

Quelques lignes directrices pour l'évaluation des enseignants au primaire et au secondaire : une recension des écrits

Roger Gervais, Nicole Caron and Gilles G. Nadeau

Volume 18, Number 2, 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1092277ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1092277ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gervais, R., Caron, N. & Nadeau, G. G. (1995). Quelques lignes directrices pour l'évaluation des enseignants au primaire et au secondaire : une recension des écrits. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(2), 37–61.
<https://doi.org/10.7202/1092277ar>

Article abstract

This study presents certain guidelines for conducting teacher evaluation at K-12 levels of education.

Some of the themes discussed are: goals of evaluation, characteristics of effective teachers, models of teacher evaluation, characteristics of effective teacher evaluation programs, sources of information within the evaluation process, evaluation instruments, obstacles to evaluation and effective feedback techniques.

Mainly, this revue of the literature concludes that present teacher evaluation models contain shortcomings which can be overcome if multiple sources of information are used to gather data during the evaluation process. An overview of the literature dealing with effective feedback strategies is presented.

Quelques lignes directrices pour l'évaluation des enseignants au primaire et au secondaire: une recension des écrits

Roger Gervais

Centre universitaire Saint-Louis-Maillet

Nicole Caron

Polyvalente Thomas-Albert

Gilles G. Nadeau

Centre universitaire de Moncton

Cet article comprend une recension des écrits sur certaines lignes directrices pour l'évaluation des enseignants du primaire et du secondaire. Entre autres, les thèmes suivants sont traités : les buts de l'évaluation, les caractéristiques d'un enseignant efficace, les modèles d'évaluation, les caractéristiques d'un programme d'évaluation efficace, les sources d'information d'évaluation, les instruments d'évaluation, les obstacles à l'évaluation, la rétroaction.

Les principales conclusions de cette recension des écrits sont que les modes d'évaluation actuellement utilisés comportent tous des lacunes qui peuvent être réduites en faisant usage d'une rétroaction multisources. Pour terminer, l'auteur présente une vue d'ensemble des écrits traitant des façons de présenter une rétroaction adéquate à la personne évaluée.

(évaluation, évaluation des enseignants, évaluation sommative, évaluation formative, rétroaction, dissonance cognitive)

This study presents certain guidelines for conducting teacher evaluation at K-12 levels of education.

Some of the themes discussed are: goals of evaluation, characteristics of effective teachers, models of teacher evaluation, characteristics of effective teacher evaluation programs, sources of information within the evaluation process, evaluation instruments, obstacles to evaluation and effective feedback techniques.

Mainly, this revue of the literature concludes that present teacher evaluation models contain shortcomings which can be overcome if multiple sources of information are used to gather data during the evaluation process. An overview of the literature dealing with effective feedback strategies is presented.

(evaluation, teacher evaluation, summative evaluation, formative evaluation, feedback, cognitive dissonance)

Introduction

De Landsheere, interviewé par Piéron (1990), affirmait que l'évaluation fait partie de notre vie quotidienne, même dans nos actions les plus simples et les plus spontanées. Dans cette même entrevue, De Landsheere maintenait aussi que tout comportement humain exige, en retour, une information (rétroaction) susceptible de permettre, si nécessaire, chez la personne évaluée, des modifications de comportement. Appliquées au domaine de l'éducation, ces affirmations militent en faveur de l'élaboration de systèmes d'évaluation des enseignants où la rétroaction peut devenir un moyen de renseigner les enseignants sur l'efficacité de leur pratique éducative et de les rendre conscients de la nécessité de modifier certains comportements inadéquats. Darling-Hammond (1990) reconnaissait, lui aussi, le potentiel qu'a l'évaluation des enseignants pour améliorer les performances individuelles ou collectives des enseignants à l'intérieur d'une école. Enfin, dans ce même ordre d'idée, Hammer (1987) affirmait que l'évaluation des enseignants, plus que tout autre processus, pouvait contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement.

Donc, étant donné la place importante que l'évaluation de l'enseignant peut occuper dans la recherche de l'excellence en éducation, il devient important pour les personnes responsables de celle-ci de connaître l'état de la recherche et des connaissances actuelles en cette matière. Par conséquent, le but premier de la présente recension des écrits est de présenter l'état de la recherche en évaluation des enseignants aux enseignants eux-mêmes et aux administrateurs scolaires afin de les aider à réfléchir sur leur pratique en matière d'évaluation.

Cette recension des écrits est le fruit d'une consultation des banques de données «ERIC», «Dissertation Abstract», «Point de repère» et «Éduq». Pour les banques de données «ERIC» et «Dissertation Abstract», les descripteurs suivants ont été utilisés : «Feedback», «Teacher Evaluation», «Teacher Supervision», «Teacher Performance», «Teacher Effectiveness», «Teacher Improvement» et «Teacher Attitudes». Leur signification française a été utilisée pour les banques de données «Point de repère» et «Éduq». Étant donné le très grand nombre de documents disponibles sous la plupart des descripteurs, il a fallu procéder à une combinaison de certains de ceux-ci afin d'arriver au choix final des documents qui sont présentés dans cet article. Il faut aussi noter que certains ouvrages tels ceux de Torrens (1988) et Millman et Darling-Hammond (1991) ont été particulièrement utiles et ont servi de toile de fond à la présente recension des

écrits. De même, les travaux de Pennington et Young (1989) et de Bernard (1992), (bien que faits dans le contexte universitaire) ont fourni des renseignements importants surtout en ce qui a trait à l'évaluation par les élèves.

La revue des écrits qui suit vise principalement l'évaluation formative des enseignants du secteur public, autant ceux du primaire que ceux du secondaire. Cependant, plusieurs de ces écrits demeurent pertinents pour le milieu collégial et universitaire.

Enfin, soulignons que dans cette recension, l'information est organisée en fonction de différents thèmes centraux qui sont (a) les buts de l'évaluation, (b) les caractéristiques d'un enseignant et d'un évaluateur efficaces, (c) les différents modèles d'évaluation, (d) les caractéristiques d'un bon programme d'évaluation, (e) les instruments d'évaluation, (f) les différentes sources d'information, et (g) la rétroaction. De plus, les obstacles majeurs au processus d'évaluation y sont discutés. Les différents thèmes abordés dans le présent article peuvent sembler, à première vue, hétéroclites. Toutefois, tous ont été définis dans les écrits en matière d'évaluation comme étant reliés, d'une manière ou d'une autre, à l'insatisfaction des enseignants envers l'évaluation. Si nous avons choisi d'en discuter dans cet article, c'est pour présenter les résultats de la recherche concernant chacun de ces thèmes et d'offrir ceux-ci aux personnes responsables de l'évaluation des enseignants à titre d'information susceptible d'orienter leur pratique en cette matière. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette recension des écrits se veut néanmoins représentative des écrits sur le sujet du présent article.

L'évaluation des enseignants : une définition

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

En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignant, les écrits présentent généralement deux types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative (administrative) de l'enseignant. Le choix de l'un ou de l'autre de ces deux types d'évaluation dépend des buts visés par l'évaluation.

Les buts de l'évaluation

Si le but de l'évaluation est de recueillir des données ou une information spécifique qui serviront de guide à l'enseignant en vue de l'amélioration de son enseignement, le superviseur optera pour le processus (ou la formule) de l'évaluation formative. Si, par ailleurs, le superviseur a l'intention de rechercher un large éventail d'information à propos de la performance d'un enseignant pour éclairer ou pour prendre certaines décisions administratives, il optera alors pour le processus de l'évaluation sommative (Lewis, 1982, Ondrack & Oliver 1986).

Étant donné cette dualité quant aux buts de l'évaluation, il est primordial, pour l'enseignant évalué, de bien connaître le but de l'évaluation dont il est l'objet. Hammer (1987) précise que la majorité des auteurs qui ont étudié la question sont d'avis que le but premier de l'évaluation devrait être l'amélioration de l'instruction dispensée aux élèves donc, formatif.

Toutefois, avant de procéder à l'évaluation d'un enseignant, que celle-ci soit formative ou sommative, il faut que les personnes engagées dans le processus d'évaluation possèdent un cadre de référence, c'est-à-dire une idée relativement précise des qualités que l'enseignant efficace doit posséder, ainsi que des tâches dont il doit normalement s'acquitter. La prochaine section de cette recension tentera de donner une description assez juste d'un enseignant efficace.

Enseignant efficace

Legendre décrit un enseignant compétent comme étant un enseignant qui « possède un répertoire de connaissances, d'habiletés et d'habitudes ou valeurs professionnelles que l'on estime nécessaires au succès d'une pratique d'enseignement » (p. 504). Legendre définit un enseignant efficace comme étant un enseignant qui « [...] met en application un répertoire de compétences soit les connaissances, les habiletés et les attitudes ou valeurs professionnelles susceptibles d'avoir un effet sur l'apprentissage des élèves » (p. 505).

Porter et Brophy (1988) ont décrit l'enseignant efficace comme celui qui (a) explique clairement ses intentions à ses élèves, (b) crée des situations d'apprentissage par lesquelles ses élèves n'acquerront pas uniquement des connaissances mais deviendront capables de réorganiser l'information en vue de résoudre des problèmes, (c) vérifie régulièrement le cheminement de ses élèves, (d) pratique un enseignement interdisciplinaire et finalement, (e) s'accorde un temps de réflexion en vue de son auto-évaluation. Peu après, Pennington et Young (1989), Hankin (1990), Dufresne (1991), Reynolds (1992), Legendre (1993) et Gervais et Nadeau (1994) ont dressé des listes présentant les caractéristiques d'un enseignant efficace. Une analyse de ces listes permet de faire certaines extrapolations et de dégager quelques principes généraux mettant en relief certaines caractéristiques globales de l'enseignant efficace. De façon générale, un enseignant est perçu comme efficace lorsqu'il possède une formation académique solide dans les matières qu'il enseigne et lorsqu'il démontre d'excellentes connaissances en pédagogie, c'est-à-dire en planification et en organisation de l'enseignement, en méthodes d'enseignement, en communication, en techniques de gestion de classe et en mesure et évaluation des apprentissages. En plus, ces listes font souvent référence à des attitudes et à des qualités personnelles qui décrivent l'enseignant efficace comme une personne empathique, chaleureuse et capable de motiver ses élèves à apprendre.

Cependant, bien que l'on soit capable de se faire une idée assez juste de ce qu'est un enseignant efficace, le sujet est loin d'être complètement épuisé et la recherche continue à explorer de nouvelles voies dans ce domaine.

Enfin, en évaluation, lorsque les caractéristiques d'un enseignant efficace sont définies et acceptées par les personnes engagées dans le processus, il devient nécessaire de choisir un modèle d'évaluation compatible avec le but et les objectifs d'évaluation poursuivis et aussi avec la définition que l'on a d'un enseignant efficace.

Modèles d'évaluation

Un modèle, selon le dictionnaire «Robert Électronique», est une représentation simplifiée et plus ou moins formalisée d'un processus ou d'un système. Legendre (1993) ne donne pas de définition spécifique de ce qu'est un modèle d'évaluation de l'enseignant. Il fut aussi impossible de

trouver une définition de ce concept dans les écrits en matière d'évaluation. Toutefois, en examinant les différentes définitions du terme «modèle» appliquées à d'autres concepts et proposées par Legendre (1993), il est possible d'extrapoler les éléments de définition qui suivent. Un modèle d'évaluation de l'enseignant, c'est «un guide ou un plan qui peut être utilisé pour élaborer un programme d'évaluation [...] c'est un agencement d'activités et d'interventions d'évaluation basées sur une vision particulière de ce qu'est l'enseignement».

Plusieurs modèles d'évaluation sont présentés dans les écrits. Parmi ceux qui sont présentés le plus fréquemment, on retrouve les modèles de Grossnikle et Cutter (1984), Bolton (1984), Medley (1982), Redfern (1980), Manatt, Palmer et Hidlebaugh (1976), Cogan (1973) et Goldhammer (1969).

L'ensemble des modèles d'évaluation énumérés au paragraphe précédent décrivent une série d'étapes à suivre afin d'arriver à une évaluation valide de l'enseignant. Une analyse de ces modèles permet de constater que, dans la plupart de ceux-ci, on retrouve les étapes suivantes :

- la définition des buts de l'évaluation ;
- la définition des sources d'information ;
- la définition des critères d'évaluation décrivant la performance minimum acceptable chez la personne évaluée;
- le choix des instruments d'évaluation ;
- une évaluation préliminaire permettant de déterminer le niveau de performance actuelle de l'enseignant ;
- la collecte et l'analyse des données sur lesquelles sera basée la rétroaction ;
- une session de rétroaction ;
- la préparation d'un plan de croissance professionnelle contenant des objectifs d'amélioration professionnelle.

Enfin, en ce qui a trait à l'ensemble des modèles d'évaluation présentés dans les écrits, O'Hanlon et Mortesen (1977), Levin (1979), et Darling-Hammond, Wise et Pease (1983) affirment qu'aucun de ces modèles pris individuellement ne peut combler à lui seul tous les besoins en matière d'évaluation. Stodolsky (1990) considère que, peu importe le modèle employé, l'évaluation de l'enseignement demeure une tâche complexe et difficile. Toutefois, McKeachie et al. (1980), Cohen (1981), Pajak et Glickman (1984) affirment que les enseignants réagissent plus favorablement à des stratégies d'évaluation plus élaborées qui savent utiliser les

points forts de plusieurs modèles d'évaluation. À la suite du choix d'un modèle d'évaluation, il faut concevoir un programme afin de rendre le modèle d'évaluation opérationnel.

Caractéristiques d'un programme d'évaluation

Un programme d'évaluation, selon Ladouceur (1983), «représente une esquisse ordonnée de plusieurs activités, portant sur un sujet déterminé, pour atteindre un objectif précis dans l'organisation» (p. 29). Ladouceur mentionne aussi que des programmes peuvent s'appliquer à tous les domaines de la gestion du personnel donc, à l'évaluation des enseignants. Legendre (1993) affirme qu'«un programme est un ensemble de dispositifs, méthodes et documents [...]» (p. 1032). Si on retourne à la section précédente concernant les modèles d'évaluation, on voit qu'un programme d'évaluation découle directement du modèle d'évaluation choisi et représente une façon de le rendre opérationnel. La question qui se pose maintenant est de déterminer quelles sont les caractéristiques d'un bon programme d'évaluation.

Une grande partie des écrits consultés insistent sur la nécessité, pour l'enseignant, d'être engagé dans l'élaboration du programme d'évaluation par lequel il sera évalué, autant à l'étape de la sélection des critères d'évaluation qu'à celle du moment durant lequel il sera évalué.

Les objectifs et les moyens d'évaluation devront aussi y être clairement précisés (Petronne, 1990). Hankin (1990) ajoute que l'évaluation sera d'autant plus efficace que les enseignants en auront une perception positive, qu'ils considéreront qu'elle est construite de façon professionnelle et qu'elle est reliée à un système quelconque de sanctions ou de récompenses. Cependant, il faudra éviter de considérer de façon isolée un des objets d'évaluation, de s'y attarder et d'oublier ainsi l'évaluation globale de l'enseignant. Selon Powney (1991), le fait de considérer les objets d'évaluation d'une façon isolée pourrait avoir des effets néfastes, non seulement sur la santé physique de la personne évaluée, mais aussi sur le plan émotionnel et sur le plan professionnel. Smith, Peterson et Micceri (1987) proposent qu'un bon programme d'évaluation doit reposer sur des considérations professionnelles (c'est-à-dire qui se rapportent aux compétences professionnelles) et légales (c'est-à-dire qui se rapportent aux conventions collectives, à la loi scolaire ou à d'autres lois) et tenir compte de la validité et de la fidélité des instruments d'évaluation employés.

Il importe donc de préciser qu'un bon programme d'évaluation ne saurait exister sans la présence d'une forme quelconque de rétroaction. Plusieurs auteurs tels Diboye et Pontbriand (1981), Ellis (1984) et Medley, Coker et Soar (1984) ont étudié le phénomène de la rétroaction dans le cadre de l'évaluation des enseignants. Brinko (1990) a produit une excellente synthèse des écrits dans ce domaine. Selon cette auteure, plusieurs facteurs peuvent influencer l'efficacité d'une session de rétroaction. Il faut que la rétroaction soit présentée sans coercition par une personne qui aide l'enseignant à analyser les résultats obtenus. Il faut aussi que les données présentées soient multisources, valides, fidèles et irréfutables. Les séances de rétroaction doivent être fréquentes. La personne évaluée doit formuler elle-même ses objectifs d'amélioration par suite de l'information reçue. Enfin, toujours selon Brinko, une situation de rétroaction optimale doit créer une «dissonance cognitive» modérée chez la personne évaluée. (Cette théorie de la motivation, qui fut énoncée par Festinger, en 1957, sera présentée dans la dernière section de cet article.) Torrens (1988) affirme qu'une rétroaction formelle et systématique est celle qui est la plus en mesure de procurer une grande satisfaction aux enseignants évalués. De plus, toujours selon Torrens, la satisfaction des enseignants et leur acceptation des résultats d'une séance d'évaluation dépend en grande partie du fait que ces résultats sont présentés lors d'une rencontre structurée et réservée uniquement à cette fin. Et finalement, cette auteure considère que les personnes engagées dans l'analyse et l'interprétation des données recueillies pendant leur évaluation, sont celles qui ont le plus tendance à s'améliorer.

En résumé, il faut que les enseignants aient une perception positive du programme d'évaluation et de la rétroaction dont ils sont l'objet et qu'ils considèrent l'information recueillie lors de ce processus utile pour améliorer leur performance. Tel que présenté dans la section suivante, cette information peut provenir de diverses sources.

Sources d'information

Les sources d'information les plus souvent consultées à l'intérieur du processus d'évaluation sont généralement le superviseur immédiat, des collègues de travail, les élèves ou les étudiants, la personne évaluée elle-même (auto-évaluation), ou encore une combinaison quelconque de ces sources d'information. Brinko (1990) soutient que les enseignants réagissent plus favorablement à leur évaluation lorsque les données servant

à celle-ci proviennent de plusieurs sources. Cohen (1981) souligne que la rétroaction multisources ajoute à la crédibilité des résultats globaux de l'évaluation. Froman et Owen (1980), Cohen (1981) et Brinko (1990) soutiennent que les enseignants préfèrent que les données servant à leur évaluation proviennent de plusieurs sources puisque chaque source prise individuellement comporte des avantages mais aussi des désavantages comme l'objectivité et la validité des données sur laquelle est basée l'évaluation par exemple. Toutefois, il faut noter que les propos de Cohen s'adressent plus spécifiquement au milieu universitaire, mais Pajak et Glickman (1984) affirment que les mêmes éléments demeurent valables pour le primaire et le secondaire. Ainsi, ils viennent appuyer la position de Pambookian (1974) qui rapportait que la plupart des recherches traitant de la rétroaction en enseignement avaient été effectuées auprès d'enseignants du primaire et du secondaire. C'est pour cette raison que dans la présente section de l'article, aucune distinction n'est faite entre les écrits se rapportant à l'un ou l'autre des différents ordres d'enseignement. Toutefois, si l'on considère l'ensemble des écrits présentés dans cette section, sauf pour l'évaluation par les élèves, le contenu de celle-ci peut aussi bien s'appliquer à tous les ordres d'enseignement. En ce qui concerne l'évaluation par les élèves, il est certain que l'âge et la maturité de ces derniers peuvent influencer leur habileté à porter un jugement de valeur sur la qualité de l'enseignement qui leur est dispensé.

L'évaluation par un superviseur. Les écrits font état de certains problèmes reliés à l'évaluation faite par un superviseur. Ainsi, selon Pennington et Young (1989), il semblerait que ces problèmes pourraient être dus au fait que (a) le superviseur ferait usage d'une échelle de performance très subjective ou d'une échelle énoncée en termes vagues, (b) ne serait pas conscient des contraintes auxquelles l'enseignant doit faire face dans sa classe, (c) ne serait pas compétent dans la matière enseignée, (d) manquerait de formation dans le domaine des techniques d'observation et ne se sentirait pas compétent pour effectuer cette observation, (e) se montrerait trop sévère dans son observation, ou encore, au contraire, (f) ferait preuve de laxisme dans ses évaluations.

Peterson (1987) affirme que les rapports écrits produits par les directions d'école (lorsque ces dernières agissent comme superviseurs) auraient tendance à ne présenter que des commentaires ayant peu d'importance et manifestant beaucoup d'indulgence. De plus, selon ce même auteur, ce genre d'évaluation n'aurait qu'une faible corrélation avec d'autres sortes d'évaluation, ce qui l'amène à conclure que ce genre de rapport ne devrait tout au plus que constituer un outil supplémentaire dans l'évaluation. Selon

Scriven (1981), il devient évident que justice ne saurait être rendue à un enseignant par le biais d'une seule séance d'observation par un superviseur. Pour améliorer la validité de cette source d'information, il importe donc soit d'effectuer plusieurs visites en salle de classe, soit de combiner cette source avec d'autres sources d'information. Pennington et Young (1989) et Bernard (1992) appuient cette dernière affirmation.

L'évaluation par les pairs. Cette source d'évaluation est généralement employée en milieu collégial et universitaire. Toutefois, Ellis, Smith et Abbot (1979) ainsi que McFaul et Cooper (1983) affirment qu'elle a aussi été employée et jugée efficace au primaire. Pour leur part, Pennington et Young (1989) rapportent que l'évaluation par les pairs, effectuée au primaire et au secondaire, ont des résultats qui correspondent à ceux rapportés par les administrateurs. Grossnikle et Cutter (1984) relèvent quelques avantages propres à cette source d'évaluation, à savoir qu'elle procure à l'enseignant une vision plus réelle de sa performance en salle de classe, qu'elle l'expose à une variété de techniques ou de méthodes d'enseignement, et finalement, qu'elle le place inévitablement dans une situation où il doit faire face à l'évaluation formative. Ces avantages, selon ces auteurs, sont dus au fait que l'évaluateur est un collègue spécialiste dans la même matière.

Cederblom et Lounsbury (1980) trouvent suffisamment de points positifs dans cette source d'information pour la recommander si elle est utilisée avec d'autres sources. Ils font aussi remarquer que l'évaluation par les pairs est mieux acceptée lorsqu'elle n'est pas employée pour appuyer des décisions administratives, telles la promotion ou la révision salariale de l'enseignant. Pour leur part, Pennington et Young (1989) émettent certaines réserves à l'égard de cette source d'évaluation surtout si elle est employée à des fins administratives. Selon ces derniers, son utilisation dans une perspective sommative risque de causer des frictions entre les pairs. Certains enseignants peuvent se montrer réticents à évaluer leurs collègues de crainte de créer éventuellement des conflits dans leur milieu de travail. Il y aurait aussi l'existence potentielle d'un problème de logistique. Par exemple, certains enseignants ne veulent prendre ni le temps ni la peine d'inscrire à leur agenda la période de rencontre préparatoire à ce genre d'évaluation. De plus, les résultats pourraient manquer de fiabilité. Les instruments d'évaluation ne sauraient protéger, par eux-mêmes, l'enseignant de certains préjugés de la part de ses confrères ou de mauvaises interprétations de l'information recueillie. Enfin, il y aurait l'existence potentielle d'un manque de sérieux dans l'évaluation. Il se pourrait que les

enseignants engagés dans le processus d'évaluation ne lui accordent pas l'importance appropriée.

En dépit des réserves émises, les auteurs qui précèdent suggèrent qu'un minimum de trois personnes ayant de bonnes connaissances en matière d'enseignement soit requis pour effectuer ce type d'évaluation.

L'évaluation par les élèves. En ce qui a trait à l'évaluation par les élèves, un survol des écrits nous montre que cette source d'information a fait l'objet de plusieurs études. Entre autres, Powney (1991) rapporte que les étudiants peuvent non seulement faire preuve de bon jugement lors de l'évaluation de leurs enseignants, mais que les résultats de leurs évaluations se comparent bien aux résultats des évaluations produites par des évaluateurs professionnels. Pambookian (1974) observe qu'un bon nombre de recherches dans ce domaine ont été effectuées auprès d'enseignants dans des écoles élémentaires et secondaires et que l'évaluation par les élèves peut être employée, avec succès, autant au primaire et au secondaire, qu'à l'ordre d'enseignement universitaire. Selon Ondrack et Oliver (1986), bien que l'évaluation par les élèves soit une source de rétroaction assez fiable, il faut surtout, dans le secteur d'enseignement public, l'employer avec beaucoup de circonspection étant donné les différences de capacité de porter un jugement qui varient sensiblement en fonction de l'âge et du développement intellectuel des élèves. Cependant, selon Bernard (1992), il semblerait que «d'une façon générale, la recherche a démontré (à l'ordre d'enseignement universitaire) qu'il existe peu de relations entre les variables biographiques des étudiants (âge, sexe, année académique) et les résultats de l'évaluation de l'enseignant» (p. 105). Ondrack et Oliver (1986) affirment que cette source d'information, utilisée conjointement avec d'autres sources d'évaluation, peut s'avérer un moyen efficace pour obtenir des renseignements fiables et valides sur un enseignant.

L'autoévaluation. Les écrits sur l'évaluation suggèrent de plus en plus que l'auto-évaluation devrait faire partie d'un bon programme d'évaluation. Darling-Hammond (1990) affirme que cette démarche est d'autant plus intéressante qu'elle peut être appliquée de diverses façons et peut devenir un moyen efficace de provoquer à la fois introspection et motivation face au changement et au développement personnel. De plus, l'auto-évaluation est un des éléments-clés pouvant servir à créer un état de dissonance cognitive chez la personne évaluée. Et une telle situation de dissonance cognitive peut possiblement motiver une personne à changer son comportement.

Pennington et Young (1989), en résumant les écrits au sujet de cette source d'information dans le processus d'évaluation, rapportent que l'auto-évaluation est susceptible de générer des changements de comportement chez l'enseignant et aussi d'encourager chez ce dernier le sens des responsabilités et le professionnalisme.

Enfin, si on fait une synthèse des écrits se rapportant aux diverses sources d'information dans le processus d'évaluation des enseignants, il faut conclure qu'aucune de ces sources ne peut être employée seule et fournir une rétroaction valable à l'enseignant. Il apparaît donc qu'une rétroaction acceptable devrait être multisources. Toutefois, peu importent les sources d'information privilégiées par le superviseur et l'enseignant évalué, il faut des instruments pour recueillir les données devant servir à alimenter les discussions lors des sessions de rétroaction.

Instruments d'évaluation

Pour s'acquitter de sa tâche d'évaluateur, le superviseur peut utiliser divers instruments dont des listes d'énoncés, des échelles de mesure, des grilles d'observation, ou encore tout simplement rédiger ses propres commentaires (Hankin, 1990). Le principal problème rencontré avec ces instruments, d'après Medley et al. (1984), c'est que l'interprétation de chacun des items peut varier d'un évaluateur à un autre. De plus, il faut prendre en considération qu'une grille, si bien construite soit-elle, n'est pas en mesure de faire l'inventaire de tous les cas, situations ou comportements qu'on puisse rencontrer dans la réalité ou dans un processus complexe (Piéron, 1990). C'est là un des problèmes importants rattachés aux instruments d'évaluation.

Wise, Darling-Hammond, McLaughlin et Bernstein (1984) affirment aussi qu'un des aspects importants du problème de validité et de fidélité des instruments d'évaluation est leur manque de constance dans les résultats obtenus d'un évaluateur à l'autre. Pour pallier cette carence, ces mêmes auteurs proposent, comme on le fait à certains endroits, de mettre au point des instruments d'évaluation détaillés qui spécifient les comportements qui doivent être observés ainsi que des lignes directrices pour évaluer ces comportements. Levin (1979) et Ondrack et Oliver (1986) indiquent que ce problème de validité peut être atténué si l'évaluateur consulte plusieurs sources d'information et emploie différents instruments. Bernard (1992) propose que chaque instrument d'évaluation soit validé avant son

utilisation. Elle propose une validation du contenu de l'instrument ainsi qu'une préexpérimentation. Bernard poursuit en disant «qu'un questionnaire non validé n'a aucune valeur [...] et peut être sujet à de multiples controverses».

Le manque de validité et de fidélité des instruments d'évaluation représente donc un problème important qui peut compromettre les résultats d'un processus d'évaluation. Les démarches nécessaires doivent être entreprises afin de proposer aux enseignants des instruments d'évaluation validés. Sinon, les instruments d'évaluation s'ajouteront à la liste des obstacles à l'évaluation présentés dans la section suivante de l'article.

Obstacles à l'évaluation

Selon Stiggins et Bridgeford (1984), les principaux obstacles à l'évaluation sont (a) le manque de confiance de la part des enseignants dans tout le système d'évaluation, (b) le temps insuffisant mis à effectuer une évaluation, (c) la controverse entourant tout le contexte de l'évaluation, et (d) la remise en question de l'habileté des directions d'écoles (en tant que superviseurs) à conduire une bonne évaluation.

Ce manque de confiance de la part des enseignants se reflète souvent dans leur attitude face à l'évaluation. Feldvebel (1980) affirme que comme conséquences prévisibles, l'évaluation éveille fréquemment la peur chez les enseignants et amène ceux-ci à adopter une attitude défensive face à celle-ci. Pour se faire une idée de la conception qu'ont les enseignants de leur évaluation, il suffit de mentionner quelques-uns des divers termes, expressions et qualificatifs utilisés par les enseignants pour décrire le processus d'évaluation : «attaque personnelle», «exercice qu'il faut bien subir et endurer», «mal nécessaire», «corvée», «tradition», «rituel», «menace», «mascarade», «nécessaire mais inutile» (Hammer, 1987).

Selon Castetter (1976), les enseignants craignent le parti pris ou les préjugés de l'évaluateur, appréhendent l'évaluation de la personnalité, déplorent l'absence de suivi, redoutent l'emploi punitif de l'évaluation ... D'après Powell (1982), ces attitudes pourraient provenir de la perception qu'ont les enseignants de l'évaluation; souvent, ils considèrent que (a) les évaluateurs n'ont généralement pas enseigné depuis un certain temps et ont en quelque sorte oublié ce que c'est que d'être en situation de classe, que

l'évaluation (b) n'est souvent que superficielle, subjective, sans lien précis avec la réalité de l'enseignant, (c) peut refléter les partis pris de l'évaluateur, (d) n'est effectuée qu'à des fins administratives, et finalement (e) n'est qu'une perte de temps et tout à fait inutile. Ces craintes dépendraient, d'après Zelenak et Snider (1974), de ce que les enseignants ou les superviseurs perçoivent comme étant les intentions premières de l'évaluation, à savoir si l'évaluation a un but sommatif plutôt que formatif. Éthier (1989) mentionne également que les possibilités de coercition représentent une résistance à l'évaluation. Selon lui, tout individu refusera l'évaluation s'il plane une menace de congédiement, de mutation non souhaitée, de baisse de salaire ou de tout autre élément punitif. En effet, si les enseignants sentent que leur évaluation sera utilisée à des fins administratives, ils éprouveront de la réticence face à celle-ci. Par contre, si on leur explique clairement que l'évaluation sera orientée vers le développement d'un meilleur enseignement, les réticences s'atténueront.

Un autre facteur susceptible d'atténuer les effets négatifs de l'évaluation serait d'accroître la participation des enseignants dans tout le processus, voire leur engagement dans l'évaluation des superviseurs (Scriven, 1981). Kemerer (1979) a trouvé que 82 % des enseignants interrogés seraient disposés à participer à l'évaluation de leur superviseur. Ainsi, ils auraient l'impression que l'évaluation n'est plus une voie à sens unique et qu'elle pourrait contribuer à développer la confiance et le respect mutuels.

Un autre obstacle majeur à l'établissement d'un bon programme d'évaluation est la nécessité, selon le modèle d'évaluation choisi, d'y investir beaucoup de temps. Par exemple, la «supervision clinique», telle que prescrite par Goldhammer (1969) et Cogan (1973), bien qu'étant une formule très valable, est cependant très exigeante en matière de planification et de temps investi (Reinhartz & Beach, 1987). De ce fait, elle ne s'avère donc pas nécessairement applicable pour toutes les personnes ou dans toutes les situations.

Les attitudes des enseignants par rapport à leur évaluation représentent donc un obstacle majeur au processus d'évaluation. Un autre problème important serait relié à la compétence des évaluateurs. Quelles sont donc les qualités d'un évaluateur efficace ?

Évaluateur efficace

Évaluer un enseignant est une lourde responsabilité dont doivent s'acquitter des gens qui ne sont pas nécessairement compétents dans ce domaine (Reinhartz & Beach, 1987). Selon Stiggins et Bridgeford (1984), ce manque de compétence est un problème majeur qui peut mettre en péril un programme d'évaluation. Isenberg (1990), en accord avec les auteurs précédents, estime que la formation des évaluateurs est primordiale dans tout système d'évaluation. Selon Powney (1991), la plupart des enseignants sont prêts à accepter l'évaluation pourvu que l'évaluateur détienne un minimum de connaissances, de compétence et d'expérience en enseignement et en évaluation. L'auteur ajoute que les enseignants acceptent mal, par exemple, qu'un linguiste se permette d'évaluer un professeur de science, ou encore qu'une personne fraîchement sortie d'une université vienne évaluer quelqu'un qui possède 25 ans d'expérience dans l'enseignement.

Torrens (1988), en présentant une synthèse des écrits concernant les domaines de compétence d'un évaluateur efficace, affirme que celui-ci devrait posséder de bonnes connaissances dans le domaine de l'évaluation, de l'enseignement, de la communication et des aspects légaux reliés à l'évaluation. Pennington et Young (1989), pour leur part, ont formulé une série de règles de conduite destinées à l'évaluateur. Ces règles lui suggèrent les conduites suivantes :

- se rendre en salle de classe seulement lorsque l'enseignant aura eu suffisamment de temps pour développer un bon rapport avec ses étudiants ;
- arriver avant que le cours ne commence afin d'établir un certain contact avec les étudiants et de permettre à l'enseignant d'expliquer la présence de l'évaluateur en classe ;
- s'asseoir en un endroit discret comme sur le côté de la classe, à moins que l'enseignant ne lui demande de s'asseoir ailleurs ;
- adopter un comportement agréable avant, durant et après la séance d'observation, tâcher d'être amical et non menaçant ;
- éviter les gestes distrayants pour l'enseignant comme le froncement des sourcils, le déplacement de sa chaise ou l'émission de bruits inutiles ;
- s'assurer de quitter la classe en souriant et en prenant la peine de remercier l'enseignant de lui avoir permis d'assister à son cours ;

- discuter, durant la postconférence, des points observés de manière positive et encourageante ;
- s'assurer que les conditions d'observation sont adéquates, et que les visites sont planifiées et conduites à une date précise ou encore à l'intérieur d'un certain temps, de façon que l'enseignant ait vraiment le temps de se préparer et de préparer les étudiants à la visite ;
- se tenir à l'écart de l'action à moins que ce soit absolument nécessaire à l'activité en cours ;
- résister à la tentation de donner des signes quelconques de mécontentement ou de satisfaction aux étudiants ou à l'enseignant.

En terminant cette section, il est important de se rappeler que, (a) quelles que soient les données recueillies, elles seront toujours limitées, d'une manière ou d'une autre, par la faculté d'observation de l'évaluateur, l'acuité de ses perceptions, son degré d'entraînement ainsi que par sa facilité de parole et d'expression (Torrens, 1988); et (b) qu'un climat de confiance et de respect mutuel doit prévaloir entre l'évaluateur et l'évalué afin que le programme d'évaluation soit un succès (Castetter, 1992).

Un évaluateur qui manque de connaissances et de formation en évaluation et en pédagogie peut donc devenir à son tour un obstacle à une évaluation efficace de l'enseignant. Un autre problème relié aux évaluateurs, c'est la fréquence avec laquelle ils procèdent à l'évaluation des personnes qu'ils supervisent.

Fréquence des évaluations

La majorité des enseignants interrogés par Kauchak, Peterson et Driscoll (1985) ont déclaré que deux des problèmes majeurs des sessions d'évaluation étaient leur brièveté et leur fréquence trop faible. Dornbusch et Scott (1975) ont d'ailleurs remarqué que le degré de satisfaction des enseignants par rapport à leurs évaluations avait tendance à augmenter avec la longueur des séances d'observation. Pour leur part, Natriello et Dornbusch (1980) se sont penchés sur la question de la fréquence des évaluations et en sont venus à la conclusion que plus il y avait d'évaluations, plus les enseignants développaient des attitudes positives face à l'évaluation. Torrens (1988), en résumant les écrits à ce sujet, affirme que, d'une part, des observations fréquentes en salle de classe réduisent les effets de réactivité produits quand une personne y fait de l'observation, et que d'autre part, la

fiabilité de l'observation en salle de classe est accrue si la longueur et la fréquence des observations augmentent, ou encore si l'observateur prend le temps d'assister à une activité d'enseignement complète.

En conclusion aux écrits qui ont été présentés jusqu'ici, il est possible d'affirmer que l'évaluation des enseignants est un processus complexe. Plusieurs facteurs ou plusieurs variables sont interreliés et peuvent contribuer à l'efficacité du processus d'évaluation ou le compromettre. Comme l'affirmait Legendre (1993), l'évaluation est un jugement de valeur concernant le rendement d'un enseignant. Si le rendement est conforme aux normes établies, le superviseur le lui confirme lors de la session de rétroaction et l'encourage à continuer d'oeuvrer dans la même direction. Par contre, si le rendement n'est pas conforme aux normes établies, que peut faire le superviseur ? Comment peut-il, au moyen d'une rétroaction, motiver ou tenter de motiver un enseignant à changer un comportement inadéquat ?

Rétroaction et changement de comportement

Plusieurs chercheurs ont examiné le rôle de la rétroaction dans le changement de comportement. Le résultat de leurs recherches semble indiquer que la théorie de la «dissonance cognitive», une théorie de la motivation humaine élaborée par Festinger (1957), pourrait offrir certains éléments de réponse intéressants à cette question. Vallerand (1994) affirme que cette théorie de la motivation a suscité l'intérêt des chercheurs durant les années 50 jusqu'aux années 70 et que, encore de nos jours, des recherches sont effectuées en l'employant comme cadre théorique. Pour bien saisir l'utilité de cette théorie en évaluation des enseignants, il faut donner quelques explications.

La théorie de Festinger (1957) propose que les personnes ont tendance à rechercher l'harmonie entre leurs pensées, leurs perceptions et leurs actes. Lorsque les personnes jouissent de cet état homéostatique, elles ne semblent pas motivées à agir. Par contre, lorsqu'il existe un conflit entre ces différents éléments cognitifs, l'individu éprouve un état d'inconfort psychologique connu sous le nom de dissonance cognitive. Selon les observations de Festinger, cet état de dissonance cognitive pousse l'individu à agir de façon à réduire ou à éliminer cette dissonance. Ces différentes observations ont amené Festinger à formuler la théorie de la discordance appuyée sur les deux hypothèses suivantes : premièrement, la personne en situation

d'inconsistance cognitive perçue ou réelle agira de façon à réduire ou à éliminer cette condition psychologique désagréable ; deuxièmement, dans une telle situation, la personne, en plus d'agir de façon à réduire ou à éliminer l'inconsistance, voudra aussi éviter toute nouvelle information susceptible d'augmenter la tension psychologique qui accompagne cette discordance.

En éducation, une des premières recherches qui a tenté d'étudier le rôle de la dissonance cognitive dans le processus de l'évaluation formative des enseignants, fut celle entreprise par Gage, Runkle et Chatterjee en 1960. Plusieurs autres recherches similaires ont été effectuées en employant la théorie de Festinger (1957) comme cadre théorique. Tack et Hofer (1979) résument les conclusions de celles-ci en affirmant que lorsque l'enseignant prend connaissance de son comportement et de ses effets sur son efficacité en tant que professionnel de l'enseignement à travers un «feed-back» comparatif et multisources incluant l'autoévaluation et au moins une autre source d'information, celui-ci est plus disposé à changer son comportement, et ce, à cause de la dissonance cognitive créée par cette situation. Par ailleurs, Pambookian (1976) propose que l'information reçue en situation d'évaluation a tendance à créer plus de changements chez la personne évaluée si l'information est perçue par celle-ci comme utile pour rétablir son état homéostatique. De plus, Emmer (1974) découvrit que l'on pouvait observer davantage de changement de comportement chez la personne évaluée, si son évaluation était moins favorable que prévu. Gergen, Gergen et Jutras (1992) affirment que la dissonance devient de plus en plus pénible à supporter à mesure que les cognitions dissonantes augmentent en importance et que la dissonance peut être réduite en changeant le comportement ou la cognition, ou les deux.

Toutefois, Pambookian (1976) mentionne qu'il faut être prudent et ne pas conclure que toutes les personnes vont réagir de la même façon dans une situation de dissonance cognitive. Ce même auteur affirme que la dissonance cognitive ne peut pas à elle seule expliquer tous les changements de comportement chez un enseignant, et que la variable «estime de soi» peut intervenir et réduire ou modifier l'effet de la dissonance cognitive.

Les recherches menées depuis la formulation initiale de la théorie de Festinger (1957) (nous) obligent donc à nuancer les propositions de celle-ci. À cet effet, Hughes (1983) et Greenwald et Ronis (1985) affirment que deux cognitions opposées produisent une dissonance cognitive seulement si l'individu est responsable des conséquences négatives du comportement. Ces auteurs ajoutent donc à la théorie l'élément «responsabilité person-

nelle» comme élément essentiel dans le déclenchement d'un état de dissonance cognitive. Cet ajout à la théorie de Festinger (1957) ne pose pas de problème en évaluation, puisque les comportements évalués sont tous sous la responsabilité directe de la personne évaluée. Simonson (1977) ajoute, comme critique majeure à l'encontre de la théorie de Festinger, l'absence de preuves en ce qui a trait à la permanence des changements d'attitudes provoqués par la situation de dissonance cognitive. Cette critique ne s'applique probablement pas en évaluation du personnel enseignant, puisque celle-ci est une activité continue, ou du moins devrait l'être. Donc, sur le plan de la rétroaction après l'évaluation, si on accepte les postulats de la théorie de Festinger, il faut présenter, lors de la session de rétroaction, une information multisources, valide et difficilement réfutable. Cette information multisources, si elle produit chez la personne évaluée un état de dissonance cognitive, pourrait la motiver à modifier, lorsque nécessaire, des comportements professionnels inadéquats.

Synthèse

La recension des écrits présentée dans le présent article nous permet de dégager certains principes susceptibles d'aider à mieux comprendre les variables qui interviennent lors du processus d'évaluation de l'enseignant. En résumé, il est possible d'affirmer ce qui suit :

- les sources d'information d'évaluation couramment employées pour faire l'évaluation du personnel enseignant, si utilisées seules, contiennent toutes des lacunes susceptibles de compromettre l'efficacité du programme d'évaluation employé (O'Hanlon & Mortesen, 1977) ;
- aucune source d'information d'évaluation ne peut servir à créer à elle seule un programme d'évaluation équitable pour le personnel enseignant (Levin, 1979 ; Peterson & Kauchak, 1982) ;
- les enseignants recherchent des données d'évaluation valides et fiables (Tuckman & Oliver, 1968) ;
- les enseignants désirent que les données servant à leur évaluation soient multisources (Froman & Owen, 1980 ; Cohen, 1981) ;
- les enseignants réagissent plus favorablement à des stratégies d'évaluation plus élaborées, exploitant ainsi les points forts de plusieurs

sources d'information (McKeachie et al., 1980 ; Cohen, 1981 ; Pajak & Glickman, 1984) ;

- le changement de comportement chez un enseignant pourrait être provoqué par un état de dissonance cognitive provenant d'un «feed-back» comparatif mettant l'accent sur les différences de perception de la personne évaluée et au moins une autre source de données d'évaluation, d'où l'importance de l'auto-évaluation dans le processus d'évaluation (Tack & Hofer, 1979) ;
- le «feed-back» comparatif et multisources produira un changement de comportement dans la mesure où il sera perçu par la personne évaluée comme étant essentiel afin de faire disparaître la sensation psychologique désagréable provoquée par la dissonance cognitive (Pambookian, 1976).

Conclusion

En conclusion, par suite de la recension des écrits qui précède, il semblerait que l'efficacité d'un programme d'évaluation du personnel enseignant repose sur plusieurs facteurs, soit le modèle d'évaluation employé, les sources d'information et les instruments choisis, la formation et l'efficacité de l'évaluateur, et la dimension motivationnelle dans le processus d'évaluation. Ces variables semblent interagir et si elles sont ignorées ou négligées par les personnes engagées, cela pourra biaiser entièrement le processus d'évaluation et le rendre inutile, stérile et même nuisible.

NOTE

Ce travail a été réalisé dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par la faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton.

RÉFÉRENCES

- Bernard, H. (1992). Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Université de Montréal : Éditions Études vivantes.
- Bolton, D. L. (1984). Planning for the Evaluation of Teachers and Teaching. Thresholds in Education, 10(1), 19-22.
- Brinko, K. T. (1990). Optimal conditions for effective feedback. Document présenté à la rencontre annuelle de l'Association Américaine de la recherche en éducation. (Services de reproduction ERIC n° ED 326 155.)
- Castetter, W. B. (1976). The Personnel Function in Educational Administration. New York: MacMillan.
- Castetter, W.B. (1992). The Personnel Function in Educational Administration (4^eéd.). New York: MacMillan.
- Cederblom, D. & Lounsbury, J. (1980). An investigation of user-acceptance of peer evaluations. Personnel Psychology, 33, 567-579.
- Cogan, M. L. (1973). Clinical Supervision. Boston : Houghton Mifflin Co.
- Cohen, P. A. (1981). Using Student Ratings to Improve Instruction : A Synthesis of Research Findings. Los Angeles: American Educational Research Association. (Service de reproduction ERIC n° 200 647.)
- Darling-Hammond, L., Wise, E. A. & Pease, S. R. (1983). Teacher Evaluation in the Organizational Context : A Review of the Literature. Review of Educational Research, 53(3), 285-328.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition : Emerging roles and evolving methods. In J. Milman, L. Darling-Hammond, (Éds), The new handbook of teacher evaluation : Assessing elementary and secondary school teachers. Newbury Park : Sage Publications.
- Diboye, R. L. & Pontbriand, R. (1981). Correlates of Employee Reactions to Performance Appraisal Systems. Journal of Applied Psychology, 66(2), 248-251.
- Dornbusch, S. M. & Scott. W. R. (1975). Evaluation and the Exercise of Authority. San Francisco : Jossey-Bass.
- Dufresne, R. (1991). Évaluation de l'enseignant. Charlesbourg (Québec): CelineD.
- Ellis, J. R. (1984). Considerations for Developing Essential Components in a Comprehensive System for Evaluation of Teachers and Teaching. Thresholds in Education, 10(1), 1-11.
- Ellis, E. C., Smith, J. T. & Abbot, W. H. (1979). Peer Observation : a Means for Supervisory Acceptance. Educational Leadership, 36(6), 423-426.
- Emmer, E. T. (1974). Instructor Perception, Content of Scale, and Feedback Effectiveness. Chicago : American Educational Research Association. (Service de reproduction ERIC n° 103 399.)

- Éthier, G. (1989). La gestion de l'excellence en éducation. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Feldvebel, A. M. (1980). Teacher Evaluation : Ingredients of a Credible Model. Clearing House, 53(9), 415-420. (Service de reproduction ERIC EJ229375.)
- Festinger, L. (1957). A Theory of Cognitive Dissonance. Ca : Stanford University Press.
- Froman, R. D. & Owen, S. V. (1980). Influence of Different Types of Student Ratings Feedback Upon Later Instructional Behavior. Boston : American Educational Research Association. (Service de reproduction ERIC n° 187 724.)
- Gage, N. L., Runkel, P. J. & Chatterjee, B. B. (1960). Equilibrium Theory and Behavior Change : An Experiment in Feedback of Teachers. Illinois : Bureau of Education Research. (Service de reproduction ERIC n° 040 076.)
- Gergen, K. J., Gergen, M. M. & Jutras, S. (1992). Psychologie sociale (2^e éd.) Québec : Édition des études vivantes.
- Gervais, R. & Nadeau, G. G. (1994). Validation d'un instrument d'évaluation de l'enseignant et de l'enseignante. Mesure et évaluation en éducation, 16(3 et 4), 117-145.
- Goldhammer, R. (1969). Clinical Supervision : Special Methods for the Supervision of Teachers. New York : Holt Rinehart and Winston.
- Greenwald, A. G. & Ronis, D. L. (1985). Twenty Years of Cognitive Dissonance : Case Study of the Evolution of a Theory. Psychological Review, 5 (85), 53-57.
- Grossnickle, D. R. & Cutter, T. W. (1984). It Takes One to Know One : Advocating Colleagues as Evaluators. NASSP, 68(469), 56-60.
- Hammer, L. (1987). The Relationship Among Teacher Preferences in Teacher Evaluation Processes, Subject and Grade Level Taught, and Teacher Personality. Thèse de doctorat, University of Nebraska. (Dissertation Abstract International, 48, AAD88-03997.)
- Hankin, B. D. (1990). An Analysis of Criteria Used by the New York Commissioners in Deciding Cases Dealing with Incompetence from 1958 to 1986. Thèse de doctorat, University of Iowa. (Dissertation Abstract International, 51, AAD91-03214.)
- Hughes, J. N. (1983). The Application of Cognitive Dissonance Theory to Consultation. Journal of School Psychology, 21, 349-357.
- Isenberg, A. P. (1990). Evaluating teachers : Some questions and some considerations. NASSP Bulletin, 74(527), 16-18.
- Kauchak, D., Peterson, K. & Driscoll, A. (1985). An Interview Study of Teachers' Attitudes Toward Teacher Evaluation Practices. Journal of Research and Development in Education, 19(1), 32-37.

- Kemerer, J. R. (1979). Evaluating Evaluation : Are the Costs Worth the Benefits ? Independent Schools, 39(25-29).
- Ladouceur, J. (1983). Gestion efficace du personnel : Principes et cas. Moncton : Éditions d'Acadie.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. (2^e éd.). Montréal : Guérin, éditeur.
- Levin, B. (1979). Teacher Evaluation – A Review of Research. Educational Leadership, 37(3), 240-245.
- Lewis, A.C. (1982). Evaluating education personnel. American Association of Schools Administrators. Arlington, Va: (Services de reproduction ERIC n° ED 212 055).
- Manatt, R. P. (1982). Teacher performance evaluation - practical application of research. Iowa State University, Research Institute for Studies in Education. (Service de reproduction ERIC ED 225 275.)
- Manatt, R. P., Palmer K. L. & Hidlebaugh, E. (1976). Evaluating Teacher Performance with Improved Rating Scales. NASSP Bulletin 60(401), 21-23.
- McFaul, S. A. & Cooper, J. M. (1983). Peer Clinical Supervision in an Urban Elementary School. Journal of Teacher Education, 34(5), 34-38. (Service de reproduction ERIC EJ288948.)
- McKeachie, W. J., Lin, Y.G., Daugherty, M., Moffet, M. M., Nork, N. J., Walz, M. & Baldwin, R. (1980). Using Student Ratings and Consultation to Improve Instruction. British Journal of Educational Psychology, 50(2), 168-174.
- Medley, D. M. (1982). Teacher Competency and the Teacher Educator. University of Virginia: Association of Teacher Educator and the Bureau of Educational Research.
- Medley, D. M., Coker, H. & Soar, R. S. (1984). Measurement Based Evaluation of Teacher Performance : An Empirical Approach. New York : Longman.
- Millman, J. & Darling-Hammond, L. (1991). Teacher Evaluation : Assessing Elementary and Secondary School Teachers. Ca : Corwin Press Inc.
- Natriello, G. & Dornbusch, S. M. (1980). Pitfalls in the Evaluation of Teachers by Principals. Administrator's Notebook, 29(6), 1-4.
- O'Hanlon, J. & Mortesen, L. L. (1977). Improving Teacher Evaluation. The Center for Evaluation Development and Research Quarterly, 10(4), 3-7.
- Ondrack, D. A. & Oliver, C. (1986). A Review and Analysis of Performance Appraisal Process. Toronto, ON : Ontario Ministry of Education.
- Pajak, E. F. & Glickman, C. D. (1984). Teachers' Discrimination Between Information and Control in Response to Video taped Simulated Supervisory Conferences. New Orleans : American Educational Research Association. (Service de reproduction ERIC n° ED243 842.)

- Pambookian, H. S. (1974). Initial level of student evaluation of instruction as a source of influence on instructor change after feedback. Journal of Educational Psychology, 66(1), 52-56.
- Pambookian, H. S. (1976). Discrepancy Between Instructor and Student Evaluations of Instructions : Effect on Instructor. Instructional Science, 5(1), 63-76.
- Pennington, M. C. & Young, A. (1989). Approaches to Faculty Evaluation for ESL. Tesol Quarterly, 23(4), 619-646.
- Peterson, K. & Kauchak, D. (1982). Teacher Evaluation Perspectives, Practices, and Promises. University of Utah : Center for Educational Practice.
- Peterson, D. (1987). Teacher Evaluation With Multiple and Variable Lines of Evidence. American Educational Research Journal, 24(2), 311-317.
- Petrone, J. M. (1990). Teacher Performance Evaluation : A Nationwide Status Report of Type, Content and Duration of Training for Public School Teachers. Thèse de doctorat, University of Iowa. (Dissertation Abstract International, AAD91-00494.)
- Piéron, M. (1990). EPS interroge Gilbert De Landsheere. Revue Éducation physique et sport, n° 222, mars-avril 1990, 7-12.
- Porter, A. C. & Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching : Insights from the work of the Institute of Research on Teaching. Educational Leadership, 45(8), 74-85.
- Powell, N. D. (1982). The Relationship Existing Between Clinical Supervision and Certain Teacher Attitudes. Thèse de doctorat, University of Southern California.
- Powney, J. (1991). Teacher appraisal : the case for a developmental approach. Educational Research, 33(2), 83-91.
- Redfern, G. B. (1980). Evaluating Teachers and Administrators : A Performance Objectives Approach. Boulder, CO : Westview Press.
- Reinhartz, J. & Beach, M. D. (1987). A Comprehensive Supervision Model for Promoting Professional Development. The Clearing House, 60(8), 363-366.
- Reynolds, A. (1992). What Is competent Beginning Teaching ? A Review of the Literature. Review of Educational Research, 62(1), 1-35.
- Scriven, M. (1981). Summative Teacher Evaluation. In J. Millman, (Éd.), Handbook of Teacher Evaluation. 244-271, Ca. : Sage Publications Inc.
- Simonson, M. R. (1977). Attitude Change and Achievement : Dissonance Theory in Education. The Journal of Educational Research, 70(3), 163-169.
- Smith, O. B., Peterson, D. & Micceri, T. (1987). Evaluation and Professional Improvement Aspects of the Florida Performance Measurement System. Educational Leadership, 44(7), 16-19.
- Stiggins, R. J. & Bridgeford, N. J. (1984). Performance assessment for teacher development. Portland, OR. : Northwest Regional Laboratory, Center for Performance Assessment. (Service de reproduction ERIC n° ED 242 717.)

- Stodolsky, S. S. (1990). Classroom Observation. In J. Milman et L. Darling-Hammond, (Éds), Teacher Evaluation : Assessing Elementary and Secondary School Teachers. Newbury Park, CA : Corwin Press.
- Tack, G. & Hofer, M. (1979). Behavioral Changes in Teachers as a Function of Student Feedback : A Case for the Achievement Motivation Theory ? Journal of School of Psychology, 17(2), 172-179.
- Torrens, S. E. (1988). A Comparison of Ideal Teacher Evaluation conditions to Current Teacher Evaluation Practices in Washington State and Recommended Policy changes. Thèse de doctorat, University of Washington, Washington. (Dissertation Abstract international, AAD89-06959.)
- Tuckman, B. W. & Oliver, W. F. (1968). Effectiveness of Feedback to Teachers as a Function of Source. Educational Psychology, 59(4), 297-301.
- Vallerand, R. J. (1994). Les fondements de la psychologie sociale. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Wise, A. E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W. & Berstein, H. T. (1984). Teacher Evaluation : A Study of Effective Practices. Santa Monica, CA : Rand Publications.
- Zelenak, M. J. & Snider, B. C. (1974). Teachers don't Resent Evaluation if it's for the improvement Instruction. Phi Delta Kappan, 55(8), 570-571.