

Le climat psychosocial de l'école et l'évaluation du personnel enseignant

Marc Richard, Renée Forgette-Giroux and Pierre Michaud

Volume 15, Number 1, 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900616ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900616ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Richard, M., Forgette-Giroux, R. & Michaud, P. (1989). Le climat psychosocial de l'école et l'évaluation du personnel enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 23–41. <https://doi.org/10.7202/900616ar>

Article abstract

This study deals with the influence of the psycho-social climate of the school on the attitudes of directors and teachers regarding the evaluation of teaching personnel. Analysis of the results shows significant differences between schools regarding the psycho-social climate as well as regarding the attitudes towards evaluation of teaching personnel.

Le climat psychosocial de l'école et l'évaluation du personnel enseignant

Marc Richard, Renée Forgette-Giroux et Pierre Michaud*

Résumé — L'influence du climat psychosocial de l'école sur les attitudes des directeurs et des enseignants vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant a fait l'objet de cette étude. L'analyse des résultats permet de constater des différences significatives en ce qui concerne le climat psychosocial et les attitudes envers l'évaluation du personnel enseignant.

Abstract — This study deals with the influence of the psycho-social climate of the school on the attitudes of directors and teachers regarding the evaluation of teaching personnel. Analysis of the results shows significant differences between schools regarding the psycho-social climate as well as regarding the attitudes towards evaluation of teaching personnel.

Resumen — Este estudio se refiere a la influencia del clima sicosocial de la escuela en las actitudes de los directores y de los profesores frente a la evaluación del personal docente. El análisis de los resultados permite constatar diferencias significativas en lo que respecta al clima sicosocial de las escuelas y a las actitudes frente a la evaluación del personal docente.

Zusammenfassung — Derr Einfluss des psychosozialen Schulklimas auf die Einstellung der Sculleiter und der Lehrkräfte gegenüber der Beurteilung des Lehrpersonals ist der Gegenstand dieser Studie. Die Analyse der Ergebnisse erlaubt die Aufdeckung bedeutensamer Unterschiede bezüglich dem psychosozialen Klima der Schulen und der Einstellung gegenüber der Beurteilung des Lehrpersonals.

Au cours des dernières années, plusieurs enquêtes¹ ont mis en lumière la diversité de la pratique de l'évaluation du personnel enseignant dans les provinces de l'Ontario, du Québec et du Nouveau Brunswick. Loin d'être pratiquée de façon uniforme, l'évaluation des enseignants² connaît plusieurs modalités. Alors que certains milieux scolaires visent à favoriser un type formel d'évaluation fondé sur une politique, des critères et des instruments sophistiqués, d'autres milieux scolaires ont tendance à se limiter à une évaluation de type informel fondée uniquement sur des impressions vagues et des normes mal définies.

* Richard, Marc: professeur, Université d'Ottawa.
Forgette-Giroux, Renée: professeure, Université d'Ottawa.
Michaud, Pierre: professeur, Université d'Ottawa.

En démontrant que certains contextes scolaires semblent plus propices que d'autres à la mise en oeuvre d'un processus d'évaluation du personnel enseignant, les enquêtes attirent l'attention sur les différences entre les contextes scolaires et suggèrent qu'elles peuvent influencer les perceptions et les attitudes des directeurs et des enseignants vis-à-vis de l'évaluation du personnel enseignant. Certes, plusieurs études empiriques ont analysé les attitudes de ces intervenants. Il importe donc de les examiner et de voir dans quelle mesure le contexte scolaire fut pris en considération.

Plusieurs recherches ont envisagé l'influence de certains aspects du processus d'évaluation sur les attitudes des directeurs et des enseignants. Les aspects retenus sont la supervision (Cole, 1978; Eads, 1974; Jones, 1981; Powell, 1982), l'amélioration de l'enseignement comme premier but de l'évaluation (Bordofski et Recesso, 1978; Pinet, 1981; Ruck, 1979; Zelenak, 1973) et l'observation systématique en salle de classe (Martin, 1975). Dans l'ensemble, ces composantes du processus d'évaluation semblent provoquer plus d'attitudes positives chez les directeurs d'école que chez les enseignants. Mais en plus d'être influencées par leur objet, c'est-à-dire par le processus de l'évaluation des enseignants, les attitudes le sont aussi par le contexte de l'école. Sous ce rapport, la recherche de Piegari (1979) et celle de Davis (1982) méritent une attention particulière. Le concept de climat organisationnel a permis à ces auteurs de considérer certains traits psychologiques du contexte scolaire. L'instrument de mesure choisi fut l'OCDQ (*Organizational Climate Descriptive Questionnaire*) élaboré par Halpin et Croft (1962). Mais, les résultats divergents des deux recherches n'arrivent pas à démontrer clairement l'influence de ces aspects psychologiques sur les attitudes des directeurs d'école et des enseignants. Aussi, ces résultats incitent à examiner de près le fondement théorique de la relation entre le contexte scolaire et les attitudes. En d'autres termes, la définition de la notion d'attitude adoptée dans ces recherches étant uniquement opérationnelle doit être réexaminée à la lumière d'un cadre théorique qui analyse d'une façon critique le rapport entre l'attitude et le contexte.

Cadre théorique

La notion d'attitude

Après avoir démontré l'ambiguïté du concept d'attitude tel que défini par un bon nombre de chercheurs et de théoriciens, Rokeach (1970) propose la définition suivante qui a l'avantage de mettre en relief les fondements psychosociologiques de cette notion: l'attitude est une «organisation des croyances relativement durables autour d'un objet ou d'une situation, susceptible d'orienter la réponse du sujet dans une direction privilégiée» (Traduction des auteurs).

