

L'évaluation des enseignants selon la théorie du choix



Le segment de la réforme scolaire où le changement a pris le plus de temps est celui de l'évaluation du corps enseignant professionnel. Il est clair que l'assurance d'une performance optimale des enseignants est un facteur significatif dans l'accomplissement de la mission d'enseignement et d'instruction. Or, si d'importantes innovations éducatives sont à l'essai partout aux États-Unis, l'évaluation des enseignants, quant à elle, n'a guère changé. Nos enseignants et nos élèves ont besoin d'un meilleur modèle, et ils le méritent.

Bien faite, l'évaluation élève le niveau du développement et de l'amélioration des enseignants. Elle a alors pour but de leur donner les moyens d'assumer la responsabilité de leurs propres performances. Une telle évaluation, hélas, est rarement mise en œuvre.

Deux modèles d'évaluation

À titre d'illustration, examinons deux des modèles d'évaluation les plus courants. Connus sous le nom de *modèle de supervision clinique*, le premier est formateur, car il présuppose que la performance de chacun peut s'améliorer et que l'évaluation est un processus continu. La supervision clinique implique en général des visites d'inspection annoncées à l'avance, se déroulant en salle de classe pour observer la performance des enseignants. Elle comporte plusieurs

MARTHA HAVENS ET JIM ROY

étapes : rencontre de pré-observation, visite d'observation, analyse de la performance de l'enseignant, rencontre de post-observation et analyse d'après rencontre. Les observations sont ensuite rédigées sous forme de lettre, dont un exemplaire est destiné à l'enseignant et un autre à son dossier d'employé.

La supervision clinique a pour principe sous-jacent que disposer régulièrement de réactions et d'opinions appropriées émanant de professionnels spécialisés ne peut qu'encourager les enseignants à envisager des stratégies pédagogiques différentes. Ce processus d'évaluation a ses avantages, surtout pour des enseignants inexpérimentés ou en difficulté, mais aussi des manques qui sautent aux yeux, tel le fait que nombre d'enseignants parmi les plus compétents semblent à peine le tolérer. Inspecteurs et directeurs font leurs visites d'observation et organisent leurs rencontres avec chaque enseignant ; ce dernier, pourtant, retourne dans sa salle de classe et ne change rien à ce qu'il faisait auparavant.

Le second modèle courant est *l'évaluation des performances*. C'est une méthode récapitulative, ce qui veut dire qu'elle révisé ou décrit la performance de l'employé pendant un laps de temps donné et qu'elle ne se soucie par nécessairement de son amélioration continue. Les évaluations de performances sont généralement basées sur des visites d'inspection de classe faites à l'improviste par un supérieur afin de fonder des décisions portant sur le statut de l'enseignant (promotion ou renvoi). À l'aide d'une liste des comportements attendus d'un enseignant, la personne chargée de l'inspection indique ceux qu'elle a pu observer pendant le cours. Il n'y a guère de suivi. Si l'on prévoit une rencontre de post-observation, c'est généralement une formalité, durant laquelle on demande à l'enseignant de signer le formulaire qui a été rempli. Dans le secteur public, ces formulaires fournissent la base de futures décisions prises par la direction des ressources humaines, qu'il s'agisse d'un licenciement ou d'une augmentation salariale au mérite. Théoriquement, les enseignants doivent répondre de manière appropriée



Les évaluations de performances sont généralement basées sur des visites d'inspection de classe faites à l'improviste par un supérieur afin de fonder des décisions portant sur le statut de l'enseignant (promotion ou renvoi).

aux éloges ou aux critiques de leurs performances.

Les communications et réactions des professionnels sont essentielles à la réussite des enseignants et des chefs d'établissement. Il ne faut pas se demander si l'on doit évaluer, mais comment le faire avec un maximum d'efficacité. D'après notre double expérience d'évalués et d'évaluateurs, les modèles présentés ci-dessus n'offrent pas le genre de communication requis pour aider les enseignants à réussir. Ces deux approches reposent sur un modèle d'autorité hiérarchique et ignorent les éléments les plus importants de tout processus d'évaluation efficace : l'apport de l'évalué et son implication par l'auto-évaluation

