



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service

Services des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

CANADIAN THESES

THÈSES CANADIENNES

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30.

**THIS DISSERTATION
HAS BEEN MICROFILMED
EXACTLY AS RECEIVED**

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30.

**LA THÈSE A ÉTÉ
MICROFILMÉE TELLE QUE
NOUS L'AVONS REÇUE**

ETUDE DE LA STRUCTURE DU SYSTÈME DE VALEURS
INSTRUMENTALES DES DIRECTEURS (TRICES) ET DES ENSEIGNANTS (ES)
DU SECONDAIRE ET DE LEURS ATTITUDES VIS-A-VIS L'EVALUATION
DU PERSONNEL ENSEIGNANT

par Renée Forgette-Giroux

Thèse présentée à
l'École des Études supérieures
de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention du Ph.D. en Education

Ottawa, Canada, 1985

Permission has been granted to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film.

The author (copyright owner) has reserved other publication rights, and neither the thesis nor extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her written permission.

L'autorisation a été accordée à la Bibliothèque nationale du Canada de microfilmer cette thèse et de prêter ou de vendre des exemplaires du film.

L'auteur (titulaire du droit d'auteur) se réserve les autres droits de publication; ni la thèse ni de longs extraits de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation écrite.

ISBN 0-315-33315-4



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

CURRICULUM STUDIORUM

Renée Forgette Giroux est née à Ottawa, Province d'Ontario, le 14 décembre 1940. Elle obtient son Baccalauréat en Pédagogie de l'Université de Montréal en 1961 et son Baccalauréat en Education de l'Université du Québec (Hull) en 1979. En 1982, elle complète sa Maîtrise^{es} arts (Education) à l'Université d'Ottawa. Sa thèse de maîtrise s'intitule: L'actualisation de soi des professeurs de l'élémentaire et leurs attitudes face à l'utilisation de parents bénévoles dans la salle de classe.

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction de monsieur Marc Richard de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et je désire lui exprimer toute ma reconnaissance et mes remerciements.

D'autres personnes ont aussi pris une part active à diverses étapes de la réalisation de ce projet. Ceux-là aussi je les remercie tous et toutes, mais plus particulièrement monsieur Marvin Boss pour ses judicieux conseils lors de l'élaboration du questionnaire d'attitudes et monsieur Jean-Paul Dionne pour son aide lors du choix des analyses statistiques.

Finalement ce projet de recherche n'aurait pu être mené à terme sans la patience, l'encouragement et la confiance de Marcel, mon époux: ce travail de recherche lui est dédié.

TABLE DES MATIERES

Chapitre	Page
<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>I CADRE CONCEPTUEL</u>	4
1.0 La recension des écrits	4
2.0 Le cadre théorique	15
2.1 Les notions d'attitude et de valeur	15
2.2 Les notions d'évaluation et de valeur	25
3.0 Le problème et les hypothèses de recherche	35
<u>II CADRE EXPERIMENTAL</u>	38
1.0 L'échantillon	38
2.0 Les instruments	41
2.1 L'Inventaire des valeurs	42
2.2 Le Questionnaire d'attitudes	47
3.0 La description des données	51
4.0 Le plan de l'analyse statistique	58
<u>III PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS</u>	63
1.0 La présentation des résultats: première hypothèse	64
2.0 L'interprétation des résultats: première hypothèse	76
3.0 La présentation des résultats: deuxième hypothèse	95
4.0 L'interprétation des résultats: deuxième hypothèse	105
5.0 La présentation des résultats: troisième hypothèse	119
6.0 L'interprétation des résultats: troisième hypothèse	127
<u>RESUME ET CONCLUSION</u>	141
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	151

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1. Répartition par groupe et par commission scolaire des sujets de l'échantillon.	40
2. Rangs minima et maxima des valeurs instrumentales.	53
3. Scores minima et maxima des cinq échelles d'attitudes.	54
4. Moyennes et écarts-types des scores des valeurs instrumentales.	56
5. Moyennes et écarts-types des scores d'attitudes.	57
6. Répartition selon le sexe des sujets de l'échantillon.	58
7. Médianes et écarts-quartiles des valeurs instrumentales.	65
8. Moyennes et écarts-types des valeurs instrumentales.	66
9. Sommaire du test t sur les différences de moyennes des scores des valeurs instrumentales: Directeurs et Enseignantes.	68
10. Sommaire du test t sur les différences de moyennes des scores des valeurs instrumentales: Directeurs et Enseignants.	70
11. Sommaire du test t sur les différences de moyennes des scores des valeurs instrumentales: Enseignantes et Enseignants.	71