Cette définition comporte plusieurs aspects que l'auteur a pris soin d'explicitier. Comme la plupart des théoriciens (Allport, 1935; Macar, 1976; Mucchielli, 1972), Rokeach considère les attitudes comme des prédispositions à répondre à

un objet. Pourquoi? Parce qu'elles sont des organisations de croyances. Or, la croyance comporte une composante affective, cognitive et conative. La composante affective est définie comme l'aspect positif ou négatif à l'égard d'un objet ou d'une situation. Les expressions «être favorable» ou «défavorable», «être pour» ou «être contre» révèlent cette dimension affective. La composante cognitive représente les divers niveaux de la connaissance par rapport à ce qui est vrai ou faux, bon ou mauvais et les divers niveaux de certitude qui caractérisent les connaissances. Ainsi, en raison de ses aspects cognitif et affectif, la croyance est essentiellement une prédisposition à répondre. Toutefois, cette dernière n'est pas nécessairement activée. Elle le devient lorsqu'elle est confrontée à un objet ou à une situation. À ce moment-là, elle déclenche une attitude, ou plus précisément, elle devient une attitude. L'objet et la situation font ainsi partie de la dimension conative ou comportementale de la croyance et contribuent à déterminer la nature des attitudes. Selon Rokeach, celles-ci seraient incomplètes sans la référence à un objet et à une situation. L'importance de ces deux éléments a amené l'auteur à en préciser le sens et l'interdépendance.

L'objet peut être abstrait ou concret, telle une institution ou une personne. La situation fait référence à un contexte spécifique comme un événement ou une activité. Or, la situation et l'objet ne sont pas neutres. Pour tel individu, l'objet ne fait pas nécessairement référence aux mêmes croyances et aux mêmes valeurs que la situation. Celle-ci peut donc activer une prédisposition à répondre et celui-là en activer une autre. Aussi la confrontation de l'objet et de la situation avec certaines prédispositions à répondre peut-elle susciter des attitudes différentes: l'une vis-à-vis de l'objet et l'autre vis-à-vis de la situation.

Mais ces différentes attitudes sont interdépendantes parce que l'objet ne peut survenir dans le vide. Il fait nécessairement partie d'un contexte, d'une situation. À cet égard, Rokeach critique les études sur les attitudes qui ne considèrent pas la situation. Habituellement, dit-il, les instruments mesurent les attitudes par rapport à un objet comme le travail, les églises, etc., sans tenir compte des attitudes vis-à-vis de la situation, telles que travailler dans telle usine ou fréquenter l'église de tel quartier. Cette négligence explique l'incongruence entre certaines mesures des attitudes et le comportement social des individus. Celui-ci s'explique, en effet, par l'interaction des attitudes par rapport à l'objet et par rapport à la situation. Cependant, l'influence respective de ces différentes attitudes sur le comportement social peut varier: dans un cas, l'objet peut activer des prédispositions à répondre plus puissantes que la situation et expliquer davantage le comportement social; dans un autre cas, la situation peut activer des prédispositions à répondre plus fortes que l'objet et rendre compte davantage du comportement social. L'attitude en tant que prédisposition à répondre est, ainsi, déterminée par un objet et une situation. Mais l'influence de celle-ci et de celui-là sur les prédispositions n'a pas nécessairement la même intensité. En d'autres mots, le même objet dans différentes situations ou contextes n'activera pas forcément les mêmes prédispositions à répondre.

La théorie de Rokeach sur les attitudes permet ainsi d'envisager la problématique des attitudes des directeurs et des enseignants vis-à-vis de l'évaluation du personnel enseignant sous un nouvel éclairage. Elle incite, en effet, à considérer l'évaluation des enseignants non seulement comme un objet, mais comme un objet relié et en interaction avec le contexte de l'école. Dès lors, la relation entre celui-ci et l'évaluation du personnel enseignant devient essentielle à l'étude des attitudes des directeurs et des enseignants face à cette dernière. Plus précisément, en raison de leur contexte respectif, les écoles n'activeront pas nécessairement les mêmes prédispositions à répondre et du même coup ne susciteront pas les mêmes attitudes chez ses intervenants. Mais, en réalité, sur quelle base peut-on établir une relation entre l'évaluation du personnel enseignant et le contexte de l'école?

Le contexte de l'école et l'évaluation du personnel enseignant

L'évaluation du personnel enseignant est souvent définie comme «le jugement porté sur la façon dont une personne s'acquitte de sa tâche professionnelle» (Conseil supérieur de l'éducation, 1983). Cette définition permet sans doute d'inclure tous les aspects de la tâche des enseignants; elle est toutefois trop générale et laisse dans l'ombre le rôle du contexte dans l'évaluation du personnel enseignant. Sous ce rapport, la définition de Scriven (1981a, 1981b) est plus pertinente. Il définit l'évaluation comme «un processus qui détermine le mérite et la valeur d'une entité». De leur côté Guba et Lincoln (1981) précisent que l'évaluation décrit un objet en vue de porter un jugement de mérite et un jugement de valeur. La distinction entre le mérite et la valeur permet donc de porter un double jugement sur une entité à évaluer. Le jugement de mérite fait référence aux valeurs intrinsèques d'une entité, telles que les compétences et autres caractéristiques personnelles d'un enseignant. D'autre part, le jugement de valeur prend en considération le contexte. En effet, la même entité peut être évaluée par rapport à un ensemble de critères définis à partir des besoins d'un milieu. Aussi, par exemple, les compétences de tel ou tel enseignant répondent-elles aux besoins de telle école? La réponse à cette question détermine la valeur extrinsèque de l'enseignant ou de telle autre entité et fonde le jugement de valeur qui peut varier d'un contexte à l'autre. Par exemple, un enseignant spécialisé dans l'apprentissage d'une langue seconde ne représentera pas nécessairement la même valeur extrinsèque dans les différents contextes scolaires.

La distinction entre le jugement de mérite et le jugement de valeur a donc permis à Guba, Lincoln et Scriven d'intégrer le contexte dans la notion d'évaluation. Leur point de vue rejoint celui de House (1980), à savoir que le contexte est essentiel à la validité des évaluations. Se situant dans cette ligne de pensée, McKenna (1981) et Wolf (1973) ont mis en évidence le rôle du contexte de l'école dans l'évaluation du personnel enseignant. En d'autres termes, ces deux auteurs ont démontré que l'organisation scolaire exerce une influence sur le rendement de l'enseignant et, du même coup, sur l'évaluation de celui-ci. Bien que McKenna

et Wolf ne définissent pas le contexte d'une façon formelle, ils tentent d'en dégager les principaux facteurs, à savoir les normes, les attentes des directeurs d'école, des autres administrateurs, des enseignants, des élèves et des parents. Ils soulignent, en outre, l'importance de la participation des enseignants à l'élaboration des politiques, des critères et des instruments d'évaluation. Ces facteurs qui décrivent les contextes psychologique et sociologique de l'évaluation du personnel enseignant contribuent à façonner les perceptions et les attitudes des principaux intervenants face à cette dernière. Plus précisément, l'objet, c'est-à-dire l'évaluation du personnel enseignant, étant en interaction avec la situation, c'est-à-dire le contexte de l'école, active les prédispositions des intervenants et suscite chez ces derniers des attitudes favorables ou défavorables vis-à-vis de l'évaluation du personnel enseignant. Ainsi, la théorie de Rokeach met en lumière l'importance du contexte de l'école dans l'étude des attitudes des directeurs et des enseignants vis-à-vis de l'évaluation de ceux-ci et, par là, incite à le définir adéquatement.

Le climat de l'école

Selon Halpin et Croft (1962), le climat organisationnel fait référence aux facteurs psychologiques qui caractérisent le contexte de l'école. Aussi, en utilisant l'instrument de Halpin et Croft, Davis et Piegari ont surtout considéré le point de vue psychologique de l'organisation scolaire laissant dans l'ombre l'influence des facteurs sociologiques, tout spécialement les normes et les attentes sur les attitudes des directeurs et des enseignants vis-à-vis de l'évaluation du personnel enseignant. Cette critique suggère une conception du climat scolaire qui comporte une orientation psychosociologique. À cet égard, le modèle de Brookover (1979) sur la structure sociale de l'école est pertinent puisqu'il permet de considérer le climat comme une composante majeure de ce système social. Défini comme l'ensemble des normes, des croyances, des attentes, des coutumes et des pratiques pédagogiques qui peuvent favoriser ou gêner l'apprentissage des élèves, le climat psychosocial de l'école comprend 14 aspects ou variables qui illustrent les attentes et les normes perçues par des élèves, des enseignants et des directeurs. Les cinq variables suivantes concernent les élèves: l'importance accordée à l'éducation, leurs chances de réussite, leurs valeurs personnelles, les normes et les exigences des enseignants ainsi que les normes et les exigences du milieu. Les perceptions du climat par les enseignants concernent les habiletés des élèves à terminer leurs études secondaires, le niveau d'engagement des enseignants et des élèves, les attentes de leur directeur et l'importance accordée à l'éducation. Finalement, selon Brookover le climat perçu par les directeurs comprend quatre dimensions: les préoccupations et les attentes des parents, les efforts faits en vue d'améliorer l'enseignement, la qualité du milieu scolaire et les attentes par rapport aux élèves.

Ainsi, les perceptions des élèves, des enseignants et des directeurs permettent d'identifier le climat psychosocial de chaque école. De plus, étant axé sur les attentes et les normes des écoles, le climat psychosocial permet d'identifier

plusieurs aspects importants du contexte de l'évaluation du personnel enseignant mentionnés par McKenna.

Hypothèses

La théorie de Rokeach permet de démontrer l'influence des aspects psychosociologiques du contexte sur les attitudes et met en lumière l'importance de tenir compte du contexte de l'évaluation du personnel enseignant. En s'appuyant sur la description du contexte du personnel enseignant, tout spécialement celle de McKenna et sur le concept de climat psychosocial de Brookover, il apparaît donc opportun de formuler les hypothèses suivantes:

- Hypothèse 1 - Le climat psychosocial perçu par les élèves, les enseignants et les directeurs d'école diffère d'une école à l'autre.
- Hypothèse 2 - Les attitudes des directeurs et des enseignants vis-à-vis de l'évaluation du personnel enseignant diffèrent d'une école à l'autre.
- Hypothèse 3 - Il existe une relation entre le climat psychosocial et les attitudes des directeurs et des enseignants face à l'évaluation du personnel enseignant.

Plan d'observation

Échantillon

L'échantillon qui a servi à la vérification de ces hypothèses de recherche provenait d'une population composée de directeurs, d'enseignants et d'élèves, répartis dans 13 écoles élémentaires et intermédiaires de huit conseils scolaires de l'Ontario. De ce nombre, 13 directeurs, 127 enseignants et 864 élèves remplirent adéquatement les questionnaires et constituèrent l'échantillon.

Instruments

L'instrument utilisé pour déterminer les attitudes des directeurs et des enseignants fut une version modifiée du *Questionnaire d'attitudes* (Forgette-Giroux, 1986). C'est un questionnaire construit selon la méthode de Likert et il reflète les idées de Jones (1981), Davis (1982), Piegari (1979) et Elliott (1977) sur les préoccupations des enseignants et des directeurs vis-à-vis d'un bon système d'évaluation du personnel enseignant. L'auteure du questionnaire s'est également inspirée des différents objectifs et des composantes des instruments d'évaluation cités dans l'enquête de Richard et Michaud (1982).

Au cours du printemps 1986, la nouvelle version du questionnaire fut mise à l'épreuve auprès d'enseignants et de directeurs d'écoles intermédiaires ($n = 86$). Suite à la compilation des résultats, les corrélations item-total et le coefficient alpha de consistance interne (0,8527) furent calculés. La version finale, utilisée lors de l'expérimentation, contenait 55 items et comportait six sections distinctes:

1) objectifs pédagogiques; 2) objectifs administratifs; 3) instruments; 4) procédures; 5) généralités; 6) groupes concernés.

Les instruments choisis pour identifier le climat psychosocial de l'école furent une adaptation française des trois questionnaires du *School Social Climate* développés par Brookover (1979). Ces trois questionnaires s'adressent respectivement aux élèves, aux enseignants et aux directeurs. Avant d'être utilisés dans la présente recherche, ces tests furent traduits et firent l'objet d'une étude-pilote auprès d'élèves, d'enseignants et de directeurs de niveau intermédiaire. Les principales étapes de cette étude furent les suivantes: 1) traduction en français des trois questionnaires et révision par une personne compétente; 2) évaluation qualitative des items par des élèves, des enseignants et des directeurs; 3) administration des trois questionnaires aux groupes visés, c'est-à-dire à des élèves, à des enseignants et à des directeurs d'écoles intermédiaires et cueillette d'informations qualitatives et quantitatives; 4) compilation des résultats, calcul des corrélations item-total et calcul du coefficient alpha pour deux des questionnaires (élèves: 0,8792; enseignants: 0,8416). Le nombre restreint de directeurs n'a pas permis une analyse quantitative de ce questionnaire.

L'étude-pilote terminée, les questionnaires furent révisés sur la base des informations qualitatives et quantitatives recueillies. La version finale du questionnaire destiné aux élèves contenait 57 items, celle des enseignants 57 items et celle des directeurs, 32 items. Ces trois instruments mesuraient les 14 composantes du climat psychosocial de l'école identifiées par Brookover et décrites précédemment. Tous ces instruments furent administrés par la même personne aux élèves, aux enseignants et aux directeurs à l'automne 1986.

Les résultats des deux premières hypothèses furent mis à l'épreuve à l'aide d'analyses de la variance de type multivarié. La troisième hypothèse fut vérifiée à partir de l'étude des divers coefficients de corrélations obtenus entre les scores des composantes du climat et les scores des dimensions du questionnaire d'attitudes vis-à-vis du personnel enseignant.

Présentation et analyse des résultats

Hypothèse 1: Le climat psychosocial perçu par les élèves, les enseignants et les directeurs diffère d'une école à l'autre.

Cette hypothèse comprend trois sous-hypothèses relatives aux perceptions du climat psychosocial des trois groupes concernés: les élèves, les enseignants et les directeurs.

Sous-hypothèse 1,1: D'une école à l'autre, les perceptions des élèves du climat psychosocial sont différentes.

Un test d'analyse de la variance de type multivarié permet de vérifier l'hypothèse d'une différence globale de perception du climat psychosocial par les élèves

des différentes écoles. Le tableau 1 présente les résultats de cette analyse et des données sommaires (score maximum, moyenne et écart type) pour chacune des composantes du climat mesuré auprès des élèves.

Tableau 1
Perceptions des élèves du climat psychosocial, description des composantes et analyse de la variance par école

Climat	Score maximum	Moyenne	Écart type
1. Importance accordée à l'éducation	55,00	44,98	5,16
2. Chances de réussite	50,00	43,47	5,52
3. Valeur personnelle	30,00	22,75	3,30
4. Normes et exigences des enseignants	20,00	17,02	2,08
5. Normes et exigences du milieu	30,00	22,19	2,68
Test (N = 13 écoles)		Valeur	Probabilité
Lambda de Wilks		0,8324	0,0001
T carré de Hotelling		0,1878	0,0001

N = 864

Ce tableau permet de constater des différences significatives dans les perceptions du climat psychosocial de la part des élèves des différentes écoles, (Lambda de Wilks 0,0324; $p \leq 0,001$ et T carré de Hotelling de 0,1878; $p \leq 0,001$). Ainsi, des différences significatives furent observées d'une école à l'autre quant aux perceptions des élèves par rapport à l'importance de l'éducation, de leurs chances de réussite, de leurs valeurs personnelles, des attentes et des exigences des enseignants et du milieu à leur égard. Le climat psychosocial perçu par les élèves varie donc d'une école à l'autre.

Sous-hypothèse 1,2: D'une école à l'autre les perceptions des enseignants du climat psychosocial sont différentes.

Cinq dimensions du climat psychosocial perçues par les enseignants des 13 écoles furent également mesurées. Le tableau 2 indique les scores maximums, les moyennes et les écarts types de chacune des composantes du climat ainsi que les résultats de l'analyse multivariée.

Le tableau 2 ne permet pas de conclure aussi fermement à des différences globales de perception du climat psychosocial de la part des enseignants des différentes écoles. Bien qu'il semble y avoir une différence, la marge d'erreur suite aux tests multivariés est de 0,08. Elle permet d'observer une tendance quant aux

Tableau 2
Perceptions des enseignants du climat psychosocial, description des composantes et analyse de la variance par école

Climat	Score maximum	Moyenne	Écart type
1. Habileté à poursuivre des études postsecondaires	40,00	26,09	4,81
2. Habileté à terminer des études secondaires	45,00	34,12	5,40
3. Engagement des enseignants et des élèves	40,00	29,76	4,00
4. Attentes du directeur	25,00	17,05	2,92
5. Importance de l'éducation	25,00	18,73	2,21
Test (N = 13 écoles)		Valeur	Probabilité
Lambda de Wilks		0,0881	0,0881
T carré de Hotelling		0,0835	0,0835

N = 127

perceptions des enseignants. Les variations les plus grandes d'une école à l'autre se situent au niveau des perceptions des enseignants vis-à-vis de l'habileté des élèves à poursuivre des études postsecondaires et vis-à-vis de leurs perceptions des attentes des directeurs.

Les enseignants ontariens de langue française auraient-ils une formation suffisamment homogène pour rendre compte de cette homogénéité des valeurs et des normes telle que reflétée par leurs réponses au questionnaire traitant du climat psychosocial?

Sous-hypothèse 1,3: D'une école à l'autre, les perceptions des directeurs sont différentes.

L'analyse statistique des réponses des directeurs est plus difficile à réaliser puisque seulement 13 directeurs ont répondu au questionnaire. Seuls les cotes maximales, les moyennes et les écarts types pour chacune des dimensions mesurées par le questionnaire, sont présentés au tableau 3 à titre d'indicateurs de la variabilité entre les écoles pour chacune des quatre composantes du climat psychosocial perçu par ce groupe de répondants.

Le tableau 3 permet de conclure à l'existence de perceptions, d'attentes et de normes différentes chez les directeurs d'école. En effet, bien qu'il soit difficile de juger de l'ampleur du phénomène avec un échantillon aussi restreint, il y a lieu de croire à la présence de différences d'une école à l'autre.

Tableau 3
Perceptions des directeurs du climat psychosocial et
description des composantes

Climat	Score maximum	Moyenne	Écart type
1. Préoccupations et attentes des parents	30,00	25,75	2,33
2. Efforts en vue d'améliorer l'enseignement	10,00	7,86	1,23
3. Qualité du milieu scolaire	20,00	15,29	1,44
4. Attentes par rapport aux élèves	35,00	26,00	2,54

N = 13

En résumé, la vérification des trois sous-hypothèses permet de conclure que d'une école à l'autre le climat psychosocial est perçu différemment par les élèves ($p \leq 0,0001$) et qu'il est probablement perçu différemment par les enseignants ($p \leq 0,088$). De plus les scores obtenus relatifs aux perceptions des directeurs varient suffisamment pour permettre d'envisager un niveau minimal de divergences entre eux.

Hypothèse 2: Les attitudes des directeurs et des enseignants face à l'évaluation du personnel enseignant diffèrent d'une école à l'autre.

Les attitudes des directeurs et des enseignants des 13 écoles furent mesurées à l'aide du *Questionnaire d'attitudes*. Celui-ci comprend six dimensions. Conséquemment, l'hypothèse d'une différence d'attitudes entre les écoles peut être mise à l'épreuve à l'aide d'un test d'analyse de la variance de type multivarié.

Le tableau 4 démontre que les attitudes des directeurs et des enseignants vis-à-vis de l'évaluation du personnel enseignant diffèrent d'une école à l'autre (Lambda de Wilks = 0,4906; $p \leq 0,0229$ et T carré de Hotelling = 0,7959; $p \leq 0,016$). Les différences les plus significatives d'une école à l'autre se situent au niveau du partage des responsabilités et des instruments d'évaluation du personnel enseignant. Mais les écarts entre ces attitudes sont-ils reliés au contexte psychosocial de l'école? Cette question fait l'objet de la troisième hypothèse.

Hypothèse 3: Il existe une relation entre le climat psychosocial et les attitudes des enseignants et des directeurs face à l'évaluation du personnel enseignant.

Avant de présenter les résultats de l'analyse des données relatives à cette troisième hypothèse, deux remarques s'imposent:

Premièrement, tel que mentionné précédemment, le peu de recherches dans le domaine ne permet pas de prédire le sens de la relation entre le climat psychosocial et les attitudes face à l'évaluation du personnel enseignant. Voilà pourquoi,

Tableau 4

Attitudes des directeurs et des enseignants, description des composantes et analyse de variance par école

Attitudes	Score maximum	Moyenne	Écart type
1. Objectifs pédagogiques	45,00	32,86	6,39
2. Objectifs administratifs	35,00	19,52	6,03
3. Instruments d'évaluation	75,00	55,71	8,83
4. Procédures d'évaluation	30,00	27,77	3,16
5. Généralités	30,00	21,48	4,13
6. Responsabilités	60,00	30,34	8,29
Test (N = 141)		Valeur	Probabilité
Lambda de Wilks		0,4906	0,0229
T carré de Hotelling		0,7959	0,0160

N = 141

à titre exploratoire, la présente recherche utilise la technique statistique de l'analyse de coefficients de corrélation.

Deuxièmement, il convient de rappeler que le climat psychosocial de l'école fut mesuré auprès de trois groupes différents (13 directeurs, 127 enseignants et 864 élèves) et que les attitudes par rapport à l'évaluation du personnel enseignant furent mesurées auprès des enseignants et des directeurs seulement. En conséquence, l'hypothèse d'une relation entre ces deux variables comporte six sous-hypothèses. Pour mettre ces sous-hypothèses à l'épreuve, les matrices de coefficients de corrélation entre les 14 composantes du climat psychosocial (cinq pour les élèves, cinq pour les enseignants et quatre pour les directeurs) et les six composantes du questionnaire d'attitudes furent calculées. Lors de l'interprétation de celles-ci, compte tenu de la faiblesse de l'échantillon, une distinction sera faite entre les relations statistiquement significatives et les tendances qui, bien que non significatives, semblent plausibles.

Les paragraphes suivants présentent l'analyse des données relatives à chacune des sous-hypothèses.

Sous-hypothèse 3, 1: Il existe une corrélation entre le climat psychosocial perçu par les directeurs et l'attitude des enseignants face à l'évaluation du personnel enseignant.

Le tableau 5 présente l'ensemble des coefficients de corrélation entre les quatre composantes du climat psychosocial perçues par les directeurs d'école et l'attitude des enseignants face à leur propre évaluation.

Tableau 5

Coefficients de corrélation de Spearman entre les composantes du climat psychosocial perçues par les directeurs et l'attitude des enseignants

Climat	Attitudes					
	Objectifs pédagogiques	Objectifs administratifs	Instruments	Procédures	Généralités	Responsabilités
1. Préoccupations et attentes des parents	0,557**	0,405	0,283	0,416	0,050	0,541*
2. Effort fait pour améliorer l'enseignement	0,273	0,341	-0,273	-0,287	-0,478	0,129
3. Perception de la qualité du milieu scolaire	-0,064	0,161	-0,096	0,150	-0,198	0,086
4. Perceptions et attentes par rapport aux élèves	0,416	0,097	0,211	0,677**	0,126	0,176

N = 13 écoles

* $p \leq 0,10$

** $p \leq 0,05$

Suite à une observation des données du tableau 5, le lecteur serait enclin à affirmer que seules les deux corrélations où il y a un seul astérisque sont positives et significatives. Cependant, compte tenu du nombre restreint d'écoles, un examen attentif de ce tableau permet aussi d'entrevoir certaines tendances. Relativement aux perceptions des directeurs du climat psychosocial de l'école, les préoccupations et les attentes des parents ainsi que les perceptions et les attentes par rapport aux élèves semblent être reliées à une attitude positive de la part du personnel enseignant face aux différents aspects de leur évaluation. De plus, les colonnes deux et six du tableau 5 semblent indiquer que les perceptions des directeurs à propos du climat social de l'école pourraient être reliées à une attitude positive des enseignants vis-à-vis des deux aspects suivants de l'évaluation du personnel enseignant: les objectifs administratifs et les responsabilités.

Sous-hypothèse 3,2: Il existe une corrélation entre le climat psychosocial perçu par les directeurs et l'attitude des directeurs face à l'évaluation du personnel enseignant.

Sous-hypothèse 3,3: Il existe une corrélation entre le climat psychosocial perçu par les enseignants et l'attitude des enseignants face à l'évaluation du personnel enseignant.

Dans chaque cas, l'analyse des coefficients de corrélation entre les différentes composantes de ces deux variables n'a pas permis de mettre en évidence ni relation significative, ni tendance. Ces sous-hypothèses sont donc rejetées.

Tableau 6

Coefficients de corrélation de Spearman entre les composantes du climat psychosocial perçues par les enseignants et l'attitude des directeurs

Climat	Attitudes					
	Objectifs pédagogiques	Objectifs administratifs	Instruments	Procédures	Généralités	Responsabilités
1. Habileté à poursuivre des études postsecondaires	-0,566*	-0,411	-0,297	0,065	0,138	-0,321
2. Habileté à terminer des études secondaires	-0,739***	-0,352	-0,192	-0,327	-0,004	-0,220
3. Engagements des enseignants et celui des élèves	-0,123	0,073	-0,215	0,252	0,138	0,082
4. Attentes du directeur	-0,538	0,018	-0,137	0,074	0,166	-0,284
5. Importance de l'éducation	0,194	-0,045	-0,433	-0,313	-0,694**	0,340

N = 13 écoles

* $p \leq 0,10$

** $p \leq 0,05$

*** $p \leq 0,01$

Sous-hypothèse 3,4: Il existe une corrélation entre le climat psychosocial perçu par les enseignants et l'attitude des directeurs face à l'évaluation du personnel enseignant. Le tableau 6 présente les données relatives à cette sous-hypothèse.

Deux corrélations s'avèrent significatives à un seuil de signification de 0,05: a) la perception des enseignants de l'habileté des élèves à terminer leurs études secondaires et l'attitude des directeurs face aux objectifs pédagogiques de l'évaluation des enseignants ($\rho = -0,739$; $p \leq 0,01$) et b) la perception des enseignants de l'importance de l'éducation et l'attitude des directeurs vis-à-vis des aspects généraux de l'évaluation du personnel enseignant ($\rho = -0,694$; $p \leq 0,05$). Ces deux corrélations sont négatives. La première colonne du tableau indique aussi que quatre des cinq composantes du climat telles que perçues par les enseignants: perception de l'habileté des élèves à poursuivre des études postsecondaires, perception de l'habileté des élèves à terminer leurs études secondaires, perception de leur engagement et de celui des élèves et perception des attentes de leur directeur, présentent une corrélation négative avec l'attitude des directeurs face aux objectifs pédagogiques de l'évaluation du personnel enseignant. Serait-ce que plus les directeurs d'école perçoivent comme importants certains aspects de l'évaluation du personnel enseignant, plus les enseignants perçoivent le climat d'une manière négative? Ces données sont suffisantes pour permettre de suggérer une étude plus approfondie de la question.

Sous-hypothèse 3,5: Il existe une corrélation entre le climat psychosocial perçu par les élèves et l'attitude des enseignants face à l'évaluation du personnel enseignant. Les données relatives à cette hypothèse sont présentées au tableau 7.

La corrélation entre l'attitude des enseignants vis-à-vis des instruments de leur évaluation et la perception des élèves des exigences du milieu à leur égard est significative ($\rho = -0,587$; $p \leq 0,05$). Plus les enseignants ont une attitude positive face aux instruments qui servent à les évaluer, moins les élèves perçoivent que ces derniers sont exigeants à leur égard.

Le tableau 7 permet d'entrevoir certaines tendances plus générales bien qu'elles ne soient pas statistiquement significatives. À la quatrième rangée du tableau 7, il semble se dessiner une corrélation entre les perceptions des élèves vis-à-vis des normes et des exigences à leur égard et l'attitude des enseignants vis-à-vis des différentes dimensions de leur évaluation. Les deux premières colonnes du tableau 7 laissent aussi entrevoir une relation entre les perceptions des élèves à propos du climat psychosocial et les attitudes de leurs enseignants face aux objectifs pédagogiques et administratifs de l'évaluation du personnel enseignant.

Sous-hypothèse 3,6: Il existe une corrélation entre le climat psychosocial perçu par les élèves et l'attitude des directeurs face à l'évaluation du personnel enseignant. Le tableau 8 présente l'ensemble des coefficients de corrélation entre les différentes composantes de ces deux variables.

Tableau 7

Coefficients de corrélation de Spearman entre les composantes du climat psychosocial de l'école perçues par les élèves et l'attitude des enseignants

Climat	Attitudes					
	Objectifs pédagogiques	Objectifs administratifs	Instruments	Procédures	Généralités	Responsabilités
1. Importance accordée à l'éducation	0,324	0,192	0,000	0,302	-0,027	-0,153
2. Chances de réussite	0,306	0,357	-0,131	0,032	0,416	0,214
3. Valeur personnelle	0,175	0,313	-0,203	-0,131	0,041	0,181
4. Normes et exigences des enseignants	0,538*	0,216	0,159	0,214	0,101	0,335
5. Normes et exigences du milieu	0,181	0,346	-0,587**	-0,451	0,038	0,082

N = 13 écoles

* $p \leq 0,10$

** $p \leq 0,05$

Une colonne de la matrice de corrélations entre les différentes composantes de ces deux variables présente des résultats plus significatifs. Il semble que lorsque les directeurs d'école sont positifs à l'égard des aspects généraux de l'évaluation du personnel enseignant, le climat psychosocial de l'école est perçu de façon plus favorable par les élèves. Toutes ces corrélations entre ces composantes sont positives dont deux significatives ($\rho = 0,599$ et $\rho = 0,645$; $p \leq 0,05$).

Les principaux résultats de la troisième hypothèse peuvent se résumer comme suit: il semble qu'il n'y ait aucune relation entre la perception du climat psychosocial et les attitudes face l'évaluation du personnel enseignant (sous-hypothèses 3,2 et 3,3) ni chez les enseignants, ni chez les directeurs. Certaines perceptions des directeurs à propos du climat psychosocial peuvent être reliées aux attitudes des enseignants vis-à-vis de leur évaluation (sous-hypothèse 3,1). De plus, certaines attitudes des directeurs par rapport à l'évaluation du personnel enseignant et la perception des enseignants à propos du climat psychosocial présentent des corrélations négatives (sous-hypothèse 3,4). Enfin, les données laissent aussi entrevoir

Tableau 8

Coefficients de corrélation de Spearman entre les composantes du climat psychosocial de l'école perçues par les élèves et les attitudes des directeurs

Climat	Attitudes					
	Objectifs pédagogiques	Objectifs administratifs	Instruments	Procédures	Généralités	Responsabilités
1. Importance accordée à l'éducation	-0,310	-0,226	-0,247	-0,243	0,017	-0,176
2. Chances de réussite	-0,423	0,021	-0,042	0,085	0,464	-0,232
3. Valeur personnelle	-0,342	-0,010	-0,190	0,297	0,599*	-0,169
4. Normes et exigences des enseignants	0,131	0,007	0,416	0,000	0,297	0,014
5. Normes et exigences du milieu	-0,074	0,035	0,180	0,454	0,645*	-0,288

N = 13 écoles

* $p \leq 0,05$

une relation entre les attitudes des enseignants face à l'évaluation du personnel enseignant et les perceptions des élèves à propos du climat psychosocial. Ainsi, bien que plusieurs corrélations soient significatives, la troisième hypothèse ne se vérifie pas complètement.

Conclusion

Le cadre théorique de cette recherche a démontré l'importance de tenir compte du contexte de l'école dans l'étude des attitudes des intervenants face à l'évaluation du personnel enseignant. Cependant, la variable «contexte de l'école» est complexe et peut être envisagée de plusieurs façons. Ainsi, Davis et Piegari ont tenu compte des aspects psychologiques, alors que la présente étude vise à cerner certains aspects psychosociologiques. À cet égard, le concept de climat psychosocial et les instruments de Brookover sont apparus pertinents. Les résultats ont, en effet, confirmé la théorie de cet auteur en démontrant qu'il existe effectivement des différences de climat ou de contexte psychosocial entre les écoles.

De plus, les attitudes des directeurs et des enseignants face à l'évaluation du personnel enseignant varient d'une école à l'autre. Les deux premières hypothèses étant confirmées, il est possible d'entrevoir une relation entre le climat psychosocial de l'école perçu par les directeurs, les enseignants et les élèves et les attitudes des intervenants vis-à-vis de l'évaluation du personnel enseignant. Les résultats relatifs à cette troisième hypothèse ne permettent pas de conclure à une véritable relation entre les deux variables. Toutefois, certaines corrélations révèlent des tendances importantes.

Ainsi, les attentes des parents et celles des directeurs par rapport au rendement des élèves semblent être reliées aux attitudes des enseignants face aux objectifs pédagogiques et aux procédures d'évaluation.

La vérification de la relation entre le climat perçu par les enseignants et les attitudes des directeurs a mis en lumière la relation entre l'attitude positive des directeurs par rapport aux objectifs pédagogiques dans les évaluations de leur personnel enseignant et les perceptions négatives des enseignants à propos du climat de leur école. Ces résultats suggèrent que les enseignants se sentent menacés par les évaluations. S'il en est ainsi, les directeurs devraient tenir compte davantage des sentiments négatifs des enseignants par rapport au climat de leur école. En d'autres termes, ils pourraient consacrer plus de temps à exposer et à clarifier les objectifs de l'évaluation, tout spécialement les objectifs pédagogiques.

En ce qui concerne les quatrième et cinquième sous-hypothèses, les résultats ont démontré certaines tendances importantes. En effet, les attitudes des enseignants par rapport aux objectifs pédagogiques et administratifs sont reliées aux perceptions des élèves du climat de l'école, tout particulièrement aux perceptions des normes et des exigences des enseignants. Ces résultats sont pertinents et soulèvent la question de la participation des élèves à l'évaluation du personnel enseignant. Scriven avait déjà souligné le bien-fondé de cette participation parce que les élèves représentent un point de vue différent et complémentaire à celui des enseignants. D'ailleurs, les résultats semblent démontrer que les élèves perçoivent les enseignants comme n'étant pas suffisamment exigeants à leur égard.

Les résultats de cette recherche permettent de soupçonner certaines relations importantes entre le contexte défini en termes de climat psychosocial et les attitudes des intervenants vis-à-vis de l'évaluation du personnel enseignant. Toutefois, en raison des limites de l'échantillon ($n = 13$ écoles), l'étude de la relation entre ces deux groupes de variables ne peut être considéré que comme exploratoire. Une recherche plus poussée utilisant un plus grand nombre d'écoles permettrait d'établir des liens plus significatifs entre les deux variables.

De plus, il serait souhaitable que la notion de contexte de l'école soit réexaminée. McKenna, en identifiant les nombreux aspects du contexte de l'évaluation du personnel enseignant, a mis en évidence son importance et sa complexité. Comme il fut démontré, le concept de climat de l'école de Brookover a permis

l'étude d'un nombre important de facteurs psychosociaux de l'école tels que mentionnés par McKenna. Cependant, d'autres facteurs contextuels pourraient être pris en considération. Ainsi, une nouvelle définition du contexte de l'école ouvrirait la voie à d'autres études.

NOTES

1. Conseil supérieur de l'éducation, *L'Évaluation, situation actuelle et voies de développement: rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation*, 1983; C. Minguy, *Évaluation du personnel dans les écoles élémentaires et les écoles secondaires du Québec*, Chicoutimi: Les Éditions Science Moderne, 1978; M. Richard et P. Michaud, *La Pratique de l'évaluation au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VIII, no 2, 1982, p. 255-270; D. W. Ryan et E.S. Hickcox, *Redefining teacher evaluation*, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1980.
2. Dans ce document, le générique masculin s'entend aussi bien d'un sexe que de l'autre.

RÉFÉRENCES

- Allport, G.W., *Attitudes*, in *Handbook of social psychology*, Worcester, Mass.: Clark University Press, 1935, p. 788-884.
- Bordofsky, J.A. et C.L. Recesso, *Educator attitudes toward selected teacher evaluation practices*, Thèse de doctorat non publiée, University of Southern California, 1978.
- Brookover, W.B., *School social systems and student achievement: school can make a difference*, New York: Praeger, 1979.
- Cole, C., *A comparaison of two methods of teacher evaluation*, Thèse de doctorat non publiée, North Texas State University, 1978.
- Conseil supérieur de l'éducation, *L'Évaluation, situation actuelle et voies de développement*, Québec: Direction générale des publications gouvernementales, 1983.
- Davis, B.G.M., *The Relationship between school climate and the congruency of perceptions of elementary school principals and teachers concerning teacher evaluation*, Thèse de doctorat non publiée, University of Mississippi, 1982.
- Eads, A.E., *A study of the attitudes of teacher toward a supervision by objectives teacher evaluation model*, Thèse de doctorat non publiée, University of South Carolina, 1974.
- Elliott, R.W., *A proposal model for teacher evaluation based upon attitudes and assumptions toward teacher evaluation shared by teachers and administrators in Metropolitan Nashville public schools*, Thèse de doctorat non publiée, George Peabody College for teachers, 1977.
- Forgette-Giroux, R., *Questionnaire d'attitudes*, document inédit, Ottawa, 1986.
- Guba, E.G. et Y.S. Lincoln, *Effective evaluation*, San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1981.
- Halpin, A.W. et D.B. Croft, *The Organizational climate of schools*, U.S. Office of Education, Research Project (Contract no SAE543-8639), The University of Chicago, 1962.
- House, E.R., *Evaluating with validity*, Beverly Hills: Sage Publications, 1980.
- Jones, S.D., *A model for identifying evaluation procedures that have a positive influence on teacher attitude*, Thèse de doctorat non publiée, Oregon State University, 1981.
- Macar, M., *Les Échelles d'attitudes*, Liège: Presses de l'Université de Liège, 1976 (3e éd.).
- Martin, G.S., *Teacher and administrator attitudes toward evaluation and systematic classroom observation*, Thèse de doctorat non publiée, University of Oregon, 1975.
- McKenna, B.H., Context environment effects in teacher evaluation, in J. Millman (éd.), *Handbook of teacher evaluation*, Beverly Hills: Sage Publications, 1981, p. 23-37.
- Mucchielli, R., *Opinions et changement d'opinion*, Paris: Les Éditions ESF, 1972.

- Perron, J., *Valeurs et choix en éducation*, Saint-Hyacinthe: Édiseur, 1981.
- Piegari, P., *The Relationship between elementary school climate and attitudes toward teacher evaluation*, Thèse de doctorat non publiée, Rutgers University, 1979.
- Pinet, A., *L'Attitude de l'enseignant francophone du Nouveau-Brunswick face à l'évaluation dudit enseignant*, Mémoire de maîtrise, Université de Moncton, 1981.
- Powell, N.D., *The Relationship existing between clinical supervision and certain teacher attitudes*, Thèse de doctorat non publiée, University of Southern California, 1982.
- Richard, M. et P. Michaud, La Pratique de l'évaluation au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 8, no 2, 1982, p. 255-270.
- Rokeach, M., *The Nature of human values*, New York: The Free Press, 1973.
- Rokeach, M., *Beliefs, attitudes and values*, San Francisco: Jossey-Boss Publishers, 1970.
- Ruck, J.E.W., *Teacher's attitudes toward teacher evaluation in selected Connecticut school district in relation to level of compliance of teacher evaluation programmes with P.A. 74-278 (an act concerning teacher evaluation)*, Thèse de doctorat non publiée, University of Connecticut, 1979.
- Scriven, M., Summative teacher evaluation, in J. Millman (éd.), *Handbook of teacher evaluation*, Beverly Hills: Sage Publications, 1981a, p. 244-271.
- Scriven, M., *Evaluation thesaurus*, Inverness: Edg Press, 1981b.
- Wolf, R.L., How teachers feel toward evaluation, in House, E.R. (éd.) *School Evaluation*, Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1973, p. 156-168.
- Zelenak, M.S., *Teacher perceptions of the evaluation process*, Thèse de doctorat non publiée, University of Iowa, 1973.