalement, une démarche évaluative doit expliciter ce modèle et s'assurer que toutes les parties prenantes le comprennent et s'y reconnaissent (ACT, 2015; Danielson, 2012; Hattie et Clinton, 2010; Isoré, 2009; OCDE, 2013; Paquay, 2004, 2006). En ce sens, l'OCDE (traduction libre, 2013, p. 26) affirme que pour que « les critères et les standards d'enseignement soient jugés pertinents et acceptables par le corps enseignant, il est essentiel que les enseignants aient un rôle de premier plan dans leur développement. »

En plus du référentiel des compétences professionnelles du MEQ (2001) déjà cité, mentionnons le modèle de Danielson (2007). Ce dernier, largement repris par de

nombreux gouvernements⁸, y compris le Québec, s'articule autour de quatre domaines de responsabilités : 1) la planification et la préparation, 2) l'environnement de la salle de classe, 3) l'instruction et 4) les responsabilités professionnelles. Chacun de ces domaines propose divers éléments à évaluer et les formule sous la forme de critères d'évaluation et d'indicateurs (Danielson, 2007, 2012; Isoré, 2009; OCDE, 2013). Ce genre de liste de critères d'évaluation s'inscrit dans l'idée qu'il faille identifier des caractéristiques observables ayant un « effet direct sur la qualité des apprentissages des élèves » (Paquay, 2004, p. 17) et leur attribuer un niveau de performance. Pour ce faire, Danielson (2007) utilise quatre niveaux : insatisfaisant, satisfaisant, compétent et expert.

En résumé, aucun consensus ne semble exister quant aux caractéristiques du « bon enseignant ». Il semble que la littérature scientifique fasse mention de plusieurs centaines de ces caractéristiques. La formulation d'un modèle précis à utiliser pour comparer la performance des enseignants demeure conséquemment très contextuelle. Hattie et Clinton (2010) estiment que les enseignants doivent être impliqués dans la sélection des critères d'évaluation et, avec d'autres (ACT, 2015; Danielson, 2012; OCDE, 2013), ajoutent qu'il est important que tous connaissent et comprennent le modèle exemplaire qui sera utilisé pour comparer leur performance.

2.2.2.3 La personne responsable de réaliser l'évaluation

L'évaluateur peut provenir de l'établissement scolaire ou provenir de l'extérieur. Dans la plupart des pays recensés par l'OCDE (2013), l'évaluation des enseignants incombe aux directeurs d'école ou au supérieur hiérarchique immédiat (Peterson, Whalquist et Bone, 2000). Au Québec, ce sont d'ailleurs les directions d'école ou les directions adjointes qui sont responsables de réaliser l'évaluation (Québec, 2014).

⁸ À titre d'exemples, mentionnons les districts étatsuniens de Cincinatti, Washoe, Coventry et Vaughn (Borman et Kimball, 2005; Heneman et coll., 2006; Milanowski, 2004) ainsi que le Chili (Avalos et Assael, 2006).

Or, dans certains états, l'évaluation des enseignants est effectuée, du moins en partie, par des pairs d'expérience ou par d'autres professionnels. L'expression « pair d'expérience » est large et peut inclure aussi bien un enseignant chevronné qu'un conseiller pédagogique. Cette façon de faire offre l'avantage que l'évaluateur possède alors une connaissance extensive de la discipline enseignée et une maîtrise des techniques permettant son enseignement (Isoré, 2009). Cette approche est souvent privilégiée pour effectuer des évaluations régulières, en cours de carrière et formatives (OCDE, 2013).

Certains modèles d'évaluation permettent également à d'autres personnes de participer à l'évaluation, par exemple : l'enseignant lui-même, les parents ou encore les élèves. L'auto-évaluation permet notamment de favoriser l'implication de l'enseignant à son évaluation (Peterson et coll., 2000). L'opinion des parents est moins souvent utilisée, puisqu'ils sont éloignés de la classe et préconisent généralement des caractéristiques qui s'éloignent de la réussite scolaire des élèves. À titre d'exemple, Peterson, Wahlquist, Esparza Brown et Mukhopadhyay (2003) mentionnent les capacités communicationnelles de l'enseignant envers les parents comme l'un de ces critères. Finalement, l'opinion des élèves est rarement utilisée, bien que Peterson et coll. (2000) croient que cette méthode peut s'avérer valide et efficace.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs recommandent que plus d'un évaluateur soit impliqué dans l'évaluation des enseignants (ACT, 2015; Peterson et coll., 2000; Stronge et Tucker, 2003; Warring, 2015). Cette manière de faire permet notamment de considérer plusieurs points de vue et de jeter divers regards sur la pratique d'un enseignant. Dans le cadre d'une évaluation formative, cette approche semble favoriser l'établissement d'un climat de confiance (OCDE, 2013). L'implication du directeur de l'établissement est parfois essentielle pour assurer la pérennité du processus et pour ancrer l'évaluation dans le contexte plus large de l'école (Heneman et coll., 2007). Il est également essentiel que toutes les personnes impliquées à

l'évaluation soient dûment formées pour effectuer cette tâche (ACT, 2015; Danielson, 2012; OCDE, 2013; Papay, 2012; Paquay, 2004).

En conclusion, la direction d'école est généralement la personne responsable d'effectuer l'évaluation. De nombreux chercheurs recommandent toutefois que plusieurs évaluateurs soient impliqués afin de permettre une multitude de points de vue. Il semble également qu'une formation adéquate pour les évaluateurs soit un élément essentiel.

2.2.2.4 Les moyens de l'évaluation

Il existe plusieurs moyens pour réaliser l'évaluation (Danielson, 2012; OCDE, 2013; Paquay, 2004). Chacun de ces moyens s'accompagne idéalement d'outils d'évaluation appropriés et spécifiques (Papay, 2012; Paquay, 2004). Certains modèles d'évaluation articulent plus d'un de ces moyens en fonction de ce qui est évalué (OCDE, 2013). Nous discutons de l'observation, de l'entretien, du portfolio et du résultat des élèves, puisqu'ils sont les plus mentionnés par les écrits scientifiques.

De manière générale, l'évaluation est réalisée à l'aide de séances d'observation. Selon l'OCDE (2013), l'observation, qu'elle soit réalisée en classe ou à l'aide d'une vidéo, est le moyen le plus utilisé tant pour les enseignants permanents que pour les enseignants en période de probation. Cette méthode est particulièrement appropriée pour évaluer les compétences liées à l'enseignement, puisqu'elle permet à l'évaluateur d'avoir un échantillon en contexte réel (Danielson, 2007). Toutefois, Paquay (2004) et Danielson (2012) estiment que ce moyen est trop souvent utilisé pour identifier des éléments précis sans porter une attention particulière au contexte. Paquay (2004) ajoute que le processus est souvent fastidieux et chronophage en raison de la complexité des outils d'évaluation.

Un autre moyen fréquemment utilisé est l'entretien (Paquay, 2004, 2006). Ce moyen permet notamment d'ouvrir le dialogue avec l'enseignant évalué afin de connaître ses

intentions pédagogiques (Danielson, 2012; Paquay, 2004). Il est généralement utilisé pour effectuer un suivi ou en combinaison d'un autre moyen, par exemple, l'observation. L'entretien donne aussi la chance à l'enseignant d'être impliqué plus activement au processus, par exemple, en sélectionnant des objectifs de développement professionnel (Danielson, 2012; OCDE, 2013).

Le portfolio professionnel est de plus en plus utilisé et est un moyen souvent conjugué avec d'autres comme l'auto-évaluation, l'opinion des parents et l'opinion des élèves (OCDE, 2013, Paquay, 2004, 2006). Ce mode d'évaluation permet à l'enseignant de colliger des documents de natures diverses afin de constituer une « preuve » de sa compétence (Paquay, 2004). On y rassemble typiquement des planifications de leçon, des exemples de travaux réalisés par les élèves, des textes réflexifs, des questionnaires distribués aux élèves (Peterson et coll., 2000), etc. (OCDE, 2013). Ce dernier point, en plus de l'opinion collectée auprès des parents, est un moyen beaucoup moins répandu dans l'évaluation des enseignants du secondaire en raison de son caractère litigieux (Paquay, 2004). Beaucoup croient que les élèves ne sont pas suffisamment objectifs pour être de bons juges de la compétence d'un enseignant (OCDE, 2013). Quoi qu'il en soit, les enseignants considèrent souvent que l'assemblage du portfolio est fastidieux et demande trop de temps (OCDE, 2013).

Un dernier moyen souvent utilisé est le résultat des élèves (OCDE, 2013). Aux États-Unis, par exemple, les modèles d'évaluation par « valeur ajoutée » (*value-added models*) sont très populaires (OCDE, 2013; Papay, 2012). Ils consistent en une mesure standardisée de l'apprentissage qui tient compte des résultats personnels de l'élève pour les années précédentes. Braun (2005) croit notamment que cette méthode opère un changement important en orientant l'évaluation vers la réussite des élèves et non seulement sur le développement professionnel de l'enseignant. Toutefois, selon l'OCDE (2013), devant les nombreux défis que pose l'utilisation des résultats des élèves, il serait préférable d'utiliser le résultat des élèves comme mesure de la performance d'un groupe d'enseignants ou même de la performance de l'école.

En résumé, plusieurs moyens, tels que l'observation, l'entretien et le portfolio, sont très utilisés. D'autres, comme l'opinion des élèves et des parents ainsi que le résultat des élèves, sont moins fréquents. L'OCDE (2013) recommande toutefois de varier les moyens d'évaluation en fonction de l'objet évalué. Isoré (2009) rappelle que c'est la sophistication d'un système d'évaluation et la cohérence des moyens en fonction des éléments évalués qui importent.

Pour conclure cette section, rappelons que la démarche évaluative est un concept polysémique. De nombreuses considérations doivent être articulées, par exemple concernant la fonction de l'évaluation, les critères d'évaluation, l'évaluateur responsable de l'évaluation ainsi que les moyens de réaliser l'évaluation, afin d'obtenir un modèle d'évaluation cohérent (Isoré, 2009). La prochaine section propose de connaître les perceptions de certaines parties prenantes au regard de ces diverses considérations.

2.3 Perceptions de certaines parties prenantes

Plusieurs écrits de la littérature scientifique ont tenté, du moins en partie, de répondre à la question de recherche que nous proposons. Une recension s'impose afin de ventiler adéquatement l'information. Les écrits traitant uniquement des enseignants permanents du secondaire étant rares, nous élargissons cette recension aux écrits présentant aussi des perceptions d'enseignants du primaire et possédant un statut professionnel différent, autre que la permanence.

Nous réalisons cet exercice en trois temps. Pour commencer, nous présentons trois écrits (Heneman et Milanowski, 2003; Rothberg et Fenner, 1991; Zimmerman et Deckert-Pelton, 2003) traitant des perceptions des enseignants. Ensuite, nous relatons quatre écrits au sujet des perceptions des directions d'école (Abu-Hussain et Essawi, 2014; Dupree, 2009; Himmelein, 2009, Kersten et Israel, 2005). Nous terminons, en troisième lieu, par une synthèse de ces points de vue.

2.3.1 Perceptions des enseignants

Une première étude réalisée par Rothberg et Fenner (1991) utilise des données collectées au moyen d'un questionnaire distribué à 230 enseignants du primaire et du secondaire de la Floride.

Les enseignants questionnés préfèrent une évaluation contenant une forme d'évaluation par les pairs, notamment de l'observation et du mentorat, à une évaluation réalisée uniquement par la direction de l'école, qu'ils jugent insuffisamment compétente pour réaliser cette tâche. De plus, 80 % des enseignants aimeraient pouvoir observer des collègues et échanger avec ces derniers afin de développer leurs propres pratiques. Certains ont également exprimé la volonté de participer à un processus plus informel et que les observations soient plus fréquentes et possiblement non annoncées. Plusieurs ont exprimé le besoin d'avoir recours à des entretiens pré et post observation et rappelé l'importance de recevoir une rétroaction pertinente afin d'améliorer leurs pratiques.

Une autre recherche (Heneman et Milanowski, 2003) présente les perceptions d'enseignants du secondaire au sujet d'un système d'évaluation récemment implanté dans les écoles étasuniennes du district scolaire de Cincinnati. Les chercheurs ont utilisé un questionnaire construit à l'aide d'une échelle Likert à cinq points. Ce questionnaire a été distribué à 624 enseignants avec un taux de réponse approchant les 52 %. Ils ont également réalisé des entrevues auprès de 115 enseignants.

Les résultats démontrent que les enseignants sont généralement en accord avec l'importance d'un système d'évaluation ainsi qu'avec le référentiel de compétences et les critères d'évaluation utilisés. Il semble toutefois y avoir des dissensions au sujet du processus d'implantation, des méthodes d'évaluation choisies et du système d'octroi de salaire qui y est lié. Cet élément, selon les auteurs, est d'ailleurs à l'origine d'un certain nombre de démissions d'enseignants au sein du district scolaire.

Les enseignants se sont également plaints de la fonction de l'évaluation plutôt sommative et de la lourdeur du processus d'évaluation qui s'effectue en grande partie grâce à un portfolio professionnel. L'équité du processus est un autre élément mentionné par les participants, puisqu'il semble que les observations en classe ne sont pas réalisées à des moments similaires pour tous les enseignants. Ils ont finalement affirmé avoir positivement modifié leurs pratiques d'enseignement en fonction des commentaires et de la rétroaction fournie à la suite d'une évaluation.

La recherche réalisée par Zimmerman et Deckert-Pelton (2003) propose, quant à elle, d'explorer la question en demandant à 86 enseignants du secondaire de Floride de répondre à un questionnaire. Ce dernier contenait quatre items à réponses ouvertes et visait à obtenir l'opinion des participants au sujet du rôle du directeur d'école dans l'évaluation des enseignants.

Les participants ont, de manière générale, exprimé le désir de pouvoir participer activement au processus d'évaluation et d'être impliqués dans une relation de dialogue avec l'évaluateur. La pertinence de la rétroaction pour améliorer les pratiques est également un point d'importance pour les participants. Contrairement aux enseignants de l'étude de Heneman et Milanowski (2003), plusieurs participants de cette recherche estiment que la rétroaction qu'ils reçoivent n'est pas efficace et que les directeurs n'investissent pas suffisamment de temps à réaliser l'évaluation. Les enseignants ont aussi formulé des réserves quant à la constance du processus qui n'est pas appliqué de manière uniforme selon l'école. Les instruments utilisés par les directions d'école pour effectuer l'évaluation semblent être très importants, même si plusieurs croient qu'il n'est pas toujours évident de savoir ce qui constitue une réponse adéquate.

Finalement, quelques participants accordent une plus grande crédibilité aux directions d'école possédant une grande expérience pédagogique et considèrent les commentaires formulés par des directions moins expérimentées comme peu

pertinents. La perception des enseignants quant à l'efficacité du processus est conséquemment entachée lorsque la direction réalisant l'évaluation a peu enseigné.

En conclusion, il semble, à la lumière des conclusions de ces recherches, que les enseignants soient favorables à leur évaluation. Ils privilégient une approche formative qui favorise le développement professionnel et l'amélioration de leurs pratiques. L'observation en classe fait souvent partie du processus, bien que certains modèles utilisent d'autres méthodes comme le portfolio professionnel. Les enseignants le considèrent toutefois comme lourd et chronophage. Les directions d'école sont généralement les personnes responsables d'effectuer l'évaluation, mais certains enseignants se montrent ouverts à la participation des pairs d'expérience. Certains y voient d'ailleurs un avantage en raison de leur grande expérience pédagogique.

2.3.2 Perceptions des directions d'école

L'étude de Kersten et Israel (2005) a été réalisée à l'aide des réponses à un questionnaire provenant de 63 directeurs d'écoles secondaires de l'état de l'Illinois aux États-Unis. Elle visait à connaître le point de vue de ces directeurs au regard des pratiques d'évaluation à préconiser.

Les participants semblent penser que l'évaluation des enseignants est moyennement efficace pour améliorer les pratiques enseignantes et la réussite scolaire des élèves. Ils mentionnent d'ailleurs des obstacles à l'implantation complète du processus. Pour 47 % d'entre eux, le temps manque : ils ont trop d'enseignants à évaluer, trop de paperasse à compléter et pas assez de temps pour se former adéquatement à la tâche.

De plus, 36 % des directeurs croient que les syndicats et la culture de l'école sont un problème. Dans certains districts, il semble que des négociations avec les syndicats enseignants aient mené à une réduction de la portée de l'évaluation. Aussi, 14 % affirment que le processus d'évaluation lui-même est un obstacle puisqu'il est parfois

inefficace. Les directeurs critiquent ce système qu'ils estiment trop hermétique en raison des critères d'évaluation inadéquats et de l'absence de rétroaction utile pour les enseignants.

Afin d'améliorer le processus, les directions d'école formulent quatre recommandations. La première, l'amélioration de la communication, permettrait aux directeurs et aux enseignants de discuter plus ouvertement d'enseignement, d'éducation et d'apprentissage. Ces discussions pourraient, à terme, produire des effets directs sur l'apprentissage des élèves. Deuxièmement, les directions proposent de lier l'évaluation au développement professionnel de l'enseignant. Leur troisième recommandation est de permettre le monitorat en favorisant les moments de discussion ou de co-enseignement entre collègues. Finalement, certains directeurs proposent de pouvoir eux-mêmes démontrer des séquences d'enseignement exemplaires.

Une autre étude (Himmelein, 2009) utilise un questionnaire électronique contenant cinq questions et distribué à 98 directeurs d'écoles primaires et secondaires de l'Ohio. L'objectif était de connaître les pratiques d'évaluation utilisées ainsi que l'opinion des directeurs au sujet de ces pratiques.

Selon les participants, l'évaluation est généralement réalisée par le directeur de l'établissement scolaire. Dans quelques cas, le directeur adjoint ou un pair est également impliqué. Dans la majorité des cas, l'outil d'évaluation utilisé par les directeurs provient du district scolaire. Les participants indiquent cependant que dans près de 50 % des cas, cet outil a été développé en collaboration avec des enseignants.

De plus, la procédure d'évaluation cible différemment les enseignants en fonction de leur statut et de leur expérience. Par exemple, les enseignants permanents sont typiquement évalués de manière triennale, bien que certains répondants rapportent que les enseignants permanents ne sont parfois pas évalués du tout. L'observation formelle, dans tous les cas, demeure la méthode principale pour évaluer les

enseignants, bien que l'observation informelle, l'auto-évaluation et l'analyse documentaire ne soient pas rares. Cette procédure d'évaluation est d'ailleurs jugée « moins que satisfaisante » (*less than adequate*) par 50 % des répondants. Cette conclusion rejoint l'opinion des participants de l'étude de Kersten et Israel (2000).

De manière un peu contradictoire, les directeurs questionnés sur les méthodes à employer mentionnent qu'une évaluation formelle devrait inclure des séances d'observation formelles, des séances d'observation informelles, des observations d'interactions avec les autres, des mesures de la progression des élèves, de l'analyse documentaire et une auto-évaluation. Pour une évaluation informelle, le processus devrait inclure des observations informelles, des observations d'interactions avec les autres, de l'analyse documentaire et une auto-évaluation. Les portfolios ainsi que l'opinion des parents et des élèves sont jugés moins adéquats par les participants.

Finalement, les répondants affirment n'avoir reçu aucune formation pour effectuer l'évaluation des enseignants. Or, même lorsqu'une formation est dispensée, elle cible surtout les procédures d'évaluation et les participants estiment qu'ils ne sont pas bien outillés pour favoriser l'amélioration des pratiques enseignantes, qu'ils jugent être le premier objectif de l'évaluation.

Une troisième étude (Dupree, 2009) a été réalisée auprès de 8 directeurs d'écoles primaires (*middle school*) de l'état de New York et visait à connaître l'attitude de directeurs d'école envers l'évaluation annuelle prescrite par le *No Child Left Behind* (NCLB). Le chercheur recueille l'opinion des participants à l'aide d'entrevues semi-dirigées et d'une grille d'entrevue contenant cinq questions.

Les participants rencontrés reconnaissent l'importance d'avoir un système d'évaluation des enseignants, tant permanents (*tenured*) que non permanents (*non-tenured*). Ils croient toutefois que l'évaluation dans le cadre du NCLB génère beaucoup trop de stress, autant chez les enseignants que chez les directions et les élèves. Une des raisons mentionnées est que les résultats sont rendus publics et

peuvent se retrouver dans les médias, acculant certaines écoles dans une position inconfortable.

De plus, les directeurs rencontrés estiment que le processus est lourd, parfois inefficace et chronophage. Ce résultat rejoint des considérations exprimées par les participants des deux autres études (Himmelein, 2009; Kersten et Israel, 2000). Ils ajoutent toutefois que dans certains cas ce modèle d'évaluation impacte négativement le milieu scolaire. Une directrice affirme, par exemple, avoir dû diminuer les sorties éducatives, qu'elles considèrent pourtant comme essentielles à l'éducation des élèves.

Lorsqu'ils sont questionnés au sujet de leur pratique, trois des directeurs rencontrés affirment utiliser une procédure plutôt formative. Les cinq autres disent utiliser une évaluation à fonction sommative, mais expriment tout de même un désir de réaliser une évaluation plus collaborative. Les critères devant être évalués sont cependant les mêmes pour les deux types d'évaluation : la capacité de l'enseignant à mobiliser l'engagement des élèves et la démonstration d'habileté de planification.

Peu importe la fonction de l'évaluation, l'observation est généralement la méthode préconisée, bien que l'analyse de portfolio et l'auto-évaluation soient parfois utilisées. Il n'y a pas de consensus à savoir si l'observation devrait être annoncée ou non. Plus encore, les directions aimeraient que l'évaluation favorise mieux le dialogue et la communication. Ce constat rappelle celui de la recherche de Kersten et Israel (2000).

Une dernière étude (Abu-Hussain et Essawi, 2014) s'est intéressée aux perceptions de directions d'écoles arabes d'Israël au sujet de l'évaluation des enseignants. Les chercheurs ont questionné 90 directeurs d'école primaires et secondaires au moyen d'un questionnaire Likert à quatre points et 10 autres pendant une entrevue individuelle semi-dirigée.

Les résultats divisent les directeurs en deux groupes : les directeurs ayant participé à une formation sur l'évaluation et ceux n'en ayant pas suivie. Les résultats indiquent que les directeurs qui ont suivi une telle formation considèrent l'évaluation positivement et comme une pratique formative pouvant servir à améliorer les pratiques enseignantes. Les directions d'école n'ayant pas suivi de formation sont plus défavorables à cette pratique et considèrent le processus sous un angle administratif.

De plus, lors des entrevues individuelles semi-dirigées certains directeurs ont discuté de leurs réserves au regard du processus. Premièrement, tout comme le concluent les études de Kersten et Israel (2000), Himmelein (2009) et de Dupree (2009), les participants de cette étude estiment manquer de ressources et de temps pour bien réaliser l'évaluation. L'observation et les entretiens semblent, encore une fois, être le moyen privilégié, puisqu'aucun autre n'est explicitement mentionné. Les directeurs de l'étude d'Abu-Hussain et Essawi (2014) disent également avoir de la difficulté à fournir une rétroaction pertinente et féconde pour favoriser le développement professionnel des enseignants, particulièrement les plus expérimentés d'entre eux.

Finalement, il semble que la poursuite en parallèle d'une fonction formative et sommative ne soit pas aisée en raison, en partie du moins, des tâches administratives du directeur qui occasionnent un flou quant à l'objectif réel de l'évaluation. De plus, les enseignants semblent réticents à se confier et à discuter ouvertement avec un membre de la direction sachant qu'un processus sommatif pourrait être enclenché.

En résumé, les directions d'école, qui sont généralement les personnes réalisant l'évaluation, sont généralement favorables à l'implantation d'une telle pratique. Critiques face à l'efficacité du processus, une tendance semble se dessiner en faveur d'une fonction formative. La poursuite parallèle des fonctions sommative et formative apparaît être un défi. Ce groupe de parties prenantes privilégie l'observation en classe ainsi que les entretiens et, parfois, l'utilisation de moyen

alternatif comme l'auto-évaluation et l'analyse de portfolio ou de documents produits par l'enseignant. Peu importe la méthode utilisée, les directions désirent que l'évaluation favorise le dialogue avec les enseignants afin d'être un levier important de développement professionnel.

En conclusion, tant les enseignants que les directions d'école reconnaissent généralement le bien-fondé d'une procédure d'évaluation. Ces deux groupes de parties prenantes se montrent néanmoins critiques quant à l'efficacité de l'évaluation lorsque l'objectif est d'améliorer les pratiques enseignantes et désirent un processus d'évaluation qui accorde une grande place au dialogue. Ce type d'évaluation s'inscrit dans une perspective formative.

Les directions d'établissements scolaires indiquent aussi que l'évaluation amène une certaine lourdeur administrative et que le processus dans son ensemble est chronophage. Il semble également que les milieux fortement syndiqués peuvent voir la portée de l'évaluation être limitée par des tensions entre le corps enseignant et les cadres scolaires.

Finalement, tant les directions que les enseignants estiment qu'il est important que la personne responsable de réaliser l'évaluation reçoive une formation à cet effet. Les directions confirment bien souvent recevoir peu ou pas de formation, les enseignants contestent conséquemment leur compétence. L'étude d'Abu-Hussain et Essawi (2014) est intéressante sur ce point, puisqu'elle permet de penser que la formation continue des directions au regard de l'évaluation peut avoir un impact sur la manière avec laquelle ils rationalisent cette pratique.

Finalement, cette recension permet de jeter un regard pertinent sur la question auprès d'enseignants et de directions d'école prenant part à une évaluation. Les écrits scientifiques recensés se situent principalement dans des districts scolaires étatsuniens. Bien qu'il existe des similarités importantes aux États-Unis quant à la structure de l'évaluation des enseignants, des différences régionales et locales

existent au sein des différents modèles d'évaluation. Ces différences semblent essentielles puisqu'elles permettent à l'évaluation d'être acceptée par les parties prenantes.

2.4 Synthèse du chapitre

Dans le cadre de ce deuxième chapitre, nous avons présenté le cadre théorique servant à ancrer l'analyse de la recherche et les choix méthodologiques qui seront effectués dans le prochain chapitre.

Tout d'abord, nous avons présenté différentes conceptions du travail des enseignants. La manière de penser ce travail, puisqu'elle représente un modèle attendu, influence la manière avec laquelle on conceptualise son évaluation. Ainsi, Darling-Hammond et coll. (1983) proposent un continuum à quatre niveaux : un métier, une forme d'artisanat, une profession et un art. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) se situe sur ce continuum en considérant le travail des enseignants comme une profession. À ce titre, le MEQ (2001) énonce douze compétences professionnelles pour guider la formation des nouveaux enseignants. Ce référentiel constitue le modèle attendu au Québec.

Par la suite, nous avons défini les deux concepts principaux de la question de recherche : l'évaluation des enseignants permanents et la démarche évaluative. La définition du premier se veut générale, car nous proposons de l'enrichir au regard de nos résultats. La définition du deuxième, concept très polysémique, se veut davantage une description des pratiques possibles. À cet effet, nous discutons de la fonction, de l'objet, de la personne responsable et des moyens de l'évaluation. Les différentes considérations apportées au sujet de la démarche évaluative nous permettent d'avoir un regard global sur les pratiques existantes et sur les modèles d'évaluation pouvant être préconisés.

En terminant, nous recensons des écrits scientifiques ayant répondu, du moins partiellement, à la question de recherche. Les chercheurs interrogent des parties prenantes, notamment des directions et des enseignants, au sujet de leurs perceptions sur l'évaluation des enseignants. Cet exercice permet de constater que ces deux groupes sont généralement pour une procédure d'évaluation, bien qu'ils se montrent critiques face aux méthodes employées et à son efficacité pour favoriser le développement professionnel et l'amélioration des pratiques enseignantes.

2.5 Objectifs de recherche

Comme nous l'avons présenté dans la problématique, l'évaluation des enseignants suscite son lot de controverses. Au Québec, des discussions sur l'évaluation des enseignants reviennent périodiquement et divisent les différentes parties prenantes. Aucune évaluation systématique n'est conduite et les quelques directions s'y risquant disent craindre des représailles de la part des syndicats enseignants.

Peu d'écrits scientifiques récents permettent de bien comprendre le phénomène en contexte québécois. Nous avons clos la problématique en posant la question suivante : quelle forme pourrait prendre une démarche évaluative des enseignants permanents du secondaire afin qu'elle obtienne l'acceptabilité des parties prenantes?

Dans le but de resserrer cette question, nous avons, dans le cadre théorique, défini le travail des enseignants et son évaluation. Nous avons également fourni certaines informations pour comprendre le concept de démarche évaluative. Le tout s'est terminé par une recension d'écrits scientifiques ayant tenté de répondre, du moins partiellement, à la question de recherche. Ces écrits, tous situés en aval de l'implantation d'un système d'évaluation, exposent l'importance d'implanter un modèle d'évaluation en adéquation avec les valeurs du milieu.

Ce constat renforce la pertinence de notre recherche, puisqu'il est essentiel de concevoir un système d'évaluation qui s'aligne aux réalités québécoises. Dans les

recherches recensées, les enseignants et les directions d'école sont les parties prenantes les plus consultées en raison de leur rôle de première ligne. Notre recherche propose d'amorcer la réflexion avec ces deux groupes de parties prenantes.

Ainsi, nous formulons les objectifs spécifiques suivants :

- 1 - Identifier les éléments (visées, critères, processus, outils...) que les enseignants du secondaire jugeraient acceptables dans une éventuelle démarche évaluative
- 2 - Identifier les éléments que les directions d'écoles secondaires jugeraient acceptables dans une éventuelle démarche évaluative
- 3 - Établir les convergences et les divergences entre les points de vue de ces deux groupes de parties prenantes

De manière plus générale, l'étude vise à recueillir le témoignage de certaines parties prenantes du milieu éducatif québécois au regard de l'évaluation des enseignants afin de dégager les éléments consensuels et conflictuels. Ces éléments seront par la suite articulés dans une proposition de démarche d'évaluation. Le prochain chapitre présente la méthodologie qui permet d'atteindre ces objectifs.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente la méthodologie préconisée pour mener à bien la recherche. Tout d'abord, nous présentons la posture épistémologique sur laquelle nous ancrons la démarche de recherche et l'analyse. Par la suite, nous décrivons le type de recherche retenu. Des considérations liées au recrutement de l'échantillon, l'élaboration du questionnaire et la procédure d'analyse sont également discutées. Nous terminons par les forces et les limites méthodologiques de la recherche.

3.1 Posture épistémologique

L'éducation n'est pas un bloc monolithique. Plusieurs paradigmes, courants et approches se côtoient, coexistent, s'entremêlent et se contestent. Autrement dit, l'éducation n'étant pas un objet d'étude « rigide », ces différents points de vue s'opposent ou s'enrichissent mutuellement sans qu'il n'y ait nécessairement de consensus à la clé. Rarement, les paradigmes éducatifs évoluent-ils sans les influences et les apports des autres.

Lorsqu'on désire analyser des politiques éducatives, leurs variables et leurs produits, il est essentiel de se positionner dans un cadre de référence pour bien saisir la portée des propositions faites, d'une part, et pour assurer une compréhension commune, d'autre part.

À cette fin, nous décrivons, dans un premier temps, les paradigmes socioconstructiviste et interprétatif. Par la suite, nous effectuons une synthèse en explicitant les implications pour notre recherche.

3.1.1 Paradigme socioconstructiviste

Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique qui suppose que l'apprenant construit lui-même ses connaissances en interagissant avec une autre personne et avec les objets (tant physiques que mentaux) du monde qui l'entoure (Do, 2003). Ce paradigme est celui préconisé par le ministère de l'Éducation du Québec et par le système scolaire québécois depuis le Renouveau pédagogique⁹.

Ce paradigme, alliant le cognitivisme de Piaget (Le Moigne, 1995; Piaget, 1964) et les interactions sociales de Vygotski (Le Moigne, 1995; Vygotski, 1997), place l'apprenant au cœur de son apprentissage (Do, 2003; Le Moigne, 1995). La connaissance qu'il possède est tributaire de sa propre expérience et est conséquemment liée à lui-même. Ainsi, la posture socioconstructiviste consiste à conceptualiser la connaissance comme une construction réalisée par l'apprenant qui ne porte alors pas tant sur l'objet réel que l'on tente d'apprendre, mais sur la représentation que l'apprenant s'en fait de par ses positions sociale, culturelle et physique (Dameron-Fonquernie, 1999; Le Moigne, 1995).

Le constructivisme s'oppose au positivisme qui stipule que seule la connaissance objective, obtenue par l'expérimentation et dénuée de toute interprétation est valide (Do, 2003).

3.1.2 Paradigme interprétatif

Selon Gohier (2004), le fait de se placer dans un paradigme interprétatif a plusieurs impacts sur la méthodologie à retenir pour mener à bien une recherche. Cette chercheuse énonce et oppose deux paradigmes dans lesquels le chercheur peut s'ancrer.

⁹ Le Renouveau pédagogique est la réforme curriculaire et pédagogique amorcée au tournant du XXe siècle au Québec.

Premièrement, elle considère le paradigme positiviste qui amène des devis expérimentaux ou quasi expérimentaux. En se plaçant dans ce paradigme, le chercheur s'intéresse à des faits observables, il tente d'expliquer le phénomène observé et il tente également de généraliser les résultats dans le but, entre autres, de faire des prédictions justes. Ce paradigme repose sur le principe de validité scientifique (Gohier, 2004).

Deuxièmement, le paradigme interprétatif amène, quant à lui, des devis ethnographiques, herméneutiques, phénoménologiques ou appartenant à la théorie ancrée. Le chercheur tente alors d'appréhender des phénomènes interprétables dans le but de les comprendre en profondeur. La rigueur scientifique de la démarche se substitue alors au concept de validité scientifique (Gohier, 2004).

3.1.3 Synthèse : posture épistémologique socioconstructiviste et interprétative

Au plan du développement des connaissances, ces deux paradigmes forcent certains changements conceptuels par rapport aux conceptions dites « traditionnelles ».

Puisque la connaissance est tributaire d'une expérience au monde bien particulière et qu'elle découle d'une construction personnelle, il faut accorder à ces différentes représentations une certaine valeur (Deschênes, Bilodeau, Bourdages, Dionne Gagné et RadaDonath, 1996).

Avec cette recherche, nous désirons connaître les éléments de la démarche évaluative qui seraient acceptables selon des parties prenantes. Ces dernières possèdent nécessairement une représentation de l'évaluation qui est liée à leur milieu et à leur expérience professionnelle. Nous ne cherchons donc pas à connaître, de manière absolue, ce qui constitue la démarche d'évaluation la plus valide, objective et efficace. Une démarche d'évaluation valide sur le plan scientifique pourrait s'avérer rejetée par les parties prenantes concernées et, inversement, une approche peu scientifiquement valide pourrait, quant à elle, être acceptée.

Afin de bien nous représenter le phénomène, nous devons préconiser une méthodologie qui permet de comprendre en profondeur la construction de ces parties prenantes au regard de l'évaluation des enseignants permanents. Une approche prônant une analyse qualitative nous apparaît pertinente, puisque ce type d'analyses favorise une compréhension approfondie des phénomènes en accordant une grande valeur aux propos des participants (Charmillot et Dayer, 2007; Mucchielli, 2005; Paillé, 2007), conformément aux considérations exprimées au sujet des paradigmes socioconstructiviste et interprétatif.

Les prochaines sections s'attardent à décrire plus en détail les choix méthodologiques que nous avons faits et qui découlent de notre posture épistémologique.

3.2 Description de la recherche

Nous commençons par expliquer et justifier l'emploi d'une étude de cas descriptive. Par la suite, nous expliquons les raisons qui nous amènent à choisir l'entrevue individuelle semi-dirigée comme technique pour collecter les données auprès des participants.

3.2.1 Étude de cas descriptive

Pour Yin (1994), l'étude de cas est une enquête empirique où un phénomène est analysé dans son contexte de vie réelle et dans lequel les sources d'informations multiples sont utilisées. Flick (2014, traduction libre, p. 121) ajoute que l'objectif de l'étude de cas est « la description ou la reconstitution (*reconstruction*) précise d'un ou plusieurs cas ».

Selon Platt (1992), l'étude de cas est utilisée pour comprendre un phénomène qui n'est pas bien défini. Cette approche permet aussi de décrire, expliquer et prédire les processus inhérents à divers phénomènes, que ces derniers soient individuels, de groupe ou d'une organisation (Woodside et Wilson, 2003).

De plus, la question, les objectifs de recherche et la posture épistémologique tendent vers une approche descriptive. Selon Legendre 2005 (p. 1148), cette approche vise « à présenter des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique et objective. » L'objectif premier de ce type de recherche est de « fournir une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière (...) Il s'agit principalement de décrire plutôt que d'expliquer » (Legendre 2005, p. 1148).

Conséquemment, une étude de cas descriptive, visant à décrire en détail le phénomène de l'évaluation des enseignants permanents au Québec, nous permet d'utiliser les points de vue de plusieurs enseignants et directions d'école afin de générer une représentation du contexte québécois au sujet de l'évaluation des enseignants permanents. Cette recherche se limite à décrire et ne cherche pas nécessairement à expliquer les raisons qui amènent les parties prenantes à adopter leur position.

3.2.2 Technique retenue : l'entrevue semi-dirigée

L'entrevue individuelle semi-dirigée (parfois appelée entretien semi-dirigé) permet de « rendre explicite l'univers de l'autre », de comprendre « le monde de l'autre » et « d'apprendre, d'organiser, de structurer » la pensée de l'autre (Savoie-Zajc, 2003, p. 299-300).

Cette technique permet de connaître en profondeur ce qu'un participant pense d'un sujet donné. Poupert (1997), écrit qu'il s'agit de « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leurs situations » (p. 175). La vision de Poupert (1997) se juxtapose bien avec les paradigmes socioconstructiviste et interprétatif ainsi qu'avec l'approche descriptive que nous avons décrite précédemment.

Par conséquent, l'entrevue individuelle semi-dirigée s'avère pertinente dans le contexte de la recherche, contrairement à l'entrevue non dirigée ou à l'entrevue dirigée. La première, qui permet au sujet de parler de son expérience sans que le chercheur ne dirige l'échange (Savoie-Zajc, 2016), risque de ne pas permettre la collecte de toute l'information souhaitée, alors que la seconde, qui exige que le sujet ne réponde qu'aux questions préalablement sélectionnées par le chercheur, n'offre pas la souplesse nécessaire afin de permettre aux participants de bien exprimer leur point de vue. Puisque nous cherchons à connaître la représentation personnelle de chaque participant, nous devons maintenir une certaine ouverture et une certaine souplesse dans l'administration de notre grille d'entrevue.

En conclusion, une étude de cas descriptive est en adéquation avec la posture épistémologique décrite à la section précédente puisqu'elle accorde une grande importance aux représentations des participants. De plus, la technique de l'entrevue semi-dirigée nous permet de structurer notre représentation du phénomène à l'étude en considérant explicitement le point de vue des participants et est, par conséquent, en ligne directe avec la posture épistémologique (Savoie-Zajc, 2016).

3.3 Échantillonnage

Une étude de cas qualitative demande généralement un échantillon plus petit, choisi en connaissance de cause en fonction des objectifs et grâce auquel il est possible d'étudier en profondeur la question de recherche (Patton, 2015).

Parmi les stratégies établies par Patton (2015) pour élaborer un échantillon intentionnel, nous avons retenu une technique qui s'appuie sur des stratégies émergentes en cours de route. Plus précisément, nous avons choisi la technique boule de neige (*snowball*) ou échantillon à la chaîne (*chain sampling*) qui permet de démarrer avec quelques participants pertinents et à en identifier d'autres pour former une chaîne. Cette façon de faire offre l'avantage de faciliter l'identification de

participants qui ne seraient pas faciles à trouver, soit parce qu'ils sont inconnus, qu'il est difficile de trouver des participants correspondant aux critères d'inclusion ou parce que le milieu est réfractaire.

La sélection et le recrutement des participants ont été effectués sur la base des critères énoncés dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1
Critères de sélection des deux groupes de participants

| Enseignants | Directeurs d'école |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Enseigner au secteur jeune • Enseigner dans une commission scolaire francophone et à statut non particulier dans la région de Montréal • Avoir déjà participé à une évaluation de sa compétence • Avoir le statut de permanence comme enseignant au secondaire • Avoir une ouverture à discuter des éléments de la démarche de l'évaluation des enseignants | <ul style="list-style-type: none"> • Exercer au secteur jeune • Exercer dans une commission scolaire francophone et à statut non particulier dans la région de Montréal • Avoir déjà réalisé l'évaluation d'au moins un enseignant • Avoir au moins trois ans d'expérience à titre de directeur d'école au secondaire • Avoir une ouverture à discuter des éléments de la démarche de l'évaluation des enseignants |

Les deux premiers critères réfèrent au milieu d'enseignement des participants. Nous avons choisi de limiter notre recherche aux commissions scolaires francophones et à statut non particulier ainsi qu'au secteur jeune. Ce choix se justifie principalement par un accès facilité à ces milieux d'enseignement.

Afin d'avoir des opinions aussi riches que possible, nous avons aussi posé le troisième critère qui requiert que chaque participant ait déjà pris part à une évaluation. Pour l'enseignant, ce critère se traduit par l'obligation d'avoir déjà participé à l'évaluation de sa propre compétence. Comme l'évaluation systématique des enseignants permanents n'est que rarement réalisée dans les commissions scolaires du Québec, nous n'avons pas exigé que cette évaluation ait été faite après

l'obtention du statut de permanence. Pour les directions d'école, ce critère a exigé qu'elles aient déjà effectué l'évaluation d'au moins un enseignant, permanent ou non.

Le quatrième critère nous a assuré de sélectionner des enseignants et des directions d'école possédant une certaine expérience. Pour les directeurs, nous avons demandé une expérience d'au moins trois ans et pour les enseignants de détenir un statut de permanence.

Le cinquième critère a été sélectionné, puisqu'il constitue une condition sine qua non au succès des entrevues. La technique de l'entrevue semi-dirigée repose fondamentalement sur l'ouverture et le lien de confiance qui s'établit entre le participant et le chercheur. Un participant ne voulant pas discuter avec ouverture de l'évaluation des enseignants permanents ne peut en aucun cas constituer un participant adéquat dans ce contexte.

Ainsi, il a été possible de recruter huit participants, dont cinq enseignants ($n=5$) et trois directions d'école ou directions adjointes ($n=3$). Malgré un nombre de participants restreint, l'échantillonnage intentionnel a permis la formation d'un échantillon diversifié où sont représentées cinq commissions scolaires québécoises.

L'échantillon a été constitué à l'automne 2015, entre le 1^{er} septembre et le 15 décembre, ce qui a représenté un défi important en raison d'un conflit de travail opposant les syndicats enseignants et le gouvernement provincial du Québec. Nous expliquons la situation à la section suivante.

3.3.1 Difficultés lors du recrutement: un contexte extraordinaire

Au départ, nous désirions recruter des directions d'école et des directions adjointes ayant un minimum de 5 ans d'expérience. Toutefois, le contexte extraordinaire de négociations syndicales entre les syndicats enseignants et le gouvernement du Québec, à l'automne 2015, nous a forcés à revoir ce critère.

Bien que notre démarche de recherche ne soit aucunement liée à l'une ou l'autre des parties impliquées dans ce conflit de travail, la nature du sujet et l'aura de tabou entourant l'évaluation des enseignants permanents du secondaire au Québec ont amené certaines personnes que nous avons contactées à faire preuve de prudence. Plusieurs personnes (tant des enseignants que des directions d'école et des directions adjointes) ont exprimé un vif intérêt pour notre projet, mais étaient inconfortables à l'idée de discuter d'évaluation des enseignants permanents dans ce contexte.

La situation a principalement posé problème pour le recrutement de directions d'école et de directions adjointes. Nous n'avons pas jugé nécessaire de revoir ce critère pour le recrutement des enseignants, puisque nous sommes arrivées à recruter un nombre appréciable de participants appartenant à ce groupe.

3.4 Élaboration du questionnaire d'entrevue

Le questionnaire d'entrevue a été conçu en respectant les sept étapes de la construction d'un questionnaire d'entrevue selon Deslauriers (2005, p. 281). Le tableau 3.2 présente ces étapes.

Tableau 3.2

Sept étapes à suivre pour la construction d'un questionnaire

-
1. Détermination du problème à l'étude
 2. Constitution de la banque d'items
 3. Construction de l'échelle de réponse
 4. Évaluation du bassin initial d'items
 5. Élaboration du mode de présentation du questionnaire
 6. Création d'un échantillon pour tester la version pilote de l'instrument
 7. Analyse d'items
-

Au moment de commencer la conception de notre questionnaire d'entrevue, la première étape était déjà réalisée. Nous avons effectivement déterminé le problème à l'étude ainsi que la question de recherche préalablement à la construction du questionnaire.

La deuxième étape demande que l'on réfléchisse à tous les items possibles. Aucune censure n'a guidé notre réflexion. Plusieurs dizaines d'items et de questions ont alors émergé. Bien sûr, nous avons porté notre réflexion principalement sur l'objet de notre question de recherche, mais une remise en question de celle-ci a aussi été faite au cours de cette étape.

Puisque nous avons décidé d'effectuer des entrevues semi-dirigées, la troisième étape n'est pas utile. En effet, nous n'avons pas proposé d'échelle de réponse aux participants, puisque ce sont toutes des questions ouvertes qui demandent une réponse à développement. Plutôt, nous avons commencé, à cette étape, à réfléchir aux possibles réponses et réactions des participants. Cette démarche nous a aidés à revoir la formulation de certaines questions et à anticiper les problèmes de compréhension que certains participants pourraient avoir.

La quatrième étape consiste à sélectionner les items qui se retrouveront dans le questionnaire d'entrevue parmi ceux développés à l'étape deux. Une division temporaire des items a d'abord été proposée. Cette division comportait cinq catégories, chacune contenant un nombre variable de questions. Cette organisation du questionnaire, ainsi que certains items ont été revus suite à deux entrevues de validation, décrites à l'étape 6.

Dans le cadre de cette recherche, la cinquième étape a été très rapide. Il a déjà été décidé que le questionnaire serait présenté sous forme d'entrevue individuelle semi-dirigée. Toutefois, c'est à cette étape que nous avons déterminé le mode de fonctionnement des entrevues, notamment : la durée approximative, le mode d'enregistrement audio et le déroulement général des entrevues (en personne, par Skype ou par téléphone).

La sixième étape a consisté à recruter deux participants pour valider le questionnaire d'entrevue. Dans ce but, nous avons recruté un enseignant et une direction adjointe, compte tenu de la taille déjà réduite de notre échantillon. Dans les deux cas, nous

avons décidé de conserver les informations obtenues lors de ces entrevues pour notre analyse. Cette décision s'explique, d'une part, par la richesse des propos des participants lors des entrevues de validation. D'autre part, malgré de légères modifications apportées au questionnaire d'entrevue, l'ensemble des thèmes ont été abordés par les participants, et ce, de manière suffisante.

La septième et dernière étape consiste à prendre en compte les commentaires des deux participants ayant validé le questionnaire d'entrevue. À cette étape, quelques modifications ont été apportées aux items, mais surtout à l'organisation du questionnaire et à l'ordre des questions. Par exemple, il a été convenu d'utiliser un questionnaire semblable pour les deux groupes de participants. Pour le questionnaire s'adressant aux directions d'école et aux directions adjointes, nous avons ajouté deux questions par rapport au questionnaire s'adressant aux enseignants. Les annexes B et C proposent les versions finales du questionnaire pour les enseignants et de celui pour les directions d'école et les directions adjointes.

Les données collectées à l'aide de ce questionnaire ont été analysées à l'aide d'une approche qualitative. La prochaine section explique la manière avec laquelle nous avons réalisé cette analyse.

3.5 Déroulement des entrevues

Nous avons réalisé les entrevues individuelles semi-dirigées en suivant les trois étapes de Savoie-Zajc (2003) : l'ouverture, l'entrevue proprement dite et la clôture. Les entrevues se sont échelonnées sur une période variant de 40 minutes à 90 minutes. Certaines entrevues ont été réalisées en personne, sur le lieu de travail des différents participants, ou par téléphone. Dans le premier cas, l'utilisation de l'application *Voice Memos* de Apple nous a permis d'enregistrer les propos des participants. Dans le second, la version professionnelle de l'application *Tape a Call* s'est avérée particulièrement utile.

Lors des entrevues, nous avons tout d'abord commencé par briser la glace et par mettre le participant à l'aise afin d'établir une relation de confiance. C'est à ce moment que nous avons rappelé les considérations reliées à la confidentialité, à l'anonymat ainsi qu'aux procédures de retrait et que nous avons fait signer le formulaire de consentement. Nous avons également réitéré aux participants les modalités d'enregistrement et de prises de notes. Quelques questions générales permettant de mieux connaître le profil professionnel des participants ont également été posées.

Par la suite, nous avons procédé à l'entrevue proprement dite à l'aide du questionnaire. Nous avons tenté de formuler les questions de façon à donner aux participants une certaine liberté et de manière à favoriser la profondeur des propos. Nous avons aussi limité nos réactions, tant verbales que non verbales, afin de ne pas influencer les participants. Pendant toute la durée des entrevues, nous avons pris des notes afin de maintenir un bon niveau d'attention et de pallier les éventuels problèmes techniques relatifs à l'enregistrement.

Les entrevues se sont terminées en remerciant les participants et en les questionnant au sujet du déroulement général de l'entrevue. Nous avons finalement expliqué que nous communiquerons les résultats et les conclusions de la recherche par courriel.

3.6 Analyse des données

Nous avons choisi d'utiliser la démarche inductive de codification des données de Blais et Martineau (2006) pour sa simplicité, mais surtout pour son caractère itératif qui nous a laissé une grande liberté. Leur démarche s'inspire largement de l'approche inductive générale, telle que proposée par Thomas (2006).

Cette approche a pour objectif principal « de développer un ensemble de nouvelles catégories à l'intérieur d'un modèle qui résume et donne un sens aux données brutes (réduites) » (Blais et Martineau, 2006; p. 8). Elle est constituée d'un « ensemble de

procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives » (Blais et Martineau, p. 3). Ces procédures sont guidées par les objectifs de recherche établis suite au cadre théorique. Elle comprend quatre étapes que nous illustrons à la figure 3.1.

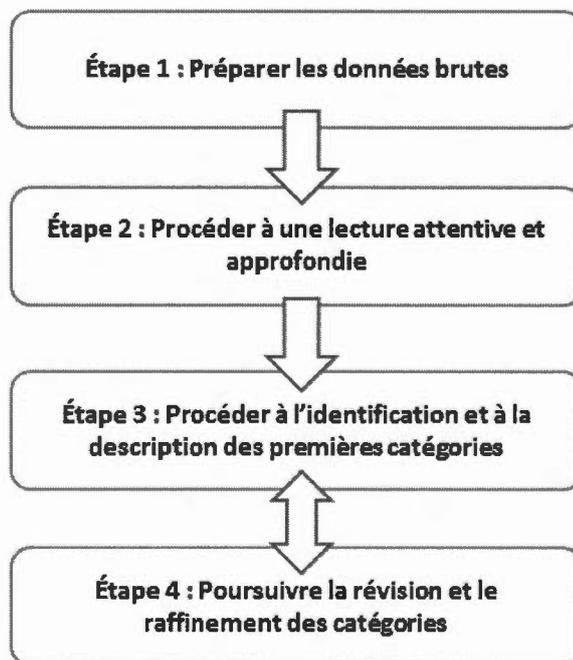


Figure 3.1 : Étapes de la démarche d'analyse proposée par Blais et Martineau (2006)

Ainsi, nous avons commencé par la transcription des verbatim des enregistrements audio. Des lectures attentives, approfondies et répétées ont par la suite été effectuées afin de s'imprégner des propos des participants et de commencer à faire émerger des catégories. À l'étape trois, nous avons codifié les segments de verbatim correspondant à des unités de sens. Cette étape, et la suivante, ont été réalisées grâce au logiciel Weft QDA, logiciel qui s'apparente à N'Vivo. Ce logiciel s'est avéré particulièrement efficace en raison, notamment, de son interface facile à utiliser et de ses fonctions de codifications très instinctives. Finalement, la quatrième étape a été très itérative et a impliqué un raffinement et un peaufinage des catégories. De

nombreux va-et-vient entre l'étape trois et quatre ainsi que de nombreuses réorganisations des catégories et des unités de sens ont été nécessaires.

En plus de la démarche d'analyse de Blais et Martineau (2006), nous avons utilisé le référentiel des compétences du MEQ (2001) présenté dans le cadre théorique pour classifier une partie des résultats.

Avant de présenter les résultats de la recherche, nous désirons aborder quelques considérations éthiques nécessaires à la protection de l'anonymat et de l'intégrité des participants.

3.7 Considérations éthiques

Lors d'une recherche empirique impliquant la participation de sujets humains, il est important de porter une attention particulière aux considérations éthiques. La prochaine section explique ce que nous avons mis en place pour nous assurer du bon déroulement éthique.

3.7.1 Consentement

Afin de nous assurer du consentement libre et éclairé de chaque participant, nous avons fait parvenir à chacun d'entre eux une lettre contenant de l'information sur la recherche. L'information de cette lettre fut transmise par courriel ou oralement, par téléphone. Cette lettre est reproduite à l'annexe D.

Également, avant de commencer l'entrevue un formulaire de consentement a été signé par chaque participant. Une lecture attentive du formulaire a été faite avec chacun d'eux pour s'assurer de la compréhension des éléments importants. Ce formulaire demandait notamment le droit d'utiliser les données recueillies pendant les entrevues pour effectuer d'autres recherches, et ce, pour une durée de cinq ans. Après cette période, l'ensemble des informations seront détruites.

Malgré la signature du formulaire de consentement, les participants sont demeurés entièrement libres de se retirer du processus, et ce, à tout moment et sans pénalité.

3.7.3 Confidentialité et anonymat

La confidentialité est une caractéristique importante d'une recherche empirique. Il est important que les participants soient protégés et que leurs propos, bien que rapportés avec exactitude, ne puissent leur être imputés directement.

Pour ce faire, les verbatim ont été scrupuleusement rédigés de sorte que toute référence directe permettant d'identifier les participants a été éliminée. Nous nous sommes assuré que chaque participant était en accord avec le contenu du verbatim de son entrevue. Dans ce but, nous avons envoyé chaque verbatim à son participant pour approbation, et ce, avant de commencer l'analyse. Le participant pouvait à ce moment revoir ses propos, ajouter des précisions ou retirer une réponse du verbatim. Aucun participant ne s'est prévalu de ce droit.

De plus, les données permettant l'identification des participants (nom, sexe, âge, nom de l'école et commission scolaire d'appartenance) n'ont été utilisées que de manière indicative et n'ont pas servi à identifier un participant précis. Chaque fois qu'il a été pertinent de faire référence à un participant, un code alphanumérique a été employé. Jamais le nom d'un lieu ou d'une autre personne n'a été transcrit sans modification, ceci empêchant toute référence directe.

Nous avons également tenté de privilégier des enseignants et des directions et des directions adjointes travaillant dans des établissements d'enseignement différents. Malgré nos efforts, quatre participants étaient liés par des liens professionnels au moment des entrevues. Aucun champ d'enseignement et de nom d'établissement d'enseignement n'est communiqué pour cette raison. L'emploi du masculin, lorsque nous faisons référence à un participant, a aussi été privilégié. De plus, les noms des

commissions scolaires où travaillent les participants ont été nommés, mais nous n'avons jamais fait référence à cet aspect en parlant d'un participant précis.

Finalement, l'ensemble des documents, tant audio, numériques, qu'imprimés, sont conservés dans un endroit verrouillé à clé. Ils resteront dans cet emplacement pour une durée totale de cinq ans, après quoi ils seront détruits ou effacés. L'ensemble de ces préoccupations éthiques nous a d'ailleurs permis d'obtenir un certificat d'approbation du *Comité institutionnel d'Éthique de la Recherche avec des êtres humains de l'UQAM* (CIÉR). Ce document est présenté à l'annexe E.

3.7.2 Risques et avantages

Peu de risques sont associés à la participation à cette recherche. Nous sommes néanmoins conscients que l'expérience de l'évaluation peut être émotionnellement chargée pour certains participants.

Nous avons informé chaque participant de la procédure de retrait au moment de la prise de contact et nous l'avons également réitéré tout juste avant de commencer l'entrevue. Nous leur avons alors mentionné qu'il leur était possible de se retirer du processus à tout moment, sans pénalité et sans avoir à donner de justification. Nous avons de plus assuré aux participants que l'entrevue pouvait être interrompue à tout moment pour prendre une pause. Aucun des participants n'a demandé à être retiré de la recherche ou à arrêter l'entrevue.

Un des avantages de participer à cette étude est que les participants ont pu s'exprimer sur un sujet épineux qu'ils n'ont probablement pas l'habitude de discuter avec leurs collègues. Ils peuvent également espérer que les résultats de cette recherche seront éventuellement pris en compte lors de l'implantation d'un système d'évaluation des enseignants permanents. Finalement, l'entrevue a pu être l'occasion pour les participants d'articuler leur pensée et d'approfondir leur réflexion sur l'évaluation des enseignants.

3.8 Synthèse du chapitre

Dans le cadre de ce troisième chapitre, nous avons présenté le cadre méthodologique de la recherche.

Tout d'abord, nous avons explicité notre posture épistémologique du développement de la connaissance. Cette posture permet, entre autres, d'assurer une plus grande cohérence entre les différents éléments méthodologiques de la recherche. Ainsi, puisque nous nous ancrons dans les paradigmes socioconstructiviste et interprétatif, nous avons préconisé l'étude de cas descriptive. Cette démarche de recherche, couplée à une analyse descriptive, permet de considérer l'opinion des participants afin de générer une représentation de l'évaluation des enseignants.

Également, nous avons explicité le type d'échantillon et la technique retenue pour le composer. L'échantillon intentionnel et la technique « boule de neige » s'avèrent des choix judicieux dans le contexte et ils sont en adéquation avec la posture épistémologique dans laquelle nous nous ancrons.

Nous avons également présenté des considérations au regard de l'élaboration du questionnaire et la démarche d'analyse que nous avons utilisée. Les questionnaires sont d'ailleurs disponibles aux annexes B et C. La démarche d'analyse, quant à elle, se veut qualitative et s'inspire des écrits de Blais et Martineau (2006). Vu les objectifs de recherche, cette démarche est particulièrement appropriée et elle s'harmonise bien avec les paradigmes socioconstructiviste et interprétatif.

Finalement, des informations au sujet des précautions prises pour assurer la confidentialité et l'intégrité des participants ont été discutées. Nous avons notamment abordé la notion de consentement, de confidentialité ainsi que les risques et avantages de la participation à la recherche. Nous présentons d'ailleurs le certificat du *Comité institutionnel d'Éthique de la Recherche avec des êtres humains de l'UQAM* (CIÉR) en annexe.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Nous commençons par présenter un portrait des enseignants et des directions d'école ayant participé à notre recherche. Par la suite, nous relatons le point de vue des participants au regard de certaines considérations générales. Ce faisant, nous abordons l'opinion générale des participants ainsi que les visées et les objectifs de l'évaluation. Nous présentons ensuite les critères d'évaluation préconisés par les participants. Viennent après des idées sur les moyens et les modalités pour réaliser le processus d'évaluation. Nous terminons par des considérations sur la personne responsable de réaliser l'évaluation.

4.1 Profil des participants

En commençant, rappelons que nous avons deux groupes distincts de participants. Le premier groupe est composé d'enseignants permanents du secondaire ($n = 5$) qui ont tous minimalement été évalués pendant les premières années de leur carrière, c'est-à-dire pendant leur période de précarité. Ils sont identifiés à l'aide d'un code alphanumérique composé de la lettre « E » et d'un numéro allant de 1 à 5. Le second groupe est composé de directions d'école et de directions adjointes ($n = 3$) ayant déjà conduit un processus d'évaluation sur des enseignants permanents ou précaires. Ils sont identifiés à l'aide de la lettre « D » suivi d'un numéro allant de 1 à 5. Pour ce groupe, certains numéros sont manquants en raison du désistement des participants. Dans un souci de clarté, nous référerons à ce groupe en parlant simplement des directions ou encore parfois des directeurs.

Les enseignants permanents rencontrés travaillent dans quatre commissions scolaires francophones différentes : la commission scolaire de Montréal, la commission scolaire des Trois-Lacs, la commission scolaire au Cœur-des-Vallées et la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Les directions, quant à elles,

travaillent dans deux commissions scolaires différentes : la commission scolaire de Montréal et la commission scolaire Marguerite-Bourgeois. Les enseignants permanents ont environ 14 années¹⁰ d'expérience en moyenne et les directions d'école 6,67 années d'expérience en moyenne.

De plus, tous les directeurs rencontrés ($n=3$) sont des hommes et quatre des enseignants ($n=5$) sont des femmes. Rappelons que l'emploi du masculin ne se veut pas discriminatoire, mais sert uniquement à assurer l'anonymat et la confidentialité des personnes et des propos.

4.2 Considérations générales

Dans cette section, nous présentons des résultats généraux au regard de l'évaluation des enseignants permanents du secondaire.

À ce titre, nous commençons par présenter l'opinion générale des participants afin de déterminer s'ils sont favorables ou défavorables à l'implantation d'un tel processus. Viennent ensuite leurs réflexions quant aux visées et objectifs devant être poursuivis par l'évaluation. L'annexe G présente l'arbre de codification correspondant à cette section.

4.2.1 Opinion générale

Le tableau 4.1 présente un portrait global au sujet de l'évaluation des enseignants permanents dans les écoles où travaillent les participants. Ainsi, il est possible de remarquer que trois participants (E4, E5 et D4) affirment prendre part à une telle évaluation. Précisons que même dans les milieux où l'évaluation est effectuée régulièrement, il existe des variations sur les modalités, la fréquence et les éléments justifiant son déclenchement. À titre d'exemple, le directeur D4 mentionne n'évaluer

¹⁰ Cette moyenne se veut approximative, puisque les enseignants rencontrés ont parfois enseigné à temps partiel pendant quelques années.

que les enseignants permanents ayant des lacunes importantes. Il n'évalue conséquemment pas tous les enseignants régulièrement.

Tableau 4.1
Répartition de l'évaluation des enseignants permanents dans les écoles des participants

| Participants | Processus d'évaluation régulier | Aucun processus d'évaluation régulier |
|--------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| E1 | | X |
| E2 | | X |
| E3 | | X |
| E4 | X | |
| E5 | X | |
| D2 | | X |
| D4 | X | |
| D5 | | X |

De plus, plusieurs enseignants (3 sur 5) et tous les directeurs (3 sur 3) se disent en faveur de l'évaluation des enseignants permanents. Cela consolide l'impression du directeur D2 qui croit que même les enseignants témoignent un certain intérêt pour la question. Notamment, selon lui, certains enseignants expriment des frustrations lorsqu'un collègue n'effectue pas adéquatement son travail :

[l'évaluation] donne l'impression qu'on vient contrôler. Qu'on vient gruger l'autonomie professionnelle. Que la direction est la méchante qui pourrait sanctionner, mais indirectement ce qu'on entend des enseignants c'est que ce sont les premiers frustrés quand leurs collègues ne font pas leur travail : quand la gestion de classe n'est pas bonne, quand l'évaluation des élèves est mal construite. On entend ça continuellement.

Bien que les enseignants E1 et E2 se disent favorables à une évaluation de leur compétence, ils n'ont pas été évalués depuis l'obtention de leur permanence. L'enseignant E5, lui aussi favorable, affirme pour sa part être évalué régulièrement par la direction de son école, mais semble conscient que sa situation n'est pas représentative de la majorité :

Tu sais, ce n'est pas dans la culture en enseignement au Québec d'être évalué, mais dans la plupart des entreprises il y en a plein des évaluations et les gens n'en font pas un cas, parce qu'ils sont habitués. Nous, en éducation, on n'est juste pas habitués à ça. On est évalués avant d'être permanents et après être devenus permanents qu'est-ce qui se passe? On se frotte les mains, dossier réglé, on est super protégés.

Contrairement aux autres participants, les enseignants E3 et E4 se disent peu favorables avec l'idée d'implanter une évaluation systématique et régulière. Sans être totalement défavorables, ces deux participants sont toutefois très ambivalents, puisqu'à plusieurs reprises ils ont tous deux exprimé des idées pour l'évaluation, mais ils ont également exprimé de nombreuses réserves quant aux dérives possibles du processus.

En résumé, les participants sont généralement pour une évaluation des enseignants permanents, bien que, selon plusieurs, l'évaluation n'est pas une pratique répandue et systématique dans leur milieu professionnel. Deux participants se montrent toutefois ambivalents face à la question.

4.2.2 Visées et objectifs de l'évaluation

Typiquement, les participants pouvaient associer l'évaluation à une fonction formative ou à une fonction sommative. Ils étaient par la suite invités à préciser leur choix en développant leur pensée au sujet des objectifs devant être poursuivis par l'évaluation.

D'entrée de jeu, mentionnons que tous les participants préfèrent une évaluation à visée formative. Les résultats obtenus montrent une forte tendance pour ce type d'évaluation. Plusieurs, comme l'enseignant E2 et le directeur D2, ont exprimé des réserves face à la possibilité d'implanter une évaluation ayant une fonction sommative, en raison de l'influence des syndicats.

De plus, tous les participants estiment que l'évaluation devrait avoir pour objectif le développement professionnel de l'enseignant. Le directeur D5 refuse de ce fait une évaluation qui aurait pour objectif de déterminer avec précision la compétence de l'enseignant évalué. Pour lui, ce type d'évaluation est totalement inutile avec des enseignants permanents, puisqu'ils sont déjà réputés compétents en raison de leur statut professionnel.

Ce que je recherche ce n'est pas de savoir si l'enseignant est compétent, puisqu'en théorie il est compétent; il a eu sa permanence. Ce que je recherche, c'est de développer chez lui une zone de vulnérabilité ou de développer davantage une zone de force.

Tous les enseignants abondent dans le même sens. L'enseignant E3 rejette par conséquent toute forme de sanctions et affirme que l'objectif doit être uniquement l'amélioration de l'enseignant : « Il faut que ce soit fait pour l'amélioration de l'enseignant et des éléments qu'il doit perfectionner. Pas dans l'intention de sanctionner. »

Il ajoute que l'évaluation devrait être « dans un but de maintien de la qualité et pour encourager aussi les profs à maintenir des standards de qualité élevés. » Selon lui, il serait intéressant que l'évaluation serve à aiguiller l'enseignant vers des formations pertinentes et « à lui payer une formation, à le libérer d'une partie de sa tâche pour lui faire faire un cours à l'université. » Il estime cependant qu'une telle formation devrait être reconnue dans la tâche de l'enseignant et qu'on n'aide « pas quelqu'un qui a de la misère en lui donnant plus d'ouvrage, mais en transformant une partie de son ouvrage en consolidation. »

En plus de l'objectif d'améliorer les pratiques enseignantes, deux directeurs, D2 et D4, rappellent aussi l'importance d'améliorer le service rendu aux élèves. Ils souhaitent que l'évaluation serve expressément à favoriser la réussite scolaire. Aucun enseignant n'a toutefois mentionné explicitement la réussite scolaire comme objectif.

À l'inverse de ses collègues, la direction D5 préfère que l'objectif soit orienté vers l'enseignant et non vers l'élève. Il propose conséquemment que l'évaluation serve aussi à développer la motivation chez les enseignants en leur offrant plus de défis. La réussite scolaire ne pourra, selon lui, qu'en bénéficier, mais le développement de l'enseignant doit demeurer l'idée centrale. Il pense, en se référant à sa propre expérience comme enseignant, qu'il est parfois difficile de rester motivé lorsque les opportunités d'avancement sont limitées.

Ce qui est difficile en enseignement c'est de trouver une motivation quand ça fait quelques années qu'on enseigne et qu'on est bon dans ce qu'on fait. Des enseignants souvent vont nous dire avoir besoin d'autres opportunités. Ces autres opportunités ne sont pas toujours faciles à trouver. C'est un peu ça qui pourrait être intéressant à travers un plan de développement en continu : une fois qu'on est capable de nommer certains domaines dans lesquels excelle l'enseignant, on va travailler davantage à ce qu'il devienne un agent de transmission de ce savoir.

Bien que la tendance soit vers une fonction formative de l'évaluation, certains participants s'inscrivent en faux par rapport à une conception aussi stricte de l'évaluation. De fait, les enseignants E1 et E5 affirment être pour des mesures disciplinaires si la performance de l'enseignant n'est pas suffisante. Rappelons que les mesures disciplinaires sont généralement associées à une fonction sommative de l'évaluation, puisqu'elles impliquent un seuil de performance minimal à atteindre.

Ainsi, l'enseignant E5 dit ne pas avoir de problème avec la mise à pied d'un enseignant moins performant : « Il y a des pommes pourries qu'il faudrait enlever du système, mais comment on va les enlever si on n'a pas un bon système d'évaluation? » Il ajoute que les enseignants « aiment bien s'entourer et des directions qui s'entourent bien ça fait une bonne école. » Par ces propos, cet enseignant rappelle ceux du directeur D2 qui affirme que les enseignants se plaignent lorsqu'un collègue ne fait pas adéquatement son travail. Il témoigne sans détour ne pas avoir de problème avec une évaluation sommative. L'enseignant E1, pense de manière similaire, mais spécifie que des mesures de soutien obligatoires devraient précéder la

mise à pied afin de laisser la chance à l'enseignant de s'améliorer. Il est pertinent de remarquer que le type d'évaluation sommative proposée par les enseignants E1 et E5 poursuit tout de même l'objectif principal d'améliorer les pratiques enseignantes.

Les directions rencontrées, quant à elles, semblent hésitantes à intégrer à la démarche d'évaluation une fonction sommative. Pour le directeur D2, c'est une question « à double tranchant », puisque cela pourrait être difficile à accepter pour les enseignants et leurs syndicats. Néanmoins, tout comme les enseignants E1 et E5, tous les directeurs disent qu'il est nécessaire d'avoir un système permettant de mettre « plus de pression » lorsque la performance de l'enseignant n'est pas satisfaisante. Pour le directeur D4, c'est « aussi d'être capable d'intervenir ou d'avoir plus d'outils et que le prof sente plus de pression quand il ne fait vraiment pas le travail. » Pour le directeur D2, ce suivi « va se faire de façon naturelle et se fait déjà, mais il n'y a pas l'aspect de l'évaluation avant. » Cette direction, lorsqu'elle parle du suivi qui se « fait déjà », fait référence au processus de supervision pédagogique présent dans certaines commissions scolaires et dans certaines écoles.

Dans l'éventualité où il devait y avoir des mesures disciplinaires, le directeur D5 préfère des actions positives plutôt que des mesures dissuasives. Il ajoute que ces mesures incitatives doivent davantage être de nature pédagogique et récompenser la motivation :

Moi j'aurais tendance à m'éloigner de ce genre de bonus ou de motivation. Je préférerais davantage des motivations au niveau pédagogique. Lorsque je vois qu'un enseignant s'investit, qu'il devient un modèle pour d'autres et qu'il fait figure de leadership dans certains projets de la commission scolaire, pour moi c'est davantage là qu'on peut valoriser un enseignant. En lui donnant l'opportunité d'accéder à plus de ressources, en lui donnant la possibilité d'aller dans des congrès.

Pour leur part, les enseignants rencontrés se montrent prudents face à l'usage d'incitatifs à la performance. L'enseignant E3, à l'instar du directeur D5, recommande des mesures de nature pédagogique. Il suggère notamment de faire un

palmarès et « de mettre de l'avant la reconnaissance qu'on a de la qualité des enseignants ». Il serait aussi possible d'exiger un certain seuil de performance pour qu'un enseignant puisse avoir la responsabilité d'un stagiaire. « Si tu n'es pas bon, on ne veut pas que tu montres à d'autres comment l'être. Ça va de soi », explique-t-il.

Par conséquent, les enseignants contestent la possibilité de lier le résultat de l'évaluation à une mesure pécuniaire telle qu'une augmentation de salaire. Les trois directions rencontrées abondent dans le même sens, car cela pourrait avoir un impact négatif sur le climat de travail en créant, comme le dit l'enseignant E2, « une atmosphère malsaine ». Pour l'enseignant E3, il serait difficile ou « *touchy* » d'atteindre un niveau d'objectivité et de précision suffisant pour justifier une telle mesure.

Si quelqu'un pense s'enligner avec des récompenses monétaires liées au rendement, je pense qu'il faut que ce soit vraiment balisé. Il faut aussi se questionner pour savoir qui va pouvoir être assez objectif. C'est *touchy* dans la mesure où un processus d'évaluation n'est qu'une fraction de ce que fait l'enseignant. Se baser sur une fraction pour établir la valeur de l'ensemble, je trouve ça *touchy*. Le fait que ça puisse avoir une incidence sur mon salaire des prochaines années, je trouve ça *touchy*.

En résumé, tous les participants affirment avoir une préférence pour une évaluation formative qui aurait pour objectif principal l'amélioration des pratiques de l'enseignant. Certains (2 enseignants et 3 directeurs) sont tout de même favorables, sous certaines conditions, à une fonction sommative, mais aucun consensus sur les sanctions ne se dessine clairement. Pour certains, les incitatifs doivent favoriser la motivation, alors que pour d'autres les conséquences peuvent aller jusqu'au renvoi et être de nature administrative. Toutefois, tous les participants se montrent réticents à lier le résultat de l'évaluation à une augmentation de salaire puisque cette mesure risquerait d'avoir un impact négatif sur le climat de travail.

4.3 Critères d'évaluation

Lors de leur entrevue, les participants étaient invités, dans un premier temps, à identifier par eux-mêmes les critères d'évaluation qu'ils considèrent comme importants. Dans un deuxième temps, en utilisant le référentiel des compétences professionnelles du MEQ (2001) présenté dans le cadre théorique, nous avons questionné les enseignants sur les compétences à considérer.

Afin de simplifier l'information, nous présentons donc les résultats en utilisant les quatre catégories de compétences professionnelles proposées par le MEQ (2001) dans son référentiel de compétences. Ces catégories sont : 1) Fondements, 2) Acte d'enseigner, 3) Contexte social et scolaire et 4) Identité professionnelle. Nous regroupons ensuite les informations en utilisant la formulation des participants et nous proposons un tableau récapitulatif à l'annexe F. De plus, l'annexe H présente l'arbre de codification correspondant à cette section.

4.3.1 Catégorie « Fondements »

Cette catégorie inclut les deux compétences suivantes :

- 1) Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions;
- 2) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

La maîtrise de la matière enseignée

Plusieurs participants, deux enseignants (2 sur 5) et deux directeurs (2 sur 3), mentionnent l'importance de la maîtrise de la matière enseignée. Cet élément fait référence au corpus de connaissances disciplinaires que l'enseignant doit posséder afin de pouvoir enseigner convenablement. Ce critère peut être attribuable à la

première compétence et plus précisément à sa première composante : « Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves. » Les trois directeurs rencontrés estiment toutefois qu'il n'est pas simple d'évaluer ce critère, puisque les directions ne sont pas expertes dans tous les champs d'enseignement.

Les habiletés communicationnelles

Trois enseignants (3 sur 5) et un directeur (1 sur 3) mentionnent que les habiletés communicationnelles devraient être un critère d'évaluation. Pour ces participants, les habiletés communicationnelles dépassent la capacité à s'exprimer oralement, puisqu'un enseignant doit également être en mesure de s'exprimer par écrit de manière convenable. Par conséquent, ce critère touche la plupart sinon toutes les composantes de la compétence 2. L'enseignant E3 explique que certains enseignants semblent avoir de grandes difficultés à se faire bien comprendre des élèves. Pour lui, « l'élocution, la façon de communiquer et le fait d'être capable d'avoir un discours articulé » sont très importants. L'enseignant E3, cite, par exemple, que des notes de cours préparées par l'enseignant doivent être dépourvues de coquilles et être bien structurées. Le directeur D4 estime également que cet aspect est parfois problématique avec les enseignants issus de l'immigration récente.

En résumé, les participants identifient la maîtrise de la matière enseignée ainsi que la maîtrise d'habiletés communicationnelles comme des critères d'évaluation importants. Le premier de ces critères touche à l'une des composantes de la compétence professionnelle 1, alors que le deuxième articule l'ensemble des composantes de la compétence professionnelle 2.

4.3.2 Catégorie « Acte d'enseigner »

Cette catégorie comprend les quatre compétences suivantes :

- 3) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
- 4) Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernées et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
- 5) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre;
- 6) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

La gestion de classe

Tant les enseignants (4 sur 5) que les directions (2 sur 3) proposent d'évaluer la gestion de classe. Ce critère d'évaluation touche les 5 composantes de la compétence professionnelle 6. Cet extrait de l'entrevue de l'enseignant E3 est représentatif de l'opinion des enseignants à ce sujet. Pour lui, tout commence par la capacité d'aménager un climat propice à l'apprentissage :

Oui, dans la mesure où peu importe si tu as le meilleur enseignant avec la matière la mieux enseignée [il] n'arrivera à rien tant que c'est le bordel. Enseigner, c'est commencé par essayer d'avoir un troupeau assis qui t'écoute.

Les enseignants E3 et E5 ajoutent que, en raison des nombreuses techniques permettant d'avoir une gestion de classe efficace, cet aspect du travail est très personnel. Si ce critère d'évaluation devait être intégré à l'évaluation, il faudrait pouvoir tenir compte de cette variabilité de moyens et ne pas chercher à enfermer l'enseignant dans un carcan prédéfini.

La capacité à susciter l'engagement de l'élève

En plus de la gestion de classe, il est important, pour la direction D4, de considérer la capacité de l'enseignant à engager les élèves dans la leçon : « La gestion de groupe ce n'est pas seulement un contrôle sur le groupe, mais c'est également favoriser l'engagement des élèves. » Cet élément touche davantage la première composante de la compétence 4 : « Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales. » Aucun autre participant n'a mentionné explicitement cet élément.

La qualité de l'intervention didactique

De plus, les enseignants (4 sur 5) et les directions (3 sur 3) estiment que la qualité de l'intervention didactique est un critère important. L'intervention didactique comprend toutes les stratégies et techniques déployées par l'enseignant pour planifier, enseigner et évaluer la progression des apprentissages des élèves. Conséquemment, ce critère touche plusieurs composantes des compétences 3, 4 et 5. Pour l'enseignant E3, il s'agit de toutes les manipulations apportées à un concept donné pour le rendre intelligible par les élèves et ainsi en favoriser la rétention : « La capacité de voir comment faire apprendre et comment mesurer cet apprentissage. [Par exemple], dans quel ordre empiler les contenus pour obtenir un tout organisé. »

Le directeur D2 voit les choses de manière similaire et précise qu'il y a une différence entre connaître la matière et bien l'enseigner.

Par la suite, on pourrait intégrer un autre aspect qui est l'application de son programme : l'enseignant est-il à jour dans ses compétences? Est-ce qu'il connaît son programme? Est-ce qu'il connaît sa progression des apprentissages? Est-ce qu'il enseigne la bonne chose au bon moment? Est-ce qu'il maîtrise son contenu? Toutefois, il y a une différence entre maîtriser le contenu et passer le bon contenu au bon moment.

Pour conclure, l'ensemble des quatre compétences de cette catégorie semblent représentées par les propos des participants. Toutefois, les participants rencontrés

privilégient une formulation centrée sur les composantes de compétences plutôt que sur la compétence elle-même.

4.3.3 Catégorie « Contexte social et scolaire »

Cette catégorie comprend les quatre compétences suivantes :

- 7) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap;
- 8) Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel;
- 9) Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteindre des objectifs éducatifs de l'école;
- 10) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

La coopération avec l'équipe-école

Ce critère rejoint l'opinion de trois enseignants (3 sur 5) et touche à plusieurs composantes des compétences professionnelles 9 et 10. L'enseignant E5 exprime l'importance de cet aspect du travail en rappelant que l'enseignement est d'abord et avant tout une profession profondément sociale : « On n'est pas dans un métier individualiste. Ça ne marche pas si tu t'isoles et que tu travailles seul. »

Pour l'enseignant E4 l'évaluation de ce critère est primordiale puisque de nombreux élèves sont aux prises avec de graves problématiques comme l'anorexie et la dépression. Selon elle, le développement de cette compétence revêt un caractère

essentiel pour venir en aide à ces jeunes de manière efficace, et ce, à l'échelle de l'école.

La différenciation pédagogique

De plus, deux enseignants (2 sur 5) mentionnent la différenciation pédagogique comme un critère d'évaluation important. Cet élément rejoint la compétence 7 et plus particulièrement sa troisième composante : « Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement. » L'enseignant E1 croit que l'intégration de nombreux élèves en difficulté dans les classes « régulières » force désormais l'enseignant à différencier plus efficacement son enseignement : « La différenciation, toujours en lien avec la quantité d'élèves intégrés qui est de plus en plus importante, je pense qu'on ne peut pas passer à côté. » Ces deux enseignants considèrent important que l'enseignant soit en mesure d'adapter ses leçons en fonction des élèves qu'il a dans sa classe afin de favoriser l'intégration des élèves en difficulté et vivant des problématiques comme le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/TDAH) ou des troubles du spectre de l'autisme (TSA).

L'implication de l'enseignant à la vie scolaire

L'enseignant E2 et la direction D2 considèrent en plus l'implication de l'enseignant à la réussite scolaire des élèves. Ce critère est compris dans la quatrième composante de la compétence 9 : « Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion de l'école ou aux activités et aux projets de l'école. » L'enseignant E2 définit ce critère, qui peut sembler très large, par ce « que l'enseignant fait tous les jours pour s'assurer que les élèves progressent. » Il cite en exemple le fait de donner ou non des récupérations et d'autres tâches connexes qui ne sont pas toujours reconnues dans le travail d'un enseignant.

La direction D2, quant à elle, propose que l'évaluation soit effectuée, du moins en partie, à partir du plan stratégique de l'école. Pour elle, il s'agit moins d'une pensée purement administrative que d'une manière de s'assurer que l'enseignant participe activement à la réussite du projet éducatif de l'établissement. Le directeur dit à ce sujet :

Je trouve que ce qu'on n'arrime pas assez souvent c'est la réalité du milieu dans lequel on est. Des plans de réussite, des projets éducatifs qui sont sur 4 ans. J'aurais tendance à arrimer cette évaluation-là avec [cela]. Tu fais partie d'une école X, tu as choisi ton école, tu choisis ta tâche, donc tu es conscient [des priorités] et de comment arrimer ta planification et ton enseignement pour arriver à nos objectifs collectifs.

Ce directeur précise toutefois que l'évaluation doit se concentrer sur des éléments concernant l'apprentissage des élèves. Un enseignant décidant d'organiser un voyage avec les élèves ne devrait pas être favorisé par rapport à un bon enseignant qui fait son travail en classe de manière convenable.

En résumé, trois compétences de cette catégorie rejoignent les propos des participants. La compétence 8, « Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » n'a été mentionnée par les participants que pour être mise de côté. Par exemple, l'enseignant E3 ne croit pas que la fiabilité et la qualité des outils technologiques et des formations offertes permettent d'imputer une quelconque responsabilité à l'enseignant.

Je pense que l'intégration des TIC c'est un gros cheval de bataille pour plusieurs, mais c'est un écran de fumée, honnêtement. Je ne sais pas si tu as été dans une école récemment, parce que même si tu utilises le TNI il n'arrête juste pas tomber en panne. Et des enseignants qui enseignent depuis longtemps d'une façon, ce n'est pas nécessairement d'améliorer leur enseignement que de le « technologiser ».

4.3.4 Catégorie « Identité professionnelle »

Cette catégorie comprend les deux compétences suivantes :

- 11) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
- 12) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions

Dans les propos des participants, cette catégorie reçoit peu d'attention. De fait, un seul participant, l'enseignant E1, mentionne l'importance de l'éthique professionnelle. Cet enseignant ne développe toutefois pas davantage sa réflexion et ne propose aucune orientation particulière.

Notons toutefois que lorsque les participants parlent d'évaluation des enseignants permanents, ils font d'emblée référence à la compétence professionnelle 11. En effet, puisque les participants préconisent une évaluation formative ayant pour objectif le développement professionnel de l'enseignant, la compétence 11 n'est pas seulement utilisée comme critère d'évaluation, mais comme ancrage de la démarche évaluative elle-même.

À titre d'exemple, l'enseignant E5, estime qu'une introspection est nécessaire en enseignement. Pour lui, il est important que chaque enseignant se questionne sur ses pratiques et leurs impacts ainsi que sur les dernières avancées en éducation. Il déplore toutefois que trop peu d'enseignants s'y adonnent de manière naturelle.

En résumé, à l'exception d'un seul enseignant qui estime que l'éthique professionnelle serait un critère important, cette catégorie n'a guère été mentionnée de manière explicite par les participants.

4.3.5 Critère appartenant à plusieurs catégories : la relation maître-élève

Un critère d'évaluation mentionné par plusieurs participants ne rejoint spécifiquement aucune compétence du référentiel. Ce critère, la relation maître-élève, est plutôt général et pourrait être articulé dans le développement d'un grand nombre de compétences. Plutôt que de faire un choix et de l'associer à une compétence ou à une composante en particulier, nous préférons respecter l'essence des propos des participants et le considérer séparément. Pour cette raison, nous le présentons ici.

Ce critère obtient l'assentiment de quatre enseignants (4 sur 5) et de deux directions (2 sur 3). Pour l'enseignant E3, tout part de la relation maître-élève et de « la conception de cette relation ».

Les directions D2 et D4 nuancent cependant l'utilisation de ce critère. Le directeur D2 pense que certains élèves plus jeunes, par exemple les élèves du premier cycle du secondaire, pourraient être tentés d'utiliser cet élément pour exercer une certaine pression sur l'enseignant. Néanmoins, il convient que la notion de respect est importante et qu'il est primordial que les enseignants arrivent à se faire respecter par les élèves en favorisant, notamment, des valeurs d'écoute, de respect et de tolérance.

Le directeur D4, ajoute qu'une grande flexibilité devrait être apportée à l'interprétation de ce critère. Pour cette direction, la relation maître-élève peut prendre plusieurs formes et il pourrait être difficile de bien l'apprécier. Il mentionne par exemple que certains enseignants de son école ont de très bons rapports avec leurs groupes, sans pour autant avoir une relation individuelle forte avec chacun des élèves.

En somme, la relation maître-élève est mentionnée par la plupart des participants (6 sur 8). Cependant, une grande liberté dans l'évaluation et dans la compréhension de ce critère devrait être de mise, puisque cet élément apparaît être une composante très personnelle du travail de l'enseignant.

4.4 Modalités d'évaluation

Cette section présente le point de vue des participants quant au déroulement, aux moyens et aux modalités de l'évaluation. Tout d'abord, nous présentons l'opinion des participants au regard de la fréquence et de la nature de l'évaluation. Par la suite, nous exposons les modalités d'évaluation qu'ils préconisent. L'annexe I présente l'arbre de codification correspondant à cette section.

4.4.1 Fréquence et nature de l'évaluation

Globalement, les participants souhaitent que l'évaluation des enseignants permanents se réalise de manière plus régulière. Par exemple, l'enseignant E1 propose que l'évaluation se fasse « jusqu'à une fois par année, au même titre que les précaires ». Il estime que l'enseignement est un domaine en changement continu, qu'il est important pour les enseignants de s'actualiser et que l'évaluation est un bon moyen d'y parvenir.

A contrario, l'enseignant E5 considère qu'il est peu réaliste que ce soit fait chaque année : « Au niveau du temps, je pense que ça ne peut pas non plus se faire toutes les années. Ça pourrait être fait à moyen terme, aux trois ou cinq ans, mais ce n'est pas possible de le faire toutes les années. » Les trois directions d'école semblent se ranger de son côté, puisqu'elles ont toutes émis des réserves quant à l'intégration de cette nouvelle tâche dans leur horaire de travail déjà bien chargé. Pour remédier à ce problème, les directeurs D2 et D5 proposent aussi d'évaluer tous les enseignants sur une période de 3 ou 5 ans, alors que le directeur D4 préfère n'évaluer que les enseignants en difficulté.

Les directeurs ne sont pas les seuls à craindre que l'évaluation soit chronophage. Plusieurs enseignants craignent de devoir prendre part à un processus lourd et fastidieux ou qu'il leur soit demandé de produire des documents supplémentaires. Pour éviter cette situation, les enseignants rencontrés proposent tous que l'évaluation

soit le plus possible intégrée à leur quotidien. De cette façon, le processus n'alourdirait pas considérablement la tâche de la personne évaluée. L'enseignant E5, qui, rappelons-le, est évalué par sa direction, estime que l'alourdissement du travail de l'enseignant représenterait un frein important à l'implantation d'une démarche d'évaluation : « C'est l'alourdissement de la tâche [le problème]. Au moment où on ajouterait ça et qu'il y a un alourdissement de la tâche, on perd une grosse quantité du monde. Si par contre on dit qu'on va l'intégrer à la tâche, je pense que c'est possible. »

Malgré l'alourdissement possible de leur tâche, les directeurs D2 et D5 croient cependant que tous les enseignants devraient être ciblés de manière équitable pour que l'évaluation soit bien reçue. L'équité du processus est également un point mentionné par plusieurs enseignants et semble être une réserve importante de l'enseignant E4. Le directeur D5 déclare : « Si je cible seulement certains enseignants qui ont plus de difficulté, ou [avec lesquelles] on a des choses à travailler, aux yeux des autres ils auront été traités différemment. Ça va créer des préjudices, ça va jouer sur le climat de travail. » Il recommande donc un processus connu de tous, qui se déclencherait de manière périodique, et ce, pour tous les enseignants.

Par ailleurs, les participants seraient ouverts à ce que le processus d'évaluation ne soit pas le même pour tous les enseignants. L'enseignant E5 souhaiterait que l'évaluation possède un tronc commun pour l'ensemble des enseignants du secondaire, mais également des procédures différentes pour chaque domaine d'enseignement. De cette manière, l'évaluation pourrait être plus représentative du travail de l'enseignant évalué et pourrait mieux s'intégrer à son quotidien. Le directeur D5, dans le même ordre d'idées, affirme que la démarche évaluative doit être assez souple afin de lui permettre d'aider convenablement l'enseignant :

Ce que je recherche, ce n'est pas de savoir si l'enseignant est compétent ou pas. En théorie il est compétent, car il a eu sa permanence. Ce que je recherche, moi, c'est de développer chez lui une zone de vulnérabilité ou

de développer davantage une zone de force. Alors si mes contextes d'évaluation sont trop homogènes, je vais manquer mon coup c'est sûr et certain.

À l'opposé, le directeur D4 préfère une démarche similaire d'une école et d'une commission scolaire à l'autre, afin de satisfaire les syndicats et de limiter les objections. Il ajoute même qu'un changement à la loi sur l'instruction publique (LIP) serait peut-être nécessaire :

S'il y avait une évaluation, il faudrait que ce soit assez semblable d'une école à l'autre. Parce qu'il y a aussi toutes les questions de relation de travail. Par exemple, dans ma commission scolaire avec le syndicat qui est assez puissant, si c'est trop différent d'une école à l'autre, ce ne sera pas réaliste; ça ne pourrait pas se réaliser. Il faudrait aussi que ce soit enchâssé dans la loi.

En résumé, les participants semblent vouloir une évaluation plus régulière. Aucune périodicité précise n'a été établie, mais l'enseignant E5 ainsi que les directions D2 et D5 recommandent une évaluation triennale ou quinquennale. Afin d'être bien reçue, les enseignants proposent qu'elle soit aussi intégrée à leur quotidien que possible. De cette manière, l'évaluation serait moins chronophage tant pour les enseignants que pour les directions d'école. Finalement, tous les participants, à l'exception du directeur D4, estiment que l'évaluation pourrait être différente pour chaque enseignant.

4.4.2 Moyens pour réaliser l'évaluation

En se basant sur les pratiques actuelles d'évaluation des enseignants précaires, les participants considèrent l'observation comme un moyen efficace pour évaluer les enseignants. Toutefois, certains se montrent critiques face à la manière avec laquelle l'observation est réalisée. Quatre enseignants permanents rencontrés pensent que les enseignants ayant un statut précaire se préparent trop et que cela compromet la validité du jugement porté par l'évaluateur. À titre d'exemple, l'enseignant E1 estime

que l'observation réalisée par la direction adjointe de son école, il y a quelques années, n'était pas très représentative de son travail quotidien de l'époque :

Par expérience les enseignants à statut précaires sont trop préparés. Ils savent trop le moment où viendra la direction. Le cours est parfaitement bâti. Personnellement, je me suis fait évaluer [il y a quelques années] et mon cours était absolument extraordinaire. C'est faux que je donne toujours des cours comme ça!

Pour pallier ce problème, l'enseignant E3 propose que les séances d'observation se fassent à différents moments, tout au long de l'année scolaire par opposition à une observation ponctuelle qui ne se produit qu'une seule fois et qui ne permet pas à l'évaluateur d'apprécier les différentes facettes de l'enseignant. L'enseignant E2 partage aussi ce point de vue. Pour lui, « ce serait de voir l'enseignant cheminer tous les jours. Ce serait une évaluation qui se fait sur une longue période de temps et de voir, dans le fond, l'enseignant aller dans ses tâches de tous les jours. »

Dans le même ordre d'idées, le directeur D2 estime qu'il est préférable de multiplier les moments d'observation afin de pouvoir avoir une meilleure idée de la pratique réelle de l'enseignant évalué. L'observation, selon lui, est une méthode particulièrement bien choisie pour évaluer les compétences associées « l'acte d'enseigner ». La direction D5 croit de ce fait qu'il est important de pouvoir observer l'enseignant dans son environnement de travail quotidien :

Il faut que ce soit dans l'environnement de travail. Si je ne peux pas mettre les pieds dans une classe, c'est difficile pour moi d'être capable de constater de la qualité de l'enseignement. J'ai d'autres outils, mais quand on assiste en classe, on voit la réaction de l'enseignant de façon spontanée. La réaction aux questions des élèves, la réaction aux imprévus et la réaction aux dérangements qu'il peut y avoir. L'enseignant va devoir réagir. Ce sont ces réactions qui sont importantes pour une direction.

L'observation en classe, selon ce directeur, permet de mieux orienter la rétroaction qu'il donne à l'enseignant. Pour que ses commentaires soient pertinents, il suggère en

plus, à l'instar de la direction D2, que les moments d'observation soient parfois imprévus :

Moi je dois pouvoir rentrer à différents moments, tant annoncés que non annoncés. Ça n'a pas besoin d'être une période au complet. J'aimerais ça pouvoir m'asseoir en classe et dire à l'enseignant que j'ai passé vingt minutes à observer son activité et qu'elle est vraiment bien ou qu'à l'inverse j'ai observé certaines lacunes. Cette spontanéité est importante.

Les enseignants E3 et E5 abondent dans le même sens et seraient d'accord avec des visites spontanées qui ne dureraient pas nécessairement toute la période. Pour l'enseignant E5, l'évaluateur pourrait, par exemple, annoncer à l'enseignant qu'il ira procéder à une observation dans le prochain mois et lui demander de l'aviser si certains moments sont moins opportuns. De cette manière, croit-il, il est difficile pour l'enseignant de trop se préparer, sans que cela soit complètement une surprise.

Bien que mentionnée comme un moyen d'évaluation pertinent, l'observation en classe ne se fait pas sans heurt. L'enseignant E4 semble penser qu'un évaluateur qui entre en classe, de manière annoncée ou non, modifie le comportement des élèves et de l'enseignant. Il croit aussi que les enseignants permanents seront probablement réfractaires, du moins dans les premiers temps.

Quelqu'un qui fait ça systématiquement à tous ses enseignants, ça devient une culture. Les premières fois personne ne va aimer ça. On va se sentir jugés, observés. Personne n'aime ça avoir quelqu'un devant lui quand il enseigne. C'est clair qu'au début les élèves vont aussi agir différemment.

Les directeurs D2 et D5 estiment néanmoins que les élèves et les enseignants s'habitueront à la présence de la direction et finiront par agir normalement. Le directeur D2 n'est d'ailleurs pas fermé à l'utilisation d'enregistrement vidéo pour documenter adéquatement le travail des enseignants sans provoquer de dérangement en classe. Il déplore toutefois l'attitude de certains et croit, à l'instar de l'enseignant E4, que certains enseignants s'opposeraient à cette façon de fonctionner : « Tant que

l'enseignant voit la direction comme une personne qui est là pour porter un jugement plutôt que comme un accompagnateur, on n'arrivera jamais à avoir un contexte favorable à une évaluation qui s'échelonne dans le temps. »

Par ailleurs, plus que l'observation, ce sont les entretiens entre l'évaluateur et la personne évaluée qui retiennent l'attention des participants. Ainsi, l'enseignant E5 affirme qu'« il faut prendre le temps de rencontrer la personne aussi après l'observation pour pouvoir jaser. Prendre ce temps-là, c'est hyper essentiel. » Son point de vue est partagé par trois autres enseignants et par l'ensemble des directeurs. Lorsque les participants parlent d'entretiens, ils font autant référence aux rencontres précédant l'évaluation qu'à celles y faisant suite. Les entretiens peuvent servir à informer l'enseignant du processus auquel il sera amené à participer, à établir les critères d'évaluation ou encore à lui donner une rétroaction et à faire un suivi. Seul le directeur D4 n'emploie les entretiens qu'au besoin si des éléments apparaissent problématiques suite à l'observation afin d'éclaircir certains points et de questionner l'enseignant sur ses intentions pédagogiques.

Finalement, le directeur D5, dont l'opinion rejoint davantage celle des autres participants, explique qu'il est important de remettre les éléments observés en contexte et que l'entretien demeure un bon moyen de favoriser le dialogue et favoriser l'amélioration des pratiques.

Si je prends juste le travail et que je le décontextualise, pour moi, ça n'a pas sa place. S'il n'y a pas de rétroaction et de discussion en lien avec ce qui sont observés ou évalués, alors on risque peut-être de perdre des éléments qui sont importants pour pouvoir avoir une évaluation bien représentative de ce qui se fait en classe.

Pour conclure le point portant sur les modalités pour réaliser l'évaluation, les participants estiment que l'évaluation des enseignants permanents devrait se réaliser de manière plus régulière. Ils proposent que cela se fasse sur une période variant de 3 à 5 ans. De plus, pour éviter l'alourdissement de la tâche des enseignants évalués,

l'évaluation devrait être autant que possible intégrée au travail quotidien de l'enseignant. Pour se faire, les participants proposent notamment l'observation en salle de classe comme modalité à privilégier. Presque tous les participants préconisent aussi des entretiens afin de favoriser le dialogue et de permettre à l'enseignant d'explicitier ses intentions pédagogiques.

4.5 La personne responsable de réaliser l'évaluation

Dans le contexte actuel, les directions et directions adjointes semblent être les seuls évaluateurs désignés. Cette option apparaît parfois aux enseignants rencontrés comme la seule réponse possible. L'enseignant E1 affirme d'ailleurs ne pas aimer cette option, mais se sent contraint de la choisir : « Je n'aime pas ma réponse, mais je pense que je suis obligé de dire [qu'il faudrait que ce soit] un membre de la direction. » Son opinion est partagée par trois autres enseignants.

Toutefois, lorsqu'ils sont questionnés sur ce qu'ils aimeraient vraiment et non sur ce qu'ils connaissent, les participants pensent généralement qu'il serait préférable qu'il y ait plusieurs évaluateurs. L'annexe J présente un arbre de codification permettant de mieux s'y retrouver.

L'enseignant E3, par exemple, croit que l'utilisation de plusieurs points de vue permettrait de cerner plus justement la compétence réelle de l'enseignant évalué :

Je pense que c'est effectivement nécessaire [d'avoir plus évaluateurs]. Le point de vue de plusieurs adjoints et de plusieurs élèves. Je pense que plus tu as de points de vue, plus tu as de chances de trouver une tendance générale. Ça évite de se concentrer sur des éléments marginaux.

Ce point de vue est partagé par le directeur D5 qui estime que l'implication de plusieurs évaluateurs serait bénéfique à la démarche de développement professionnel de l'enseignant :

Une évaluation formative devrait d'autant [être] plus diversifiée pour amener une expertise à différents niveaux, par différentes personnes et pour sentir que le développement ne se fait pas juste par la direction, mais vraiment pour l'enseignant qui développe des compétences qui sont ultimement utiles en classe pour aider les élèves.

Toutefois, même si les directions s'entendent que plusieurs personnes devraient être impliquées au processus d'évaluation, tous ne s'entendent pas sur le rôle qu'elles devraient respectivement jouer. Pour la direction D4, même si le conseiller pédagogique et les pairs peuvent jouer un rôle, l'évaluation devrait demeurer sous la responsabilité de la direction ou de la direction adjointe. Selon lui, il revient au membre de la direction de mettre en place et de dicter le déroulement de l'évaluation.

L'enseignant E5 propose d'ailleurs une idée similaire, puisqu'il croit que la direction devrait plutôt jouer un rôle de coordinateur et moins celui d'un évaluateur. Dès lors, la direction deviendrait la personne responsable de mettre en place le processus d'évaluation en s'assurant que d'autres évaluent les enseignants permanents :

Quand je dis que la direction doit s'occuper de l'évaluation, ce que je veux vraiment dire c'est qu'elle va chapeauter l'évaluation. Dans le sens qu'elle a la partie la moins intéressante, si ça ne va pas bien, il faut qu'elle rencontre la personne [évaluée].

Au surplus, l'enseignant E4 considère que si les enseignants permanents sont des figures stables dans une école, il n'en est pas nécessairement le cas pour les directions et les directions adjointes. Les changements fréquents de direction amènent conséquemment un changement de philosophie et des initiatives jadis encouragées sont parfois réfrénées. Le directeur D5 pense de manière similaire.

Comme solution de remplacement à l'évaluation réalisée par un membre de la direction, plusieurs participants proposent notamment une évaluation entre pairs, une forme d'auto-évaluation et la participation des conseillers pédagogiques. Selon plusieurs, chaque intervenant pourrait évaluer des critères bien précis reliés à son champ de compétence. Par exemple, les conseillers pédagogiques en gestion de classe

de la commission scolaire pourraient évaluer cette compétence, alors qu'un pair d'expérience pourrait sans doute évaluer la maîtrise du contenu ou le processus didactique mis en place par l'enseignant. Finalement, l'enseignant lui-même pourrait apporter une perspective réflexive sur un enregistrement vidéo réalisé lors d'une séquence d'enseignement. Quatre enseignants sur cinq (4 sur 5) et toutes les directions (3 sur 3) préconiseraient une approche de ce type.

L'enseignant E3 y verrait un avantage puisque les conseillers pédagogiques sont moins « menaçants » que les directions ou les directions adjointes :

Je pense que les conseillers pédagogiques seraient des personnes beaucoup moins menaçantes et beaucoup plus impartiales. Je pense que puisque les CP ont déjà été enseignants, ils ont quand même des compétences pédagogiques. Je pense que dans un contexte où la hiérarchie qui existe entre l'adjoint et l'enseignant vient biaiser [l'évaluation], c'est très stressant de recevoir ces commentaires-là de la part d'un supérieur.

Pour les directeurs D2 et D5, cette approche permet de compenser le manque de connaissances des directions dans certains champs disciplinaires. Le directeur D2 affirme ne pas « être un expert en tout » et qu'il a « besoin de collègue à différents niveaux : conseillers pédagogiques, responsables de matière et de niveau. »

Dans un autre ordre d'idée, le directeur D4 est ouvert à une évaluation standardisée à l'échelle de la province. Une telle évaluation serait sous la responsabilité d'une organisation comme un ordre professionnel. Selon lui, cela permettrait une plus grande homogénéité :

Ce pourrait être une équipe [d'évaluateurs] qui aurait comme mandat d'évaluer les profs aux 5 ans. Ils verraient beaucoup, beaucoup de profs de différents milieux, de différentes écoles. Ils pourraient s'entendre plus facilement sur le niveau d'exigence, par exemple.

Tous les autres participants rejettent toutefois cette approche et préfèrent que l'évaluateur soit issu du milieu et qu'il ait une expérience considérable en

enseignement. En d'autres mots, les participants préfèrent que l'évaluateur provienne de l'école ou de la commission scolaire.

Par exemple, le directeur D5 s'oppose à l'idée d'une évaluation standardisée, puisque, pour lui, une évaluation à l'échelle de la province n'offrirait pas la souplesse nécessaire pour rendre le processus adéquatement porteur à l'amélioration de l'enseignant évalué. Il ajoute néanmoins, comme certains enseignants l'ont mentionné, que l'équipe de direction change fréquemment et que cela peut entacher la crédibilité de l'évaluation. Par conséquent, il faut quand même « une certaine homogénéité dans le regard qui est porté. » Une formation adéquate pour les directions serait, selon lui, une meilleure avenue que l'évaluation externe et centralisée.

À ce sujet, les directions D2 et D4 affirment aussi que la formation des directions d'école et des directions adjointes au regard de l'évaluation du personnel n'est pas suffisante. Pour le directeur D2, il n'y en a tout simplement pas dans sa commission scolaire. Le directeur D4, quant à lui, mentionne que dans sa commission scolaire les nouvelles directions adjointes reçoivent bien une formation au moment de leur embauche. Toutefois, cette formation semble inadéquate :

Un autre problème qu'on a, je trouve que mes collègues à la direction d'autres écoles ne sont pas toujours assez exigeantes. C'est un manque de formation, je ne lance pas la pierre aux collègues. C'est très clair que les directions ne sont pas assez formées sur les façons d'évaluer [les enseignants]. Si je lis les objectifs de la grille, ce n'est pas compliqué, mais qu'est-ce qui est en deçà des attentes? Qu'est-ce qui est [supérieur aux attentes]?

Plusieurs enseignants mentionnent d'ailleurs avoir l'impression que les directions ne sont pas toujours adéquatement formées pour effectuer une évaluation. Pour l'enseignant E5 « ça veut dire qu'il faut que la direction ait une certaine compétence et qu'elle soit formée à ça. Il y a une formation qui serait nécessaire au niveau des directions. » Néanmoins, il ajoute, à l'instar du directeur D5, que ce n'est peut-être

pas la compétence des directions que les enseignants remettent en cause, mais bien leur crédibilité : « Moi, me faire évaluer par un directeur qui a enseigné pendant deux ou trois ans, je suis un peu mal à l'aise. Je ne vois pas ce qu'il va être capable de me dire. Comment il va me faire réfléchir sur ma pratique? »

En conclusion, une évaluation réalisée par plusieurs évaluateurs semble faire l'unanimité. Ces évaluateurs pourraient tantôt être un pair d'expérience, tantôt un conseiller pédagogique voire même l'enseignant évalué lui-même. La direction ou la direction adjointe prendrait alors un rôle de coordination et veillerait à effectuer les suivis nécessaires auprès de l'enseignant évalué. Cette approche permettrait de pallier le manque de formation des directions et apporterait peut-être une plus grande crédibilité au processus d'évaluation.

4.6 Synthèse du chapitre

Dans le cadre de ce quatrième chapitre, nous avons présenté les résultats obtenus grâce à des entrevues individuelles semi-dirigées.

Tout d'abord, nous avons présenté certaines considérations générales exprimées par les participants. Il semble ainsi que les participants soient pour une évaluation plus régulière et plus systématique. Une forte tendance s'est également dessinée en faveur d'une évaluation formative ayant pour objectif l'amélioration des pratiques enseignantes. Néanmoins, certains participants se sont montrés ouverts à une évaluation sommative, bien que tous rejettent l'idée de lier l'évaluation à la rémunération des enseignants.

Par la suite, nous avons discuté des critères d'évaluation à préconiser. Pour ce faire, nous avons fait le lien entre les critères mentionnés par les participants et le référentiel des compétences professionnelles du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001). Or, presque toutes les compétences du référentiel ont été mentionnées, à tout le moins partiellement, par les participants. Seule la compétence 8 concernant

l'intégration des technologies de l'information et de la communication a été écartée d'emblée. Les participants semblent également porter une attention particulière aux quatre compétences de la catégorie « Acte d'enseigner », puisqu'elles sont le cœur du travail de l'enseignant. Un certain consensus se dessine autour des critères suivants : la qualité de l'intervention didactique, la gestion de classe, la relation maître-élève et la maîtrise de la matière enseignée.

Aussi, afin de ne pas alourdir leur tâche, plusieurs participants proposent que l'évaluation soit réalisée de manière triennale ou quinquennale et qu'elle soit intégrée au quotidien des enseignants. Les directions ont également exprimé des réserves quant au caractère chronophage de l'évaluation, puisque les modalités principales mentionnées sont l'observation et l'entretien. Il semble qu'il ne soit pas facile de concilier la réalisation de l'évaluation avec leurs autres tâches professionnelles.

Finalement, nous avons relaté les propos des enseignants au regard de la personne devant être responsable l'évaluation. Pour les participants, il serait important d'amorcer une réflexion quant au rôle occupé par la direction et la direction adjointe. Presque tous les participants appellent à une évaluation locale, par opposition à une évaluation centralisée à l'échelle de la province, et à une plus grande participation des conseillers pédagogique ainsi que des pairs d'expérience. Une telle évaluation possède également l'avantage de considérer le point de vue de plusieurs évaluateurs et de limiter la magnitude de certains biais.

Le prochain chapitre présente la discussion. Nous y exposons notamment une proposition de modèle d'évaluation pour les enseignants permanents du Québec.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce dernier chapitre débute par la formulation d'une définition de l'évaluation des enseignants permanents contextualisée au Québec. Par la suite, nous articulons une démarche d'évaluation et en présentons les différentes étapes. Nous poursuivons par quelques considérations au regard des forces et des limites méthodologiques de la recherche. Nous terminons ce chapitre par des perspectives pour la recherche.

5.1 Définition de l'évaluation des enseignants permanents au Québec

Rappelons que dans le cadre théorique, la définition de l'évaluation des enseignants permanents retenue était la suivante : « Une appréciation portant sur la valeur et le rendement pédagogiques des maîtres et reposant sur un certain nombre de critères objectifs » (Legendre, 2005, p. 240).

Cette définition, quoique pertinente, est très générale et les résultats obtenus auprès de nos participants permettent de l'enrichir et de la contextualiser davantage.

Ainsi, dans un contexte québécois, l'évaluation des enseignants permanents du secondaire devrait être comprise comme une...

... pratique évaluative participative, collégiale et coordonnée par un membre de la direction de l'établissement scolaire. De nature formative, elle vise à promouvoir le développement professionnel. Elle est récurrente, régulière et s'échelonne sur plusieurs mois. Le point de vue de plusieurs évaluateurs et l'utilisation de nombreuses sources d'informations sont à privilégier, puisque l'essence même de la profession est difficile à appréhender.

Cette définition permet notamment de réaffirmer l'importance d'une évaluation essentiellement formative au service de l'amélioration des pratiques enseignantes. De plus, elle précise que l'évaluation doit s'échelonner sur plusieurs mois, être récurrente

et intégrer le point de vue de plusieurs évaluateurs. Ces éléments sont tous conformes aux propos des participants et reprennent plusieurs conclusions d'écrits sur le sujet (Abu-Hussain et Essawi 2014; ACT, 2015; Dupree, 2009; Heneman et Milanowski, 2003; Himmelein, 2009; Kersten et Israel, 2000; Paquay, 2004; Rothberg et Fenner, 1991; Zimmerman et Deckert-Pelton, 2003).

En prenant appui sur cette définition, nous réfléchissons aux avenues possibles quant à l'implantation d'un système d'évaluation. Nous présentons à ce titre notre démarche d'évaluation pour les enseignants permanents québécois.

5.2 Proposition d'une démarche d'évaluation des enseignants permanents du secondaire au Québec

À la lumière des résultats obtenus, nous proposons une démarche d'évaluation des enseignants conforme aux considérations des participants. Nous commençons par décrire la démarche dans sa globalité. Par la suite, nous discutons de divers éléments plus précis. Notamment, nous abordons la question des critères d'évaluation, de la personne responsable de réaliser l'évaluation et de la place occupée par la supervision pédagogique. Nous terminons par trois recommandations afin de commencer le processus d'implantation aussitôt que possible.

5.2.1 Description générale de la démarche

La figure 5.1 illustre notre démarche d'évaluation des enseignants permanents du secondaire. Divisé en quatre étapes distinctes, il articule les résultats obtenus et les considérations exprimées par les participants.

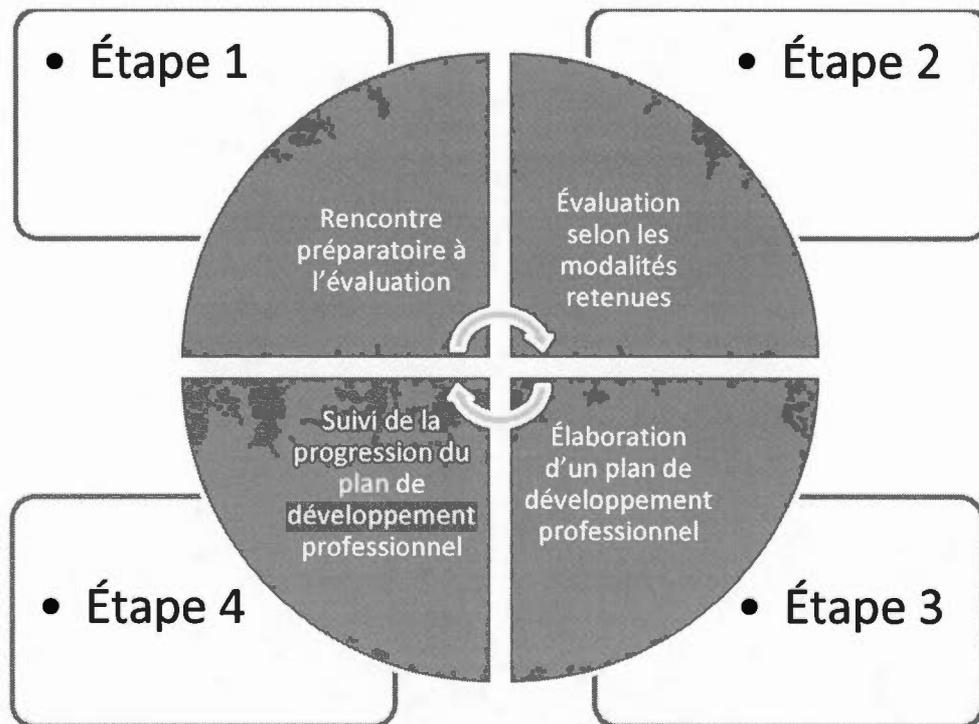


Figure 5.1 : Proposition de démarche d'évaluation des enseignants permanents du secondaire

Cette démarche est présentée de manière cyclique puisqu'il se réalise de manière répétitive au cours de la carrière d'un enseignant. Or, elle est également continue et personnalisée, puisqu'à chaque nouveau cycle le processus est réévalué, modifié et appliqué différemment en fonction du nouveau contexte professionnel de l'enseignant. La figure 5.2 présente cette même démarche sous la forme « linéaire ». Pour cette figure, nous avons choisi un modèle triennal, mais tout autre, conforme aux propos des participants, par exemple un modèle quinquennal, aurait également pu être représenté.

La première étape comporte une rencontre (il pourrait également être pertinent d'avoir plus d'une rencontre dans certains cas) entre l'enseignant évalué et la personne responsable de l'évaluation. L'objectif premier de cette rencontre est de définir les modalités d'évaluation et de les expliciter. Pour ce faire, l'enseignant et le directeur adjoint conviennent collégalement de l'objet ainsi que des critères d'évaluation. Les deux parties préparent alors un plan d'évaluation contenant en plus le nom de toutes les personnes devant être impliquées au processus. Certains auteurs (ACT, 2015; OCDE, 2013; Peterson, Whalquist et Bone, 2000; Stronge et Tucker, 2003; Warring, 2015) mentionnent d'ailleurs qu'une évaluation qui inclut plusieurs points de vue et plusieurs variables convient mieux afin de favoriser le développement professionnel de l'enseignant. Cette manière de faire rejoint aussi les propos d'autres chercheurs (Carbonneau, 2004; Paquay, 2004; Rothberg et Fenner, 1991; Zimmerman et Deckert-Delton, 2003), puisqu'elle favorise la crédibilité et l'acceptabilité du processus en plaçant l'enseignant évalué et la personne responsable de coordonner l'évaluation dans un dialogue. L'enseignant se sent alors activement impliqué dans le processus et peut proposer une évaluation qui représente réellement ses pratiques quotidiennes.

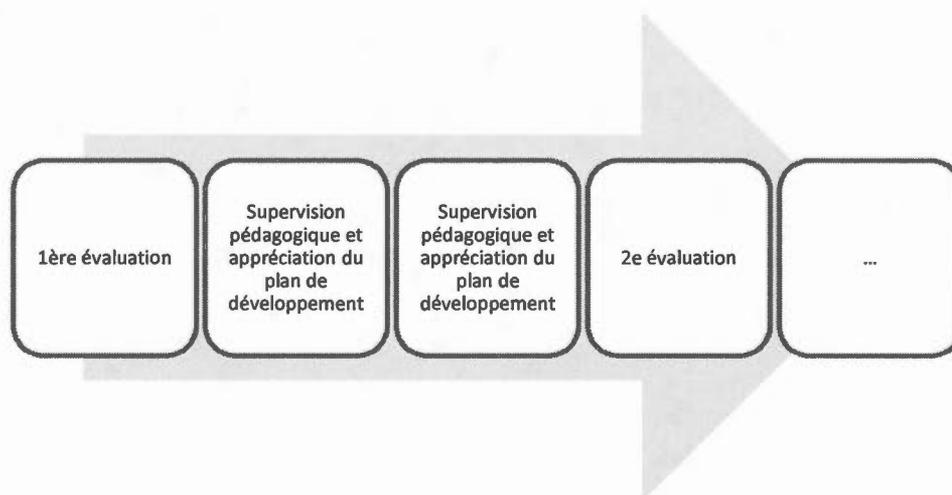


Figure 5.2 : Proposition de démarche d'évaluation des enseignants permanents du secondaire sous forme linéaire

La deuxième étape correspond au cœur de l'évaluation. C'est à ce moment que l'évaluation se réalise conformément au plan d'évaluation convenu à l'étape précédente. Dépendamment des critères d'évaluation retenus par l'enseignant et le directeur adjoint, l'évaluation peut comprendre des séances d'observations en classe, une auto-évaluation, de l'analyse documentaire ou toute autre modalité jugée pertinente par les deux parties. Quelques rencontres entre l'enseignant et le directeur adjoint seront probablement nécessaires pour effectuer un suivi et pour revoir certaines modalités, le cas échéant. Cette étape s'échelonne sur plusieurs mois et permet, à la prochaine étape, d'établir un plan de développement professionnel pour les années à venir.

La troisième étape consiste en une ou des rencontres entre l'enseignant évalué et le directeur ou le directeur adjoint responsable de l'évaluation. Ces rencontres ont lieu lors de l'année de réalisation de l'évaluation. Elles ont pour objectif d'établir un plan de développement professionnel pour les quelques années à venir. Les informations obtenues lors de l'évaluation servent à orienter les activités de développement de l'enseignant. Ce plan de développement sera périodiquement réévalué grâce à des rencontres de supervision pédagogique effectuée par la direction.

La quatrième étape est constituée des différents moments de rencontre servant à effectuer le suivi au sujet de la réalisation du plan de développement professionnel de l'enseignant. Ces rencontres permettent notamment d'évaluer l'atteinte des objectifs et de réévaluer la pertinence de certains éléments. Loin d'être d'une importance secondaire, ces rencontres permettent à l'enseignant de prendre un temps d'arrêt pour apprécier son engagement et l'accomplissement de son développement professionnel.

Ces quatre étapes sont générales et nous proposons d'en expliciter certains aspects dans les sections suivantes.

5.2.2 Critères d'évaluation à préconiser : un ancrage dans le référentiel des compétences professionnelles

Le référentiel des compétences enseignantes proposé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) constitue un ancrage intéressant pour déterminer les critères et les modalités d'évaluation, et ce, surtout dans un paradigme socioconstructiviste et dans une approche par compétences. Ce type de référentiels est de plus en plus populaire et plusieurs chercheurs en recommandent l'utilisation afin de guider l'évaluation des enseignants (ACT, 2015; Gervais et coll., 2007; Paquay, 2004).

De fait, presque toutes les compétences du référentiel ont été mentionnées par les participants lors des entrevues individuelles semi-dirigées. Seule la compétence concernant l'intégration des technologies de l'information et de la communication n'a pas été retenue. Ce référentiel, puisqu'il sert à la formation des nouveaux enseignants, constitue un modèle reconnu pertinent.

Selon les commentaires de certains de nos participants, nous sommes conscients que ce document sert déjà à la conception de grilles d'évaluation dans le milieu scolaire. Toutefois, puisque le MEQ (2001, p. 57) a conçu son référentiel de compétences, et plus particulièrement les niveaux de maîtrise attendus pour les enseignants débutants, nous pensons, au même titre que Paquay (2004) et Gervais et coll. (2007), que ce document aurait besoin d'une validation auprès des parties prenantes du milieu de l'éducation et plus particulièrement auprès des enseignants, puisqu'ils en sont les premiers bénéficiaires. Dans le même ordre d'idées, il est également important que tous s'entendent sur un modèle précis (Danielson, 2012, Damon, 2007).

Également, il serait vain de croire que toutes ces compétences puissent être évaluées de manière simultanée. Comme expliqué à la section précédente, nous privilégions une évaluation qui cible quelques compétences, sélectionnées collégialement entre l'enseignant et la direction adjointe, plutôt qu'une évaluation voulant les évaluer toutes (Danielson, 2012). De cette manière, l'enseignant peut se concentrer sur les

éléments qu'ils jugent pertinents et s'engager activement dans leur amélioration. Cet élément est également important pour éviter un processus d'évaluation lourd et trop chronophage (Carbonneau, 2004; Paquay, 2004).

La section suivante discute les rôles et responsabilités octroyés à la personne responsable de réaliser l'évaluation.

5.2.3 La personne responsable de réaliser l'évaluation

Dans le contexte québécois actuel, les directions et les directions adjointes sont les personnes responsables d'effectuer l'évaluation des enseignants permanents.

Toutefois, considérant que les enseignants démontrent une confiance limitée quant à l'objectivité de la direction et que les directeurs eux-mêmes ne croient pas tous avoir tous les outils théoriques, les compétences (Abu-Hussain et Essawi, 2014) et les ressources (Abu-Hussain et Essawi, 2014; Dupree, 2009; Himmelein, 2009; Kersten et Israel, 2000) pour effectuer efficacement l'évaluation de leur personnel enseignant, il serait pertinent de revoir le rôle joué par la direction adjointe et d'en définir les tâches au regard de l'évaluation des enseignants permanents.

D'autres professionnels comme les conseillers pédagogiques et les pairs d'expérience peuvent jouer un rôle plus important pour favoriser le développement professionnel des enseignants permanents (ACT, 2015; Bouchamma, 2007; Danielson, 2012; OCDE, 2013; Paquay, 2004; Peterson, 2004). Dans cette perspective, la direction ou la direction adjointe assume un rôle de coordinateur et verrait à ce que toute l'information soit colligée et interprétée adéquatement. Elle verrait également à la conception et au suivi du plan de développement. Il est à noter que la direction et la direction adjointe demeure responsable des cas litigieux et des situations problématiques. Son rôle de supérieur immédiat, ses pouvoirs et ses responsabilités ne sont donc nullement remis en cause et la portée de son autorité aucunement diminuée.

Par ailleurs, il est important que toutes les personnes impliquées dans cette évaluation soient dûment formées afin d'effectuer convenablement cette tâche (ACT, 2015; Danielson, 2012; OCDE, 2013; Paquay, 2004; Rothberg et Fenner, 1991). Comme le dit Paquay (2004, p. 39), l'évaluation, puisqu'elle ne cherche pas « la photographie complète et objective de la qualité » de l'enseignant, mais plutôt à « enclencher une dynamique de progression », doit pouvoir s'adapter aux différents contextes et aux différents besoins de l'enseignant évalué. Le coordinateur de cette évaluation possède ainsi un rôle à la fois important et complexe puisque la mise en œuvre du processus sera possiblement différente pour chaque enseignant. Également, l'étude d'Abu-Hussain et Essawi (2014) permet de penser qu'une formation adéquate permet de modifier l'attitude et le comportement des directions au regard de l'évaluation.

Enfin, bien que les considérations légales ne soient pas une partie intégrante de cette recherche, nous croyons que cette proposition est conforme aux articles 96.12 et 96.21 de la loi sur l'instruction publique (LIP, 2016). Toutefois, une révision de certains textes légaux s'imposerait peut-être.

La prochaine section aborde la place occupée par la supervision pédagogique au sein de la quatrième étape de notre démarche évaluative.

5.2.4 La place de la supervision pédagogique

Nous reconnaissons les structures et les pratiques de supervision pédagogiques existantes. De fait, plusieurs commissions scolaires ont mis sur pied des pratiques de supervision pédagogiques (April et Bouchamma, 2015; Bilodeau, 2016; Commission scolaire des Draveurs, 1992; Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup, 2001; Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, 2010; Commission scolaire René-Lévesque, 2009; Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, 1998). Ces dernières, loin d'être en opposition avec l'évaluation, occupent un rôle important au sein de notre démarche.

Puisque l'évaluation ne s'effectuerait pas de manière annuelle, la supervision pédagogique pourrait permettre le suivi de la progression du plan de développement. En favorisant les opportunités de dialogue entre la direction adjointe et l'enseignant évalué, cette approche permet à l'enseignant de s'engager dans une réflexion sur l'évolution de sa pratique. Indépendamment de la fréquence de l'évaluation, la supervision pédagogique assure ainsi un suivi tout en laissant une grande liberté de moyens aux personnes impliquées.

La supervision pédagogique, déjà parfois comprise comme une série de rencontres entre l'enseignant et la direction adjointe afin d'effectuer un suivi sur le développement professionnel (CSE, 2014), rejoint donc l'un de ses objectifs premiers et aucune structure fastidieuse supplémentaire n'est nécessaire.

5.4 Forces, faiblesses et limites méthodologiques

Aucune démarche de recherche n'est parfaite. Il faut, bien sûr, composer avec les limitations de temps, de ressources et les aléas du parcours. Il est important de savoir reconnaître les limites, les faiblesses, mais aussi les forces d'une recherche.

Ainsi, puisque notre objectif était de générer une représentation du phénomène à l'étude au regard de l'opinion des participants, la petite taille de l'échantillon constitue une limite. Composé de seulement huit participants, cet échantillon limite la portée de nos résultats et la saturation des données n'a certainement pas été atteinte. Rappelons tout de même qu'un contexte extraordinaire de négociations syndicales a marqué l'automne 2015 et rendu difficile le recrutement de participants. Également, dans ce contexte, la technique de recrutement préconisée pour constituer l'échantillon a pu biaiser les résultats. En utilisant les participants eux-mêmes comme recruteurs, cette technique a pu provoquer une surreprésentation de certains points de vue. Cet élément représente une faiblesse.

Nonobstant ces quelques points, le choix de réaliser cette étude en amont de l'implantation d'un processus d'évaluation systématique et régulier représente une force importante et une originalité intéressante. De fait, les études recensées proposent généralement des démarches de recherche qui s'intéressent à cette question une fois l'évaluation implantée. De plus, plusieurs recherches sur le sujet utilisent des méthodes d'analyses quantitatives. L'approche qualitative que nous avons utilisée permet d'approfondir le cas spécifique du Québec pour en dégager des informations pertinentes permettant de générer une représentation de l'opinion des participants. À cet égard, notre posture épistémologique à la rencontre du socioconstructivisme et du paradigme interprétatif est aussi une force.

5.5 Perspectives pour la recherche

Plusieurs écrits scientifiques existent au sujet des perceptions et de l'opinion de différentes parties prenantes quant à l'évaluation des enseignants. Qualitative, notre recherche vient enrichir le corpus de connaissances qui est surtout constitué de données quantitatives. Les résultats de la présente recherche mènent à la formulation de trois nouvelles pistes de recherche.

Dans un premier temps, d'autres groupes de parties prenantes mériteraient l'attention des chercheurs. La grande majorité des écrits scientifiques documentent très bien l'opinion des enseignants et des directions d'écoles secondaires, mais laissent ainsi de côté l'opinion des élèves, des parents, d'autres professionnels de l'éducation, comme les commissaires scolaires, ou encore des futurs enseignants en formation sur les bancs des universités. Les écrits donnant une voix à ces personnes sont beaucoup moins nombreux. L'apport de ces parties prenantes serait sans doute pertinent afin d'obtenir une représentation encore plus détaillée du phénomène.

Dans un deuxième temps, il serait intéressant de valider la pertinence du référentiel des compétences professionnelles du MEQ (2001) conformément aux

questionnements soulevés par Gervais, Correa Molina et Lepage (2007). Ce référentiel nous semble prometteur afin d'ancrer l'évaluation dans un modèle d'enseignement reconnu, mais il a été conçu principalement pour guider la formation initiale des nouveaux enseignants. Conséquemment, certaines compétences essentielles en début de carrière peuvent s'avérer beaucoup moins pertinentes pour un enseignant d'expérience ou pour un enseignant permanent. Les niveaux de maîtrise attendus et formulés dans ce référentiel mériteraient également une attention particulière.

Dans un troisième temps, l'implantation d'un système d'évaluation dans les écoles québécoises serait pertinente pour juger de l'efficacité d'une telle pratique. La démarche que nous proposons pourrait se retrouver à la base d'une recherche-action tentant d'en valider l'efficacité et la crédibilité auprès des parties prenantes du milieu de l'éducation. L'aura de tabou entourant cette pratique appelle à la prudence, mais une approche scientifique accordant une importance à l'acceptabilité sociale pourrait être féconde.

CONCLUSION

Cette recherche discute de l'évaluation des enseignants permanents du secondaire. Elle tentait d'identifier les éléments de la démarche évaluative qui pourraient s'avérer acceptables pour certaines parties prenantes du milieu de l'éducation. En amorçant la problématique par des écrits populaires publiés dans des quotidiens québécois, nous avons démontré que la question est récurrente, qu'elle suscite un malaise et qu'aucun consensus n'existe à l'heure actuelle. Une brève recension des écrits scientifiques a permis de déterminer que le sujet, au Québec, demeure sous-documenté. De plus, le rapport Champoux-Lesage (Québec, 2014) fait état de représailles vécues par les directions d'école qui désirent évaluer les enseignants sous leur responsabilité, et ce, malgré un cadre légal permettant la pratique.

Une étude de cas descriptive et qualitative a été préconisée pour mener à bien la recherche. En permettant d'accorder une grande importance à l'opinion des participants, ce devis s'est avéré pertinent afin de générer une représentation adéquate du phénomène à l'étude. L'opinion des participants, des enseignants permanents ainsi que des directions et directions adjointes, a été recueillie à l'aide d'entrevues individuelles semi-dirigées. Malgré un échantillon de petite taille, les propos des participants ont permis une réflexion riche et féconde.

Les résultats obtenus montrent que les deux groupes de participants s'entendent sur plusieurs points : une forte tendance s'est effectivement dessinée pour une évaluation formative ayant pour objectif le développement professionnel des enseignants. L'observation en classe, associée à des rencontres avec la direction ou la direction adjointe, est la méthode préconisée par les participants, puisqu'elle offre l'avantage de ne pas trop alourdir la tâche des enseignants. Les directeurs ont cependant exprimé des réserves quant à l'aspect chronophage de cette pratique et proposent, à ce titre,

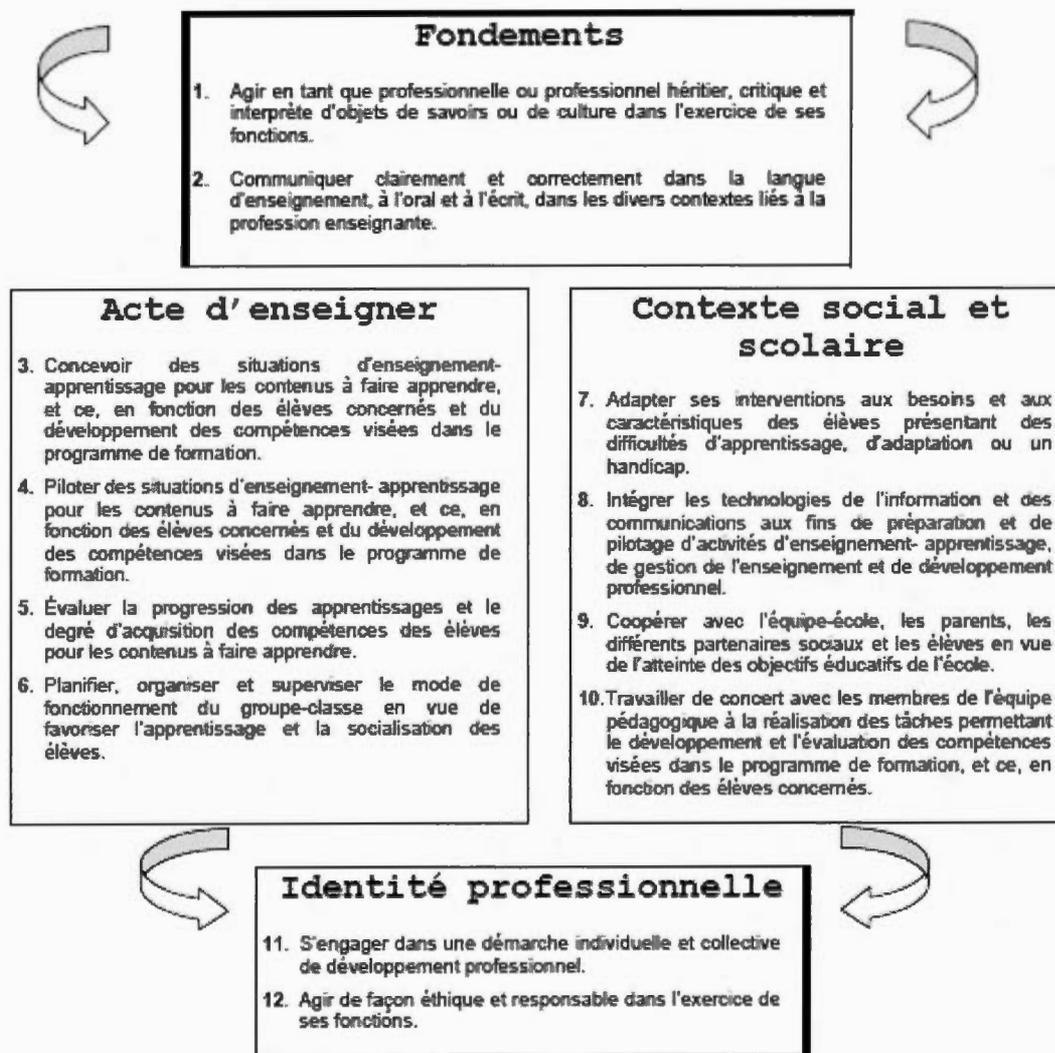
d'effectuer l'évaluation de manière triennale ou quinquennale. De plus, tous s'entendent pour dire que le référentiel des compétences du MEQ (2001) constitue un point de départ intéressant pour identifier les critères d'évaluation. Les enseignants ainsi que les directions d'école et les directions adjointes ont mentionné des critères d'évaluation similaires. Les critères qui retiennent le plus l'attention sont les suivants : l'implication dans une démarche de développement professionnel, la qualité de l'intervention pédagogique, la gestion de classe et la relation maître-élève.

À la lumière de ces résultats, nous avons proposé une démarche d'évaluation pour les enseignants permanents du secondaire au Québec. Articulant quatre étapes, cette démarche propose une démarche évaluative collaborative qui cherche à mobiliser les enseignants autour de leur développement professionnel. Cette évaluation, institutionnelle, systématique, régulière et récurrente, permet de maximiser les structures de supervision pédagogique déjà présentes dans certaines commissions scolaires afin d'effectuer un suivi du plan de développement. Nous préconisons également une évaluation qui intègre plusieurs points de vue afin d'être aussi porteuse de sens que possible pour l'enseignant évalué. À ce titre, une réflexion quant au rôle des directions et direction adjointe s'impose.

Originale puisqu'elle s'est réalisée en amont de l'implantation d'un système d'évaluation, cette recherche est également intéressante parce qu'elle utilise une démarche qualitative. Les résultats obtenus grâce à ce devis jettent les bases pour l'implantation d'une éventuelle évaluation des enseignants permanents. Ils permettent également de dissiper une partie du malaise exprimé lors de la problématique, puisqu'il semble que le sujet soit beaucoup moins tabou qu'il n'y paraît. À tout le moins, la question de l'évaluation des enseignants ne semble pas diviser systématiquement les enseignants et les directions et les directions adjointes.

ANNEXES

Annexe A : Récapitulatif du référentiel des compétences professionnelles du MEQ (2001)



Annexe B : Questionnaire d'entrevue pour les enseignants permanents

INTRODUCTION

Le présent projet de recherche vise à connaître quels sont les éléments de la démarche évaluative des enseignants du secondaire qui seraient acceptables dans une éventuelle évaluation des enseignants québécois. En d'autres mots, nous aimerions connaître votre point de vue sur l'évaluation des enseignants permanents et ses différentes variables.

Au cours de l'entrevue, nous aborderons les différents thèmes suivants :

- Les objectifs et visées possibles de l'évaluation
- Les critères à considérer pour conduire l'évaluation
- Le type d'évaluateurs à privilégier
- Les sources d'informations et le type d'instruments d'évaluation à utiliser

L'entrevue d'aujourd'hui poursuit un but spécifique, soit identifier des éléments de la démarche évaluative pouvant être considérés comme acceptables.

Dans le cadre de cette entrevue, nous allons référer à votre opinion ainsi qu'à votre pratique professionnelles et plus particulièrement :

- à votre expérience en tant qu'évalué/évaluateur dans le cadre de votre pratique professionnelle et les perceptions que la démarche évaluative vous a laissées;
- à votre opinion en tant que professionnel de l'éducation quant aux structures d'évaluation pertinentes à valoriser.

Avez-vous des questions avant que nous amorcions l'entrevue ?

QUESTIONS

A. Question générale

1. D'entrée de jeu, que pensez-vous de l'idée d'implanter une évaluation des enseignants permanents au niveau secondaire?
2. Selon votre expérience de l'évaluation, serait-il préférable que

l'évaluation soit intégrée au travail quotidien de l'enseignant ou qu'elle soit constituée de tâches différentes? Justifiez.

B. Les objectifs et visées possibles de l'évaluation (pourquoi évaluer?)

3. L'évaluation des enseignants permanents devrait-elle être formative ou sommative? Pourquoi?
4. Dans quel objectif devrait être réalisée une évaluation des enseignants permanents? En d'autres mots, à quoi devrait servir le résultat de l'évaluation? Développez.

C. Les critères à considérer pour conduire l'évaluation (quoi évaluer?)

5. Nommez des composantes ou critères qui pourraient être considérés. Justifiez votre réponse.
6. En vous positionnant dans une approche par compétences, dans quelle mesure diriez-vous que le référentiel des 12 compétences enseignantes du MEESR pourrait être un point de départ pour identifier les critères d'évaluation?

D. Les sources d'informations et les instruments d'évaluation à utiliser (comment évaluer?)

7. Selon votre expérience, quel(s) moyen(s) devrait-on privilégier pour recueillir l'information sur l'enseignant évalué?
8. Selon vous, d'autres sources ou d'autres types de documents devraient-ils être pris en compte?

E. L'évaluateur à privilégier/la personne en charge de l'évaluation (qui évalue?)

9. En justifiant votre réponse, qui devrait être responsable de conduire l'évaluation des enseignants?
10. Dans quelle mesure seriez-vous en accord ou en désaccord avec une évaluation conduite conjointement par plus d'un évaluateur? Expliquez.

(FIN DE L'ENREGISTREMENT)

Ceci met fin aux questions que j'avais à vous poser. Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter? Un point ou un aspect qui n'a pas été abordé ?

Avez-vous des questions?

J'aimerais finalement connaître votre réaction par rapport au déroulement de l'entrevue.

Je vous remercie pour votre collaboration.

Annexe C : Questionnaire d'entrevue pour les directions et les directions adjointes

INTRODUCTION

Le présent projet de recherche vise à connaître quels sont les éléments de la démarche évaluative des enseignants du secondaire qui seraient acceptables dans une éventuelle évaluation des enseignants québécois. En d'autres mots, nous aimerions connaître votre point de vue sur l'évaluation des enseignants permanents et ses différentes variables.

Au cours de l'entrevue, nous aborderons les différents thèmes suivants :

- Les objectifs et visées possibles de l'évaluation
- Les critères à considérer pour conduire l'évaluation
- Le type d'évaluateurs à privilégier
- Les sources d'informations et le type d'instruments d'évaluation à utiliser

L'entrevue d'aujourd'hui poursuit un but spécifique, soit identifier des éléments de la démarche évaluative pouvant être considérés comme acceptables.

Dans le cadre de cette entrevue, nous allons référer à votre opinion ainsi qu'à votre pratique professionnelles et plus particulièrement :

- à votre expérience en tant qu'évalué/évaluateur dans le cadre de votre pratique professionnelle et les perceptions que la démarche évaluative vous a laissées;
- à votre opinion en tant que professionnel de l'éducation quant aux structures d'évaluation pertinentes à valoriser.

Avez-vous des questions avant que nous amorcions l'entrevue ?

QUESTIONS

A. Question générale

1. D'entrée de jeu, que pensez-vous de l'idée d'implanter une évaluation des enseignants au niveau secondaire?

2. Selon votre expérience de l'évaluation, serait-il préférable que l'évaluation soit intégrée au travail quotidien de l'enseignant ou qu'elle soit constituée de tâches différentes? Justifiez.
3. Pourquoi diriez-vous que l'évaluation des enseignants permanents semble si mal reçue?

B. Les objectifs et visées possibles de l'évaluation (pourquoi évaluer?)

4. L'évaluation des enseignants permanents devrait-elle être formative ou sommative? Pourquoi?
5. Dans quel objectif devrait être réalisée une évaluation des enseignants permanents? En d'autres mots, à quoi devrait servir le résultat de l'évaluation? Développez.

C. Les critères à considérer pour conduire l'évaluation (quoi évaluer?)

6. Nommez des composantes ou critères qui pourraient être considérés. Justifiez votre réponse.
7. En vous positionnant dans une approche par compétences, dans quelle mesure diriez-vous que le référentiel des 12 compétences enseignantes du MEESR pourrait être un point de départ pour identifier les critères d'évaluation?
 - a. Fournir un exemplaire des 12 compétences du MEESR.
 - b. Ce référentiel est-il représentatif du travail d'un enseignant?

D. Les sources d'informations et les instruments d'évaluation à utiliser (comment évaluer?)

8. Selon votre expérience, quel(s) moyen(s) devrait-on privilégier pour recueillir l'information sur l'enseignant évalué?
9. Selon vous, d'autres sources ou d'autres types de documents devraient-ils être pris en compte?

E. L'évaluateur à privilégier/la personne responsable de l'évaluation (qui évalue?)

10. En justifiant votre réponse, qui devrait être responsable de conduire l'évaluation des enseignants?
11. Dans quelle mesure seriez-vous en accord ou en désaccord avec une évaluation conduite conjointement par plus d'un évaluateur? Expliquez.
12. Dans quelle mesure trouvez-vous que les directions d'école sont bien outillées pour conduire l'évaluation des enseignants?

Ceci met fin aux questions que j'avais à vous poser. Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter? Un point ou un aspect qui n'a pas été abordé ?

(FIN DE L'ENREGISTREMENT)

Avez-vous des questions?

J'aimerais finalement connaître votre réaction par rapport au déroulement de l'entrevue.

Je vous remercie pour votre collaboration.

Annexe D : Lettre de recrutement

| |
|--|
| <p align="center">Projet de recherche sur les éléments de la démarche évaluative des enseignants permanents au secondaire</p> |
|--|

Monsieur, Madame,

Je sollicite votre participation à un projet de recherche dans le cadre de l'écriture d'un mémoire de maîtrise. Ce projet vise à identifier les éléments de la démarche évaluative des enseignants permanents au secondaire pouvant être considérés comme acceptables. Puisque vous êtes un(e) professionnel(le) de l'enseignement d'expérience, votre regard sur la question de l'évaluation des enseignants saura être bénéfique à la réalisation de cette recherche. Dans le cadre de cette recherche, je me référerai à votre opinion ainsi qu'à votre pratique professionnelle et plus particulièrement :

- à votre expérience en tant qu'évalué/évaluateur dans le cadre de votre pratique professionnelle et les perceptions que la démarche évaluative vous a laissées;
- à votre opinion en tant que professionnel de l'éducation quant aux structures d'évaluation pertinentes à valoriser.

Différents aspects de l'évaluation des enseignants m'intéressent. Ainsi, les objectifs et les visées de l'évaluation, les critères à considérer, le type d'évaluateurs à privilégier, les sources de données et les instruments à utiliser sont des sujets qui seront abordés. Votre participation favorisera la compréhension que je me fais de l'évaluation des enseignants et de ses déterminants.

Avec votre autorisation, je vous contacterai pour convenir d'un moment pour effectuer une entrevue qui devrait durer entre 30 et 60 minutes. Quelques jours avant l'entrevue, je vous ferai parvenir un questionnaire qui permettra d'orienter nos échanges. La rencontre aura lieu dans un lieu choisi à votre convenance. Une entrevue par Skype est également possible. Nos échanges feront l'objet d'un enregistrement audio et d'une transcription sous forme de verbatim. Ce dernier vous sera remis pour approbation à l'intérieur de 30 jours suivant la date de l'entrevue. De plus, les résultats de cette recherche vous seront communiqués par courriel au moment de la parution du mémoire.

Votre participation à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous

consentez à y participer, vous demeurez entièrement libre de mettre fin à votre participation en tout temps, sans justification ni pénalité.

Pour toute question supplémentaire, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de vous donner des précisions supplémentaires.

Nathan Béchard, Étudiant-chercheur

Annexe E : Certificat du Comité institutionnel d'Éthique de la Recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR).

UQAM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQAM Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2015-0201A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Évaluation des enseignants : éléments de la démarche évaluative acceptables selon des enseignants et des directions d'école

Responsable du projet : Nathan Béchar
Programme: Maîtrise en éducation

Superviseur : Marthe Hurteau

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en complétant les formulaires à cet effet, disponible sur le site web de la Faculté.

| NOM | <u>Membres du Comité</u> | |
|------------------------------|-----------------------------------|--|
| | TITRE | DÉPARTEMENT |
| Giroux, Jacinthe | Présidente du Comité, professeure | Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation |
| Grenier, Johanne | Professeure | Kinanthropologie, Faculté des sciences |
| Fortier, Marie-Pierre | Professeure | Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation |
| Venant, Fabienne | Professeure | Mathématiques, Faculté des sciences |
| Barrera Curin, Raquel Isabel | Professeure | Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation |
| Proulx, Sylvia | membre de la collectivité externe | |

8-10-2015

Date

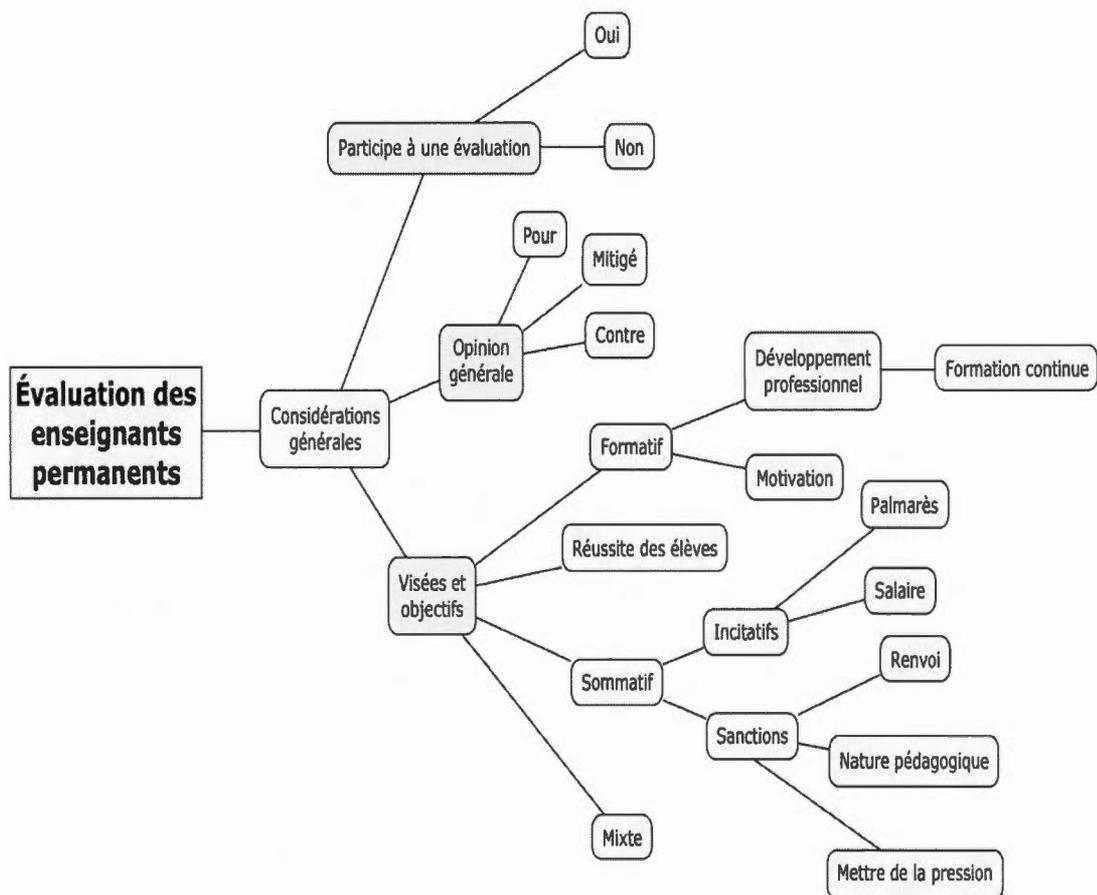


Jacinthe Giroux
Présidente du Comité

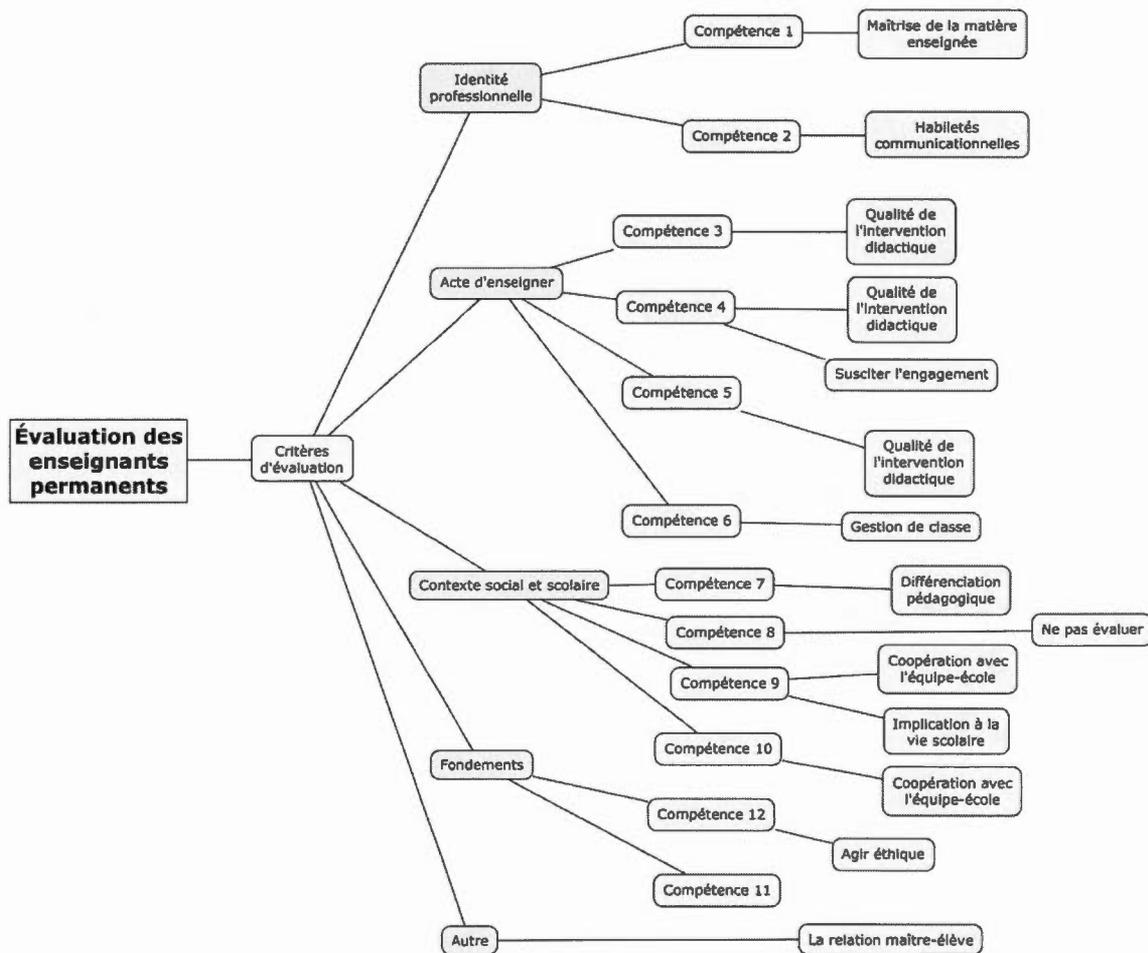
Annexe F : Critères d'évaluation mentionnés par les participants

| Catégories | Critères d'évaluation | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | D2 | D4 | D5 |
|-----------------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Fondements | Maîtrise de la matière enseignée | X | | | | X | X | | X |
| | Habiletés communicationnelles | X | X | X | | | | X | |
| Acte d'enseigner | Gestion de classe | X | | X | X | X | X | X | |
| | Capacité à susciter l'engagement de l'élève | | | | | | | X | |
| | Qualité de l'intervention didactique | X | | X | X | X | X | X | X |
| Contexte social et scolaire | Coopération avec l'équipe-école | X | | | X | X | | | |
| | Différenciation pédagogique | X | | | X | | | | |
| | Implication à la vie scolaire | | X | | | | X | | |
| Identité professionnelle | Éthique enseignante | X | | | | | | | |
| Autre | Relation maître-élève | X | X | X | X | | X | X | |

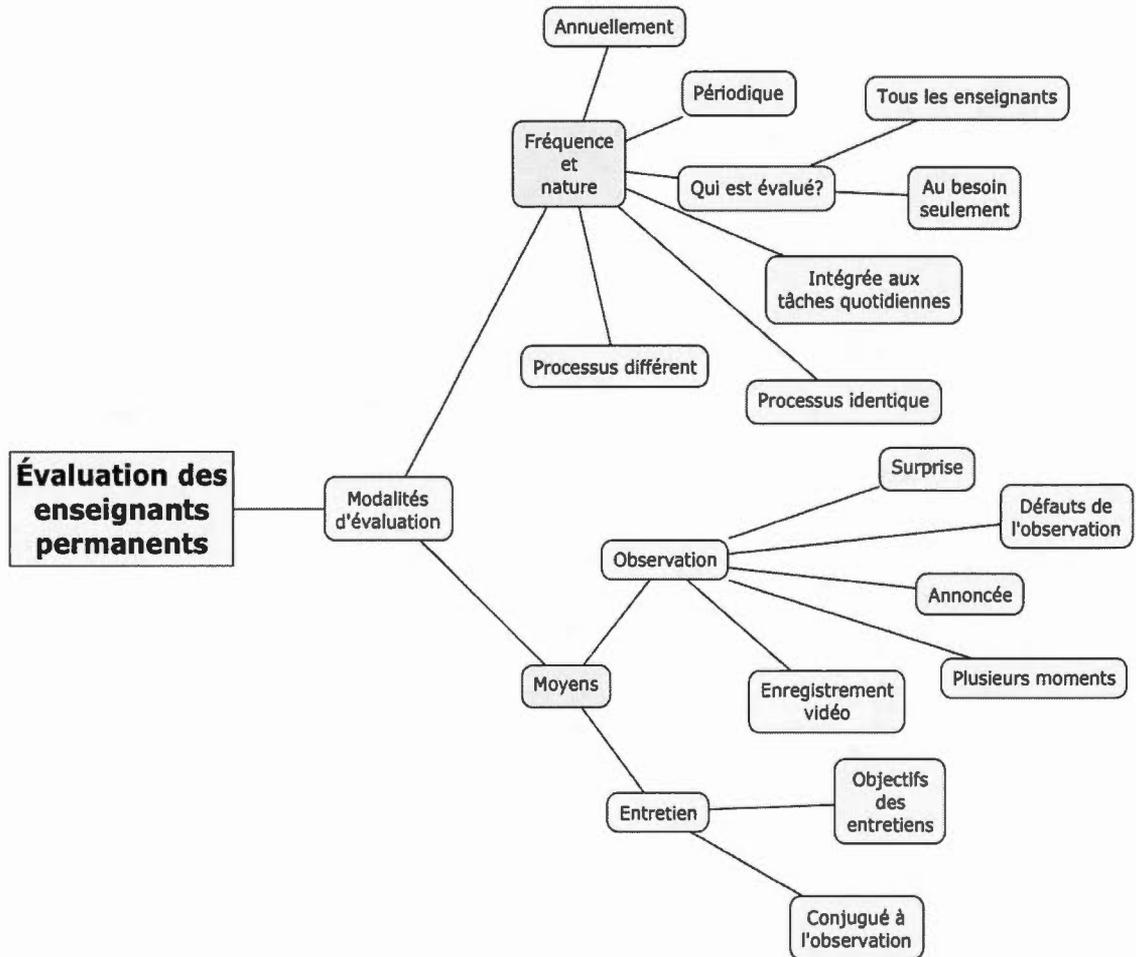
Annexe G : Arbre de codification des considérations générales



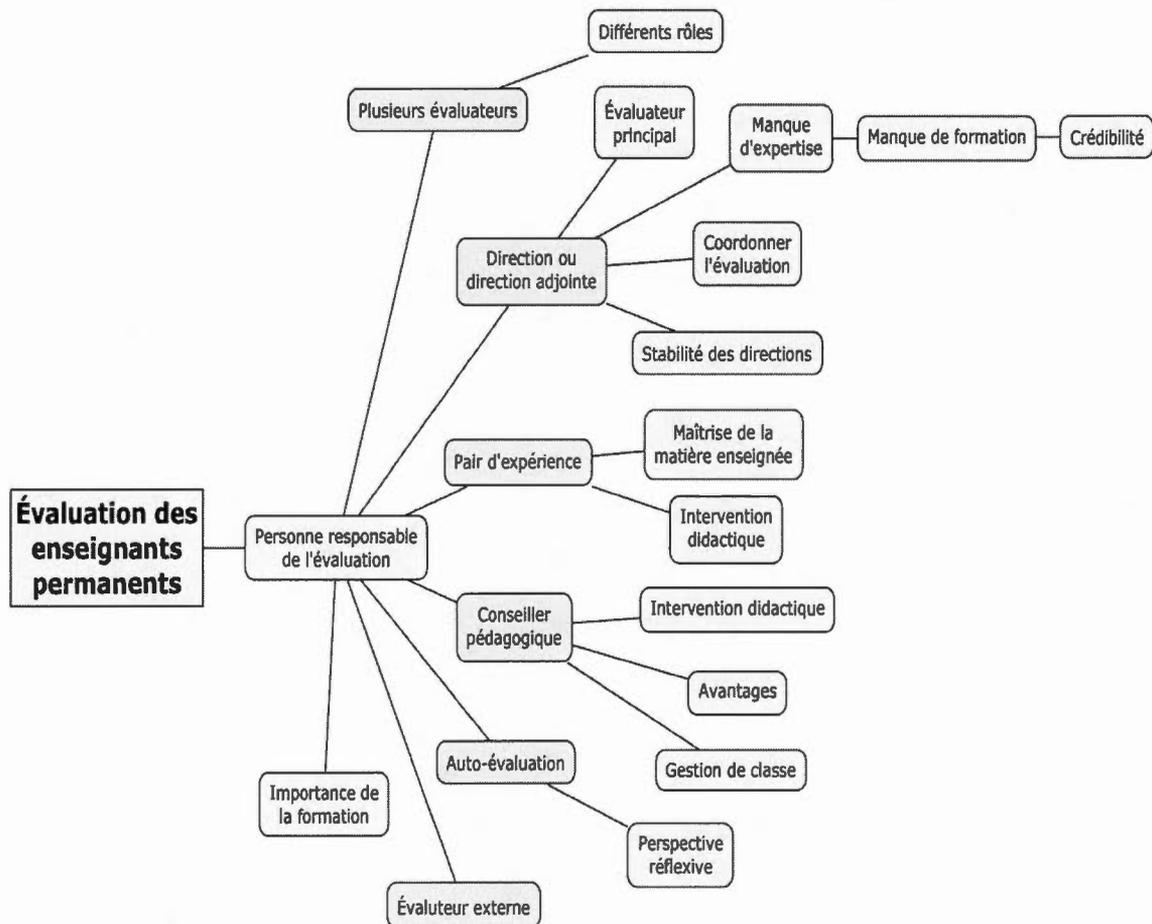
Annexe H : Arbre de codification des critères d'évaluation



Annexe I : Arbre de codification des modalités de l'évaluation



Annexe J : Arbre de codification de la personne responsable de l'évaluation



RÉFÉRENCES

- Abu-Hussain, J. et Essawi, M. (2014). School Principals' Perceptions of Teacher Evaluation in the Arab Education System in Israel. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 31-43.
- ACT. Accomplished California Teachers. (2015). A Coherent System of teacher Evaluation for Quality Teaching. *Education policy analysis Archives*, 23(17), 1-26.
- Allard, J.-D. (2015, 24 août). La difference albertaine. La Presse. Récupéré de : <http://www.lapresse.ca/debats/votre-opinion/201508/21/01-4894462-la-difference-albertaine.php>.
- April, D. et Bouchamma, Y. (2015). Teacher Supervision Practices and Principals' Characteristics. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(3), 329-346.
- Avalos, B. et Assael, J. (2007). Moving from resistance to agreement : The cas of the Chilean teacher performance evaluation. *Educational Research*, 45(2006), 254-266.
- Audet, L.-P. (1969). *Histoire de l'éducation au Québec : 1608-1967*. Montréal : Le centre de psychologie et de pédagogie.
- Bélaïr-Cirino, M. (2012, 12 mars). Legault veut créer un ordre professionnel des enseignants. *Le Devoir*. Récupéré de : <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/344837/legault-veut-creer-un-ordre-professionnel-des-enseignants>.
- Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire : une analyse de besoins pour une recherche-action-formation*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitative*, 26(2), 1-18.

- Bouchamma, Y. (2007). Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4) 289-308.
- Braun, H. (2005). *Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*. Princeton: Educational Testing Service.
- Breton, P. (2014, 9 mai). Le tabou. *La Presse*. Récupéré de : <http://www.lapresse.ca/debats/editoriaux/pascale-breton/201405/08/01-4764965-le-tabou.php>.
- Carbonneau, M. (2004). L'évaluation en service des enseignants au Québec : Entrepreneurs et velléités de pouvoir. Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux* (p. 232 à 257). Paris : L'Harmattan.
- Charmillot, M., Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, Hors-série, no. 3, 126-139.
- Chouinard, M.-A. (2011, 19 septembre). Évaluation des enseignants : l'inspiration anglophone. *Le Devoir*. Récupéré de : <http://www.ledevoir.com/societe/education/331689/evaluation-des-enseignants-l-inspiration-anglophone>.
- Commission scolaire des Draveurs. (1992). *Supervision pédagogique*. Québec : signée par Christine Émond Lapointe.
- Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup. (2001). *Politique de la supervision pédagogique*. Québec.
- Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. (2010). *La supervision pédagogique*. Québec.
- Commission scolaire René-Lévesque. (2009). *Politique de supervision du personnel*. Québec.
- Commission scolaire de la Rivière-du-Nord. (1998). *Supervision pédagogique*. Québec.

- Dameron-Fonquernie, S. (1999). Le constructivisme chez J.L. Le Moigne: Conséquences pour la recherche en gestion. *Cahier de recherche* no 53. Paris: CREPA.
- Damon, W. (2007). Disposition and teacher Assessment: The Need for a More Rigorous Definition. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 365-369.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* (2e éd.). Alexandria: ASCD.
- Danielson, C. (2012). It's Your Evaluation : Collaborative to Improve Teacher Practice. *NJEA Review*, avril 2012, 22-27.
- Danielson, C. et McGreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Princeton : Educational Testing Service.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. and Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context : a review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.
- Deschênes, A.J., Bilodeau, H.L., Bourdages, L., Dionne, H., Gagné, P. et RadaDonath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *Revue Distance*, 1(1), 9-25.
- Deslauriers, (2005). L'utilisation des questionnaires en recherche. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique* (2e édition) (p. 279-320). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Dion-Viens, D. (2014a, 19 juin). Les profs de français prêts à être évalués. *La Presse*. Récupéré de <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201406/18/01-4777083-les-profs-de-francais-prets-a-etre-evaluees.php>.
- Dion-Viens, D. (2014b, 3 septembre). Yves Bolduc veut évaluer les enseignants. *Le Soleil*. Récupéré de : <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201409/02/01-4796622-yves-bolduc-veut-evaluer-les-enseignants.php>.

- Do, K. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative*. (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Dupree, J. (2009). *The attitudes of middle school principals towards annual testing, highly qualified teachers, teacher evaluation processes, criterion for high quality teaching, and their role as instructional leaders*. (Thèse de doctorat). Dowling College.
- Falardeau, E. et Richard, S. (2014, 19 juin). Pour un véritable développement professionnel des enseignants. *La Presse*. Récupéré de <http://www.lapresse.ca/le-soleil/opinions/points-de-vue/201406/19/01-4777302-pour-un-veritable-developpement-professionnel-des-enseignants.php>.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2014). *Convention collective*. Québec: Publication de la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ).
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5e ed.). Londre: SAGE Publications.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2007). La validité conceptuelle du référentiel de compétences. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 67-84). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(2004), 3-17.
- Goldhaber, D. et Anthony, E. (2005). *Can teacher Quality Be effectively Assessed? : National Board Certification as a Signal of Effective Teaching*. Washington: University of Washington.
- Hanushek, E.A., Rivkin, S.G. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *The American Economic Review*, 100(2), 267-271.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Milton: Routledge.
- Hattie, J., Clinton, J. (2010). The Assessment of teachers. *Teaching education*, 12(3), p.279-300.

- Heneman, H. et Milanowski, A. (2003). Continuing Assessment of Teacher Reactions to a Standards-based Teacher Evaluation System. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 17(2), 173-195.
- Heneman, H., Milanowski, A. et Kimball, S. (2007). Teacher Performance Pay : A Synthesis of Plans, Research, and Guidelines for practice. *CPRE Policy Briefs, RB-46*.
- Himmelein, M. (2009). *An Investigation of Principals' Attitudes Toward teacher Evaluation Processus*. (Thèse de doctorat). University of Toledo.
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Papers, No. 23, OECD Publishing.
- Kersten, T. A. et Israel, M. S. (2005). Teacher Evaluation : Principals' Insights and Suggestions for Improvement. *Planning and Changing*, 26(1-2), p.47-67.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- La Presse. Collectif d'auteurs. (2011, 6 septembre). Évaluer les enseignants? *La Presse*. Récupéré de <http://www.lapresse.ca/debats/debat-du-jour/201109/06/01-4432014-evaluer-les-enseignants.php>.
- Larose, S. et Duchesne, S. (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lavoie, F. (2011). *La supervision pédagogique dans les cycles d'enseignement primaire et secondaire québécois : Une étude exploratoire présentant l'avis de cinq directions d'établissement scolaires*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation dir. de Régnald Legendre*. (3^e éd.) Montréal : Guérin.
- Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- LIP. Loi sur l'instruction publique. (2016). LIP C-1, art. 96.12.

- LIP. Loi sur l'instruction publique. (2016). LIP C-1, art. 96.21.
- Loucks, S. (2000). High School Principals' Perception of the Usefulness of Teacher Evaluation for School Improvement. (Thèse de doctorat). University of the Pacific.
- MEQ. Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : ministère de l'Éducation du Québec.
- MEQ. Ministère de l'Éducation du Québec (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Minguy, C. (1978). *Évaluation du personnel enseignant dans les écoles élémentaires et les écoles secondaires du Québec*. Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives*, Hors série, no. 1, 7-40.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. et Edwards, M. (2004). The Good teacher and Good Teaching : Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice teachers, and Inservice Teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- OCDE. Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris : OECD Publishing.
- OCDE. Organisation de coopération et de développement économiques. (2009). *Teacher Evaluation : A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. Paris : OECD Publishing.
- OCDE. Organisation de coopération et de développement économiques. (2012). *Does Performance-based pay improve teaching?*. Paris : OECD Publishing.
- OCDE. Organisation de coopération et de développement économiques. (2013). *Teachers for the 21st Century : Using evaluation to Improve Teaching*. Paris : OECD Publishing.
- Onwuegbuzie, A., Witcher, A., Collins, K., Filer, J., Wiedmaier, C. et Moore, C. (2007). Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers :

- A Validity Study of a Teaching Evaluation Form Using a Mixed-Methods Analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative, une méthodologie de la proximité, Dans H. Dorvil (Éd.). *Problèmes sociaux, tome III. Théories et méthodologies de la recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 409-443.
- Papay, J. (2012). Refocusing the Debate : Assessing the Purposes and Tools of Teacher Evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123-167.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (2006). L'évaluation des enseignants, en tensions et en perspectives. Dans Gérard Figari et Lucie Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie* (p. 51 à 58). Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). L'évaluation, frein ou levier du développement professionnel?. Dans Léopold Paquay, Catherine Van Nieuwenhoven et Pascale Wouters (dir.), *L'évaluation levier du développement professionnel?* (p. 9-34). Bruxelles : De Boeck.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Londres : SAGE Publications.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires?. *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.
- Peterson, K. (2004). Research on School Teacher Evaluation. *NASSP Bulletin*, 88(639), 60-79.
- Peterson, P. et Comeaux, M. (1990). Evaluating the Systems: Teachers' Perspectives on Teacher Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(1), 3-24.
- Peterson, K., Wahlquist, C. et Bone, K. (2000). Student Surveys for teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(2), 135-153.
- Peterson, K., Wahlquist, C., Esparza Brown, J. et Mukhopadhyay, S. (2003). Parents Surveys for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(4), 317-330.

- Piaget, J. (1964). *Judgment and reasoning in the child*. Paterson: Littlefield, Adams & Co.
- Platt, J. (1992). Case Study in American Methodological Thought. *Current Sociology*, 40, 17-48.
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Québec. Assemblée nationale. (2014, 30 mai). *Rapport sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. [Document PDF]. Rapport déposé le 30 mai 2014 à l'assemblée nationale du Québec. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 19 avril 2015 de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf
- Québec. CSE. Conseil supérieur de l'éducation (1991, novembre). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Rapport déposé en juin 2014. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec. CSE. Conseil supérieur de l'éducation. (2004, mars). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Rapport déposé en mars 2004. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec. CSE. Conseil supérieur de l'éducation. (2014, juin). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Rapport déposé en juin 2014. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec. OPQ. Office des professions du Québec. (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Richard, M. et 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.
- Rothberg, R. et Fenner, M. (1991). Teacher Perceptions of Teacher Assessment. *The Clearing House*, 64(4), 272-274.

- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans Benoît Gauthier et Isabelle Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 337-362). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Stronge, J. et Tucker, P. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation Assessing and Improving Performance*. Larchmont : Eye on Education Publications.
- Thomas, D.R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tuytens, M. et Devos, G. (2009). Teachers' perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the Policy Characteristics Scale. *Teaching et Teacher Education*, 25(2009), 924-930.
- Ulmer, J. (2016). Re-framing teacher evaluation discourse in the media: an analysis and narrative-based proposal. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 43-55.
- Vandervoort, L., Amrein-Beardsley, A. et Berliner, D. (2004). National Board Certified Teachers and Their Students' Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 12(46).
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Warring, D. (2015). Teacher Evaluations : Use or Misuse?. *Universal Journal of Educational Research*, 3(10), 703-709.
- Wayne, A. J. et Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*. 73(1), 89-122.
- Woodside, A.G. et Wilson, E. J. (2003). Case Study Research Methods for Theory Building. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 18(6), 493-508.
- Wright, A.P., Horn, S.P. et Sanders, W.L. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2e éd). Thousand Oaks: Sage.

Zimmerman, S. et Deckert-Pelton, M. (2003). Evaluation the Evaluators: Teachers' Perceptions of the Principal's Role in Professional Evaluation. *NNASSP Bulletin*, 87(636), 28-37.