Enseignants et évaluateurs ont souvent une perception très différente du processus d'évaluation. Danielson

et McGreal signalent que « le climat entourant l'évaluation peut s'avérer fondamentalement négatif, avec, de la part des enseignants, une perception dominante selon laquelle le véritable objet de l'exercice est une attitude de "je t'attends au tournant !" selon laquelle les administrateurs guettent chaque occasion de noter un manque. Mais même si le climat est positif, le rôle de l'enseignant reste essentiellement passif. »¹ C'est pourquoi des experts en management tels que Deming² et Glasser³ considèrent les méthodes standard d'évaluation comme contre-productives. D'ailleurs, les chefs d'établissements et autres superviseurs n'éprouvent pas plus d'enthousiasme pour ces méthodes que les enseignants qui y sont soumis.

Une nouvelle approche

Ayant étudié la théorie du choix,



Enseignants et évaluateurs ont souvent une perception très différente du processus d'évaluation.

nous en avons appliqué les principes au processus d'évaluation des enseignants. Le modèle que nous proposons exige l'implication tant de l'enseignant que de l'évaluateur et repose sur les concepts de William Glasser⁴. Cette méthode traite les éducateurs en professionnels respectés et leur donne l'occasion de fixer leurs propres objectifs avant de les former à la méthodologie de l'auto-évaluation. Ce processus leur offre à la fois liberté et soutien, et il débouche sur une amélioration constante.

C'est un modèle où le superviseur/

évaluateur a aussi un rôle différent. Le but devient alors ce que Glasser appelle le « management dirigeant » et non l'approche classique autoritaire du haut vers le bas, qu'il dénomme « management dirigiste »⁵. Au lieu d'appréhender d'avoir à contrôler ses employés et les manipuler par le jeu de la carotte et du bâton, le manager dirigeant cherche à collaborer avec eux dans la création d'objectifs de qualité. Cette collaboration a pour pierre angulaire la formation des employés en vue d'une auto-évaluation efficace.

Glasser insiste sur la distinction à faire entre le contrôle externe et le contrôle interne. Le premier fait référence au binôme stimulus-réaction, élément de base du behaviorisme, et repose sur la croyance selon laquelle on peut amener les gens à se conduire comme on le décide : les attentes peuvent être imposées ou exigées ; un usage stratégique est fait des récompenses et des punitions afin de pousser la personne à accomplir des actes précis.

Le contrôle interne, ou théorie du choix, en est l'exact opposé. Il se fonde sur la conviction que chaque être humain choisit son comportement pour des raisons personnelles importantes. La théorie du choix reconnaît la valeur des convictions personnelles et la satisfaction dérivée des bons choix que l'on fait. Selon le modèle du contrôle interne, des méthodes comme la punition ne donnent aucun résultat positif durable et les employés (les enseignants, en l'occurrence) tirent meilleur parti d'un coaching les aidant à identifier ce sur quoi se focaliser afin d'utiliser ensuite ce nouveau point de focalisation pour atteindre leurs objectifs. Gardant ces concepts à l'esprit, considérons le modèle de la théorie du choix ainsi que ses implications. Nous ferons appel à un formulaire détaillé ainsi qu'à des questions précises servant à l'auto-évaluation.

Le modèle

Ce modèle repose sur quelques questions simples guidant tant les évaluateurs (responsables régionaux et chefs d'établissement) que les évalués (enseignants). Le sigle VFEP peut être utile pour se souvenir d'elles. En voici quelques-unes (liste non exhaustive) à titre d'exemple :

Premièrement, le V— que **VOULEZ-vous ?**

Quel aspect, quelle atmosphère, voulez-vous pour votre salle de classe ?

Quelles sont vos attentes précises en matière de programme ?

Comment saurez-vous que vos élèves sont parvenus à une certaine compétence ?

Quel genre de comportement et d'attitude voulez-vous susciter chez vos

élèves ?

Voulez-vous partager le pouvoir avec vos élèves ?

Voulez-vous être aimé de vos élèves ?

De quoi est faite une excellente heure de cours de maths (ou de SVT ou d'anglais) ?

Deuxièmement, le **F** — que **FAITES**-vous ?

À quelle heure quittez-vous le travail chaque jour ?

Quelle quantité de travail emportez-vous chez vous chaque soir ?

En quelle matière fournissez-vous

votre meilleur travail d'enseignant ?

Durant la troisième heure de cours, quelle preuve avez-vous que vos élèves se concentrent encore ?

Pendant les coupures ou quand les élèves rentrent en classe, des situations problématiques à gérer surviennent-elles ?

Troisièmement, le **E** — **ÉVALUATION**, ou « Est-ce que ça marche ? »

Que pensez-vous de vos procédures de « démarrage de la journée » ?

(*Si votre mode de management est basé sur la carotte et le bâton*) Sur une échelle de 1 à 10, 1 étant imparfait et 10

parfait, comment noteriez-vous votre plan de gestion ?

Laquelle de vos stratégies fonctionne-t-elle bien pour la communication avec les parents d'élèves ?

De manière générale, comment décrieriez-vous vos rapports avec vos élèves ? Favorisent-ils la création de l'atmosphère que vous souhaitez en classe ?

Votre système de notation actuel aide-t-il les élèves à mieux apprendre ?

Vous sentez-vous constamment stressé ?

Et quatrièmement, le **P** — quel est votre **PLAN** ?

Questions génériques pour guider le processus d'évaluation

Enseignant : _____ Classe/Matière : _____

Établissement : _____

1. PLANIFICATION PRÉALABLE :

DISCERNER LE BUT/LA CIBLE/LE PROPOS/LA VISION

Date _____

Quel sera aujourd'hui le sujet de votre cours ?

Au fil du déroulement du cours tel que vous le prévoyez, que feront les élèves ?

Que vous voyez-vous faire pour susciter ces réactions de la part des élèves ?

À quoi voulez-vous que je prête particulièrement attention, afin d'en discuter ensuite avec vous, pendant que je serai dans votre salle de classe ?

2. PENDANT L'INSPECTION :

INFORMATION/FAITS/ACTIONS

Date _____

Que s'est-il produit durant le cours ?

Décrivez le degré de participation des élèves pendant le cours.

Décrivez vos pensées et comportements pendant le cours.

Y a-t-il des exemples de situations survenues pendant le cours, que vous aviez anticipées et pour lesquelles vous aviez prévu des mesures, ou que vous n'aviez pas anticipées et avez eu à traiter à brûle-pourpoint ?

3. APRÈS L'INSPECTION :

AUTO-ÉVALUATION

Date _____

Quel est votre niveau d'appréciation de l'expérience éducative vécue durant le cours ?

Dans quelle mesure les choses se sont-elles déroulées comme prévu ? Votre plan de gestion contribue-t-il à la qualité de l'expérience éducative ?

Qu'est-ce qui s'est bien passé pendant le cours ? Pourquoi cela s'est-il si bien passé ?

4. VERS OÙ VA-T-ON ?

LE PLAN

Date _____

Y a-t-il un domaine susceptible d'amélioration sur lequel vous aimeriez vous focaliser ?

Dans quelle mesure ce but est-il atteignable ?

Quelles sont certaines des étapes pouvant s'avérer importantes pour atteindre ce but ?

Y a-t-il une personne, ou plusieurs, qui puisse vous aider à atteindre ce but ?

NOTE : Les questions ci-dessus sont données à titre d'exemple. Les questions, non pas les catégories, seront appelées à changer en fonction du point sur lequel on se focalisera ou de l'objectif de développement professionnel de l'enseignant. Certains de ces exemples de questions sont tirés de l'ouvrage *Cognitive Coaching : A Foundation for Renaissance Schools*, par Art Costa et Robert Garmston (Norwood, Massachusetts : Christopher-Gordon Publishing, 1994).

Que pourriez-vous faire demain afin de mieux débiter la journée ?

De quelles options disposez-vous envers un élève qui ne cesse de poser problème en cours de musique ?

Comment pouvez-vous améliorer votre relation de travail avec le passet ?

Quelles sont les trois choses que vous pouvez faire en cours de biologie la semaine prochaine et qui donneront à ces classes plus de pertinence pour vos élèves ?

Y a-t-il certaines choses que vous puissiez faire pour soulager votre stress ?

(Chacune des questions ci-dessus peut aussi être exprimée à la première personne, en remplaçant *vous* et *votre* par *je* et *mon/ma*. Elles deviennent alors d'efficaces outils d'auto-évaluation. On peut aussi les adapter pour les faire correspondre à une classe particulière ou à un domaine de connaissances précis ou à tout un éventail de situations.)

Autant de questions qui peuvent, si un superviseur ou un collègue sait les poser habilement, donner lieu à une auto-évaluation efficace et à des performances professionnelles améliorées. Quand nous avons entamé le processus d'évaluation avec des enseignants, nous nous sommes rendu compte que de telles questions, comme d'ailleurs la totalité du format VFEP, pourraient constituer un formulaire d'évaluation utile. Les questions V (*Que voulez-vous ?*) peuvent constituer le point de départ de la rencontre préalable à l'observation. Les questions F (*Que faites-vous ?*) peuvent porter sur des événements s'étant réellement déroulés pendant l'observation. Les questions E (*Évaluation*) sont au centre de la discussion lors de la rencontre de post-observation, discussion qui débouche ensuite sur les questions P (*Quel est votre plan ?*), elles-mêmes sources des éléments à condenser dans la lettre de suivi. (Voir page 19 un exemple de formulaire.)

La clé de ce modèle d'évaluation basé sur la théorie du choix tient à l'implication de l'enseignant dans l'identification de ses forces et de ses faiblesses ainsi que des problèmes non encore repérés.

Le superviseur peut faire constater les mêmes choses, mais cette approche est efficace car elle guide l'enseignant vers le plein effet de la découverte de soi. Comme l'a dit Kendall Butler, surintendant adjoint de l'Éducation à Fédération de l'Oregon : « Mieux vaut l'entendre de leur bouche que de l'imposer à leur oreille. »

Un modèle de coaching

L'évaluation traditionnelle est le jugement d'un être humain par un autre ; ce dernier dit au premier ce qu'il doit changer et comment le faire. On voit aisément en quoi cette approche peut générer des frustrations, des malentendus, des résistances et même des antagonismes. À l'opposé, l'évaluation basée sur un modèle de coaching, dans lequel la personne évaluée est guidée vers une réflexion réaliste, peut mener à une communication authentique et cordiale, à des rapports humains positifs et à une vraie passion pour l'amélioration continue. W. Edwards Deming⁶, tout comme Costa et Garmston⁷, ont insisté sur l'importance du rôle de la personne évaluée. Ces auteurs n'étaient pas nécessairement motivés par les principes chrétiens en formulant leurs perceptions, mais nous n'avons pas moins bénéficié de leur travail. Nous pouvons tirer parti de leurs recherches et appliquer leurs idées, surtout la théorie du choix de Glasser, dans un cadre chrétien. Un questionnement et un coaching efficaces peuvent renforcer et célébrer le succès, identifier des traits et des pratiques précis et confronter avec compassion des tendances et stratégies inefficaces tout en préservant des rapports humains positifs.



Martha Havens est directrice adjointe de l'éducation élémentaire à l'Union du Pacifique, Westlake Village, Californie. Elle a travaillé auparavant comme institutrice et directrice d'école élémentaire et comme surintendante adjointe de l'Éducation à la Fédération du Sud-est de la Californie.



Jim Roy dirige le département de l'Éducation de Pacific Union College à Angwin, Californie. Il vient d'achever sa thèse de doctorat consacrée

au développement des idées de William Glasser ; il a écrit Soul Shapers (*Review and Herald*, 2005), livre où il compare ces idées à celles d'Ellen White. On peut le joindre à jroy@puc.edu ou à thebetterplan@sbcglobal.net.

RÉFÉRENCES

1. Charlotte Danielson et Thomas McGreal, *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice* (Alexandria, Virginie : Association for Supervision and Curriculum Development, 2000).
2. William Deming, *Out of the Crisis* (Cambridge, Mass. : MIT Press, 1982).
3. William Glasser, *The Quality School : Managing Students Without Coercion* (New York : HarperCollins, 1990) ; l'édition en français (*L'école qualité : enseigner sans contraindre*, Montréal : Éditions logiques, 1999) n'est plus disponible ; *The Control Theory Manager* (New York : HarperCollins, 1994).
4. _____, *La théorie du choix* (Montréal : Chenelière Éducation, 1997).
5. _____, *The Quality School*.
6. Deming, op cit.
7. Art Costa et Robert Garmston, *Cognitive Coaching : A Foundation for Renaissance Schools* (Norwood, Massachussets : Christopher-Gordon Publishing, 1994).