12. Sommaire du test <u>t</u> sur les différences de moyennes des scores des valeurs instrumentales: Directrices et Enseignantes.	72
13. Sommaire du test <u>t</u> sur les différences de moyennes des scores des valeurs instrumentales: Directrices et Enseignants.	73
14. Sommaire du test <u>t</u> sur les différences de moyennes des scores des valeurs instrumentales: Directrices et Directeurs.	75
15. Classements des valeurs instrumentales obtenus par Sikula (1972) et Rokeach (1979).	87
16. Classement des valeurs instrumentales.	88
17. Moyennes et écarts-types des scores d'attitudes.	96
18. Sommaire du test <u>t</u> sur les différences de moyennes des scores d'attitudes: Directeurs et Enseignantes.	98
19. Sommaire du test <u>t</u> sur les différences de moyennes des scores d'attitudes: Directeurs et Enseignants	99
20. Sommaire du test <u>t</u> sur les différences de moyennes des scores d'attitudes: Directrices et Enseignantes	100
21. Sommaire du test <u>t</u> sur les différences de moyennes des scores d'attitudes: Directrices et Enseignants	101
22. Sommaire du test <u>t</u> sur les différences de moyennes des scores d'attitudes: Enseignantes et Enseignants	103

23. Sommaire du test t sur les différences de moyennes des scores d'attitudes: Directrices et Directeurs 103
24. Corrélations entre les variables "valeurs instrumentales" et les variables "attitudes face à l'évaluation du personnel enseignant" Groupe: Directeurs 121
25. Corrélations entre les variables "valeurs instrumentales" et les variables "attitudes face à l'évaluation du personnel enseignant" Groupe: Enseignantes 123
26. Corrélations entre les variables "valeurs Instrumentales" et les variables "attitudes face à l'évaluation du personnel enseignant" Groupe: Enseignants 124
27. Analyse canonique entre l'ensemble des variables "valeurs instrumentales" et l'ensemble des variables "attitudes face à l'évaluation du personnel enseignant" 125

LISTE DES APPENDICES

• Appendice	Page
1. Lettre aux directeurs(trices) et aux enseignants(es)	162
2. Feuille de renseignements	164
3. <u>Inventaire des valeurs</u>	166
4. Corrélation item-total et valeur alpha des items du <u>Questionnaire d'attitudes</u>	171
5. Corrélation item-total et valeur alpha pour chacun des items des cinq échelles du <u>Questionnaire d'attitudes</u>	173
6. <u>Questionnaire d'attitudes</u>	175
7. Transformation des rangs en scores Z	180
8. Tableaux de corrélations	182
9. Tableaux de fréquences des scores du <u>Questionnaire d'attitudes</u>	
10. Résumé de: <u>Etude de la structure du système de valeurs instrumentales des directeurs(trices) et des enseignants(es) du secondaire et de leurs attitudes vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant.</u>	195

INTRODUCTION

Le développement accéléré du savoir, les apports de la technologie éducationnelle, la modification et l'accroissement des besoins des étudiants, exigent de plus en plus de l'enseignant(e) et l'amènent à se poser, entre autres, la question de la pertinence et de l'efficacité de son enseignement. Question que se posent également pour lui les administrateurs(trices) scolaires. Pour ces derniers(ères), l'enseignant(e) demeure toujours l'élément central lorsqu'il est question de processus d'enseignement ou d'apprentissage visé par l'école. Aussi, il ne fait aucun doute que l'évaluation du personnel enseignant est une des tâches les plus délicates et difficiles auxquelles une administration est confrontée.

Depuis les vingt dernières années, cette question de l'évaluation du personnel enseignant a donné lieu à de nombreux écrits et à de nombreuses recherches; les conclusions de ces dernières démontrent qu'il existe toujours des opinions fort divergentes sur les attitudes et indiquent que les enseignants(es) et les administrateurs(trices) manifestent des attitudes différentes vis-à-vis divers aspects ou diverses étapes du processus, d'évaluation.

Cependant, les explications concernant ces différences d'attitudes demeurent ambiguës. Aucune recherche ne tente de clarifier les liens particuliers qui existent entre les notions d'attitude et de valeur dans le domaine précis de l'évaluation des enseignants(es).

Or, l'évaluation est un processus qui permet de déterminer le mérite de quelqu'un, de quelque chose (Scriven, 1980). D'autre part, l'évaluation du personnel consiste à porter un jugement sur la façon dont une personne s'acquitte de sa tâche professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1983, p.12). Mais, quelle que soit la forme d'évaluation utilisée, ce jugement porté sur une personne se situe toujours dans un contexte social, pédagogique, administratif et politique. Il met en présence des groupes variés, (administrateurs(trices) et enseignants(es) qui sont grandement influencés par le système de valeurs auquel ils se réfèrent et par la série d'attentes qui en découle pour chacun d'eux. Aussi, de nombreux auteurs en évaluation (Scriven, 1974; Borich et Jemelka, 1982; Cooley et Lohnes, 1976; Gephart, 1981; etc.) mettent en évidence cette notion de valeur inhérente à toute évaluation et notent le besoin précis de recherches plus approfondies dans ce domaine.

En réponse à ce besoin, la présente recherche tente de préciser le sens des notions d'attitude, de valeur et d'évaluation et de démontrer comment elles peuvent être reliées les unes aux autres.

Plus précisément, il s'agit de vérifier empiriquement les différences au niveau du système de valeurs instrumentales des directeurs(trices) et des enseignants(es) du secondaire; de vérifier également les différences d'attitudes à l'égard de l'évaluation des enseignants(es) et d'étudier la relation qui pourrait exister entre les deux.

Le plan de la recherche comprend trois chapitres. Le premier chapitre constitue le cadre théorique de la recherche. La recension des écrits sur les attitudes à l'égard de l'évaluation du personnel enseignant est présentée, le rôle de la dimension valeur en regard des attitudes et de l'évaluation est également étudié; à la fin du chapitre, le problème de recherche et trois hypothèses de recherche sont proposées. Le second chapitre est consacré au cadre expérimental. Il décrit la situation expérimentale, les deux instruments de mesure et les analyses statistiques. Le troisième chapitre présente respectivement les résultats et leur interprétation. La conclusion résume la recherche, précise ses limites et comprend des suggestions relatives à de futures recherches.

CHAPITRE I

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel de cette recherche comporte trois parties principales 1) la recension des écrits sur les attitudes vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant; 2) l'étude des notions d'attitude, de valeur et d'évaluation; 3) la présentation du problème de recherche et les hypothèses de recherche.

1.0 La recension des écrits.

De nombreux problèmes sont associés au processus d'évaluation des enseignants(es) et les recherches des vingt dernières années dans ce domaine ne manquent pas d'en faire état. La validité quelque peu douteuse des jugements subjectifs sur les qualités personnelles de l'enseignant(e) (Foley, 1981), le peu de temps consacré par les directeurs(trices) d'école à l'évaluation (Skea, 1977; Savage, 1982), la controverse autour de ce qu'il faut ou ne faut pas mesurer (Hall, 1980; Johnson, 1980; Popham, 1981; Redfern, 1980; Stulac, 1982) et les nombreux aspects légaux

découlant des politiques d'évaluation ne sont que quelques-uns des problèmes mis en évidence par ces récentes recherches. Au Canada, les études en particulier de Lawton, Musella et Palmer (1972), de Minguy (1978), de Ryan et Hickcox (1980) et de Richard et Michaud (1982) mettent en évidence l'état des pratiques et des politiques d'évaluation du personnel enseignant.

Aussi, certains chercheurs se préoccupent-ils de la question des attitudes face à l'évaluation des enseignants(es) et font-ils ressortir la nécessité de considérer attentivement cet aspect lors de la planification et de l'implantation d'un système d'évaluation. La recension de ces travaux fait l'objet de cette première partie et est répartie de la façon suivante: 1) un résumé des recherches empiriques sur les attitudes à l'égard de l'évaluation du personnel enseignant; 2) une conclusion sur les résultats de ces recherches.

1.1. Recherches empiriques sur les attitudes vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant.

Une première catégorie de recherches étudie les attitudes des enseignants(es) à l'égard de certains aspects

spécifiques à l'intérieur d'un système d'évaluation. Tout d'abord Cole (1977), vérifie les effets de deux méthodes d'évaluation des enseignants(es) sur les attitudes des enseignants(es) et des directeurs(trices) d'école. La méthode appelée "Collegiate Technique" (CT) qui utilise une approche d'équipe, produit des attitudes plus positives chez les enseignants(es) que la méthode dite "Administrator-Dominated Technique". Les enseignants(es) évalués(es) par la technique CT voient davantage dans ce modèle un moyen d'améliorer leur enseignement. Toutefois ce phénomène ne se reproduit pas chez les directeurs(trices) d'école. Ces derniers(ères) ne démontrent pas d'attitudes plus positives pour l'une des méthodes que pour l'autre. De plus, les attitudes des directeurs(trices) d'école concernant l'évaluation des enseignants(es) sont beaucoup plus favorables que celles exprimées par les enseignants(es). Cole explique ce résultat par le fait que les responsabilités et les devoirs des administrateurs(trices) et du personnel enseignant sont différents.

Dans le même contexte Eads (1974), Powell (1982) et Martin (1975) examinent l'influence d'une méthode spécifique d'évaluation sur les attitudes. L'étude de Eads

démontre que les enseignants(es) évalués(es) par la méthode dite "Supervision by objectives" ont des attitudes plus positives que ceux(elles) qui sont évalués(es) par d'autres méthodes. Pour Powell, les enseignants(es) évalués(es) par une méthode de supervision clinique, ont des attitudes positives surtout au sujet de l'utilité et du but de l'évaluation. Quant à l'étude de Martin, elle s'attarde principalement aux attitudes des enseignants(es) et des administrateurs(trices) face à l'évaluation et à l'observation systématique en salle de classe (SOT). L'analyse des résultats indique que les administrateurs(trices) entretiennent des attitudes plus fermes et plus favorables vis-à-vis l'observation systématique en salle de classe que les enseignants(es). Pour les administrateurs(trices) l'observation en salle de classe peut faciliter la révision des programmes scolaires et est également un moyen efficace pour aider l'enseignant(e) à s'améliorer. De plus, les administrateurs(trices) démontrent des attitudes plus positives que les enseignants(es) quant à l'utilisation des résultats obtenus par l'observation en salle de classe. Pour eux, ces résultats peuvent être une bonne source d'information lorsqu'il s'agit d'évaluer un enseignant(e) en vue d'une promotion ou en vue de lui

accorder sa permanence.

En essayant de déterminer les éléments d'un modèle d'évaluation ayant une influence positive sur les attitudes des enseignants(es), Jones (1981) arrive à la conclusion suivante: tous les éléments du processus d'évaluation reliés directement à la supervision clinique (pré-conférence, recueil de données, post-conférence) ont un effet positif sur les attitudes des enseignants(es). Cependant, cet auteur ne s'attarde qu'à une partie du processus évaluatif. Il mentionne d'ailleurs dans ses conclusions le besoin de recherches supplémentaires pour mesurer les attitudes des enseignants(es) sur tous les aspects de leur évaluation et pas seulement sur la partie dite "supervision". Classon (1963) dans une étude de corrélation entre les attitudes des enseignants(es) à l'égard de la supervision et leurs attitudes vis-à-vis les enfants et l'enseignement, arrive à la conclusion suivante: un bon programme de supervision fonctionne bien en autant que le superviseur est bien accepté et qu'il reçoit une bonne collaboration de la part de son personnel. C'est pourquoi il se doit d'étudier et d'évaluer les attitudes des enseignants(es) à l'égard de la supervision avant d'essayer de développer ou d'améliorer un programme.

Bordofsky (1977) dans une étude sur les attitudes des éducateurs(trices) face à certaines pratiques d'évaluation des enseignants(es) mentionne que les attitudes dépendent de l'objectif donné à l'évaluation. Si l'évaluation est faite dans le but d'améliorer l'enseignement, les attitudes sont plus positives que si elle est faite pour des motifs administratifs. Cependant, même lorsque les politiques d'évaluation dans un district indiquent que l'évaluation est faite dans un but pédagogique, les administrateurs(trices) et les enseignants(es) ne s'accordent pas sur leurs perceptions quant au but premier de l'évaluation. Les administrateurs(trices) voient l'évaluation comme moyen d'améliorer l'enseignement, tandis que les enseignants(es) croient que l'évaluation se fait à des fins purement administratives.

L'étude d'Elliott (1977) tente d'établir un modèle d'évaluation des enseignants(es) à partir des attitudes et des opinions partagées à l'égard de l'évaluation par les enseignants(es) et les administrateurs(trices). Sur 37 énoncés d'opinions seulement 14 produisent des attitudes positives partagées par les deux groupes. D'autre part, la recherche de Tobia (1984) avait un double but: 1) établir le degré de participation des enseignants(es) à l'élaboration

du processus d'évaluation; 2) déterminer la relation entre la participation des enseignants(es) au processus de décision et leurs attitudes face à l'évaluation. L'analyse des résultats révèle qu'une plus grande participation de l'enseignant(e) dans la préparation de son processus d'évaluation est reliée à des attitudes plus positives envers l'évaluation.

Les travaux de Zelenak (1973), Ruck (1979) et Pinet (1981) arrivent tous, à quelques nuances près, aux mêmes conclusions. Pour ces auteurs, des attitudes positives chez les enseignants(es) vis-à-vis l'évaluation apparaissent lorsque l'on croit que l'évaluation est faite dans le but d'améliorer l'enseignement. Seule l'étude de Pinet tient compte des administrateurs(trices) et indique que de façon générale, ces derniers manifestent des attitudes plus positives face à l'évaluation que celles démontrées par les enseignants(es). Par contre, l'étude de Ruck précise que les enseignants(es) de l'élémentaire ont des attitudes plus positives concernant l'évaluation que les enseignants(es) du secondaire.

De plus, des attitudes positives à l'égard de l'évaluation des enseignants(es) sont obtenues par ces derniers(ères) lorsque le climat de l'école est ouvert c'est-

à-dire quand il est possible de faire la preuve qu'à l'intérieur de l'école les comportements des individus sont "authentiques", leurs besoins sont satisfaits et le leadership est assuré conjointement par les administrateurs(trices) et les enseignants(es) (Piegari, 1979).

L'étude de Jensen (1977) tente de répondre à la question suivante: comment expliquer l'existence de plusieurs niveaux d'acceptation face à l'évaluation faite par d'autres personnes? Pour cet auteur, la réponse se trouve dans la relation entre le degré d'assentiment à vouloir être évalué et le niveau d'engagement de l'enseignant dans un style d'enseignement. Les résultats de sa recherche indiquent que plus l'engagement de l'enseignant(e) dans un style d'enseignement est élevé, plus il(elle) est disposé(e) à être évalué(e). En s'appuyant sur l'interprétation de Taylor du concept "engagement", Jensen démontre que les enseignants(es) engagés(es) sont ceux(celles) qui font davantage référence à leur système de valeurs que les enseignants(es) moins engagés(es). En guise de conclusion cet auteur suggère qu'une plus grande attention soit portée aux valeurs de l'individu avant l'évaluation afin que celles-ci soient considérées et articulées.

Plusieurs chercheurs se sont attardés à la question des perceptions. Leur notion de perception se confond souvent à la notion d'attitude. Ces recherches notent assez clairement l'absence de consensus chez les administrateurs (trices) et les enseignants(es) vis-à-vis plusieurs aspects de l'évaluation. Les critères, le but, les méthodes, les techniques et les résultats sont les aspects du processus évaluatif où les attitudes des deux groupes diffèrent, (Vandeventer, 1983; Toran, 1979; Awes, 1978; Davis, 1981; Davis, 1982; Tonèy, 1971; Tomhave, 1978; Farris, 1983; Houston, 1981). Quant à Moutran (1981) il arrive à la conclusion que plus il y a entente entre les deux groupes sur les divers aspects du travail de l'enseignant, plus les enseignants(es) semblent satisfaits de l'évaluation.

1.2 Conclusion

Cette recension critique des études empiriques permet de dégager les conclusions suivantes: tout d'abord il semble que les attitudes des administrateurs(trices) soient plus positives que celles des enseignants(es) lorsque l'on considère le processus d'évaluation du personnel enseignant dans

son ensemble (Cole, 1977; Pinet, 1981), ou certains aspects de ce dernier (Martin, 1975; Bordofsky, 1977; Elliott, 1977 etc.). Les raisons pour expliquer ce phénomène sont peu nombreuses. La seule justification apportée résiderait dans le fait que les deux groupes administrateurs(trices) et enseignants(es) ont des responsabilités et des devoirs différents (Cole, 1977). Ensuite l'importance de tenir compte des attitudes lors de l'implantation d'un système d'évaluation est notée (Classon, 1963). Dans le même ordre d'idée les chercheurs s'accordent à vouloir préconiser de meilleures formes de communication entre les administrateurs(trices) et les enseignants(es) afin de développer des attitudes plus positives chez les deux groupes.

Toutefois, il semble bien que cette notion d'attitude mérite d'être davantage étudiée. En examinant la notion de valeur, notion plus fondamentale et directement reliée à la notion d'attitude, il apparaît possible de cerner cette dernière et de comprendre les mécanismes dont elle dépend. Aucune recherche ne semble avoir examiné cette question des attitudes face à l'évaluation du personnel enseignant en analysant les valeurs des personnes concernées, même si plusieurs spécialistes soulignent l'importance des valeurs

dans le domaine particulier de l'évaluation (Scriven, 1974; Cooley et Lohnes, 1976; Gephart, 1981; Borick et Jemelka, 1982). Il sera donc nécessaire, dans un premier temps d'approfondir les notions d'attitude et de valeur et de démontrer les liens entre ces deux concepts; puis dans un deuxième temps de clarifier la relation entre la notion d'évaluation et celle de valeur, en tenant compte des directions d'école et du personnel enseignant. Enfin, sur la base de ces données théoriques, le problème et les hypothèses de recherche seront formulés.

2.0 Le cadre théorique

Le cadre théorique comporte deux parties: 1) les notions d'attitude et de valeur; 2) les notions d'évaluation et de valeur.

2.1 Les notions d'attitude et de valeur

Cette première partie a pour but de définir attitude et valeur, de mettre en lumière les aspects qui distinguent ces deux notions et de préciser la nature du lien qui les unit.

2.1.1 Définitions de l'attitude et de la Valeur

Milton Rokeach dans son livre intitulé Beliefs, Attitudes, and Values (1968) définit l'attitude de la façon suivante:

Une attitude est une organisation de croyances durables autour d'un objet ou d'une situation, susceptible d'orienter la réponse du sujet dans une direction privilégiée. (p. 112)

La notion d'attitude a obtenu au cours des années plus de définitions que n'importe quel autre concept en psychologie

(Fisher, 1977). Cependant, cette définition de Rokeach, rejoint, à quelques nuances près, celles des autres auteurs. La majorité d'entre eux, s'accorde pour considérer trois aspects de l'attitude: l'affectif, le cognitif et le conatif. Simonson (1979), s'inspirant de Zimbardo et Edgeson (1970) les définit de la façon suivante:

The affective component is said to consist of a person's evaluation of, liking for, or emotional response to some object or person. The cognitive component is conceptualized as a person's beliefs about, or factual knowledge of, the object or person. The behavior component involves the person's overt behavior directed toward the object or person. (p. 35)

Selon l'usage trois termes différents caractérisent chacun de ces trois aspects. Ainsi, le terme attitude désigne l'aspect affectif, le terme croyance est attribué à l'aspect cognitif et le terme intention de comportement est réservé à l'aspect conatif (Lamarche, 1979).

La composante affective est définie souvent comme l'intensité de l'affect positif ou négatif à l'égard d'un objet psychologique: être favorable ou défavorable, être pour ou contre, etc. C'est l'attribut évaluatif de l'attitude. D'autre part, l'aspect cognitif de l'attitude représente les divers niveaux de connaissance qu'une personne possède sur ce qui est vrai ou faux, bon ou mauvais, désirable ou

indésirable. Quant à la dimension conative de l'attitude, elle fait référence à l'intention de comportement. L'intention dont il est question est ordinairement consciente et verbalisée ou facilement verbalisable; pour Fishbein et Ajzen (1975) chaque intention de comportement détermine le comportement correspondant. Mais, l'étude approfondie de la notion d'attitude renvoie à la notion de valeur et incite à définir celle-ci.

Milton Rokeach dans son livre intitulé The Nature of Human Values (1978) définit une valeur de la façon suivante:

Une valeur est une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite spécifique ou une fin d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie. (p. 5, traduction de Perron, 1981)

Cette définition est compatible avec celles de Kluckhohn (1951), Smith (1963) et Williams (1968). Elle fait état de modalités d'être ou d'agir et de fins d'existence qui, pour l'individu, se trouvent dans un ordre de préféralité l'une par rapport à l'autre. Rokeach désigne les premières comme instrumentales et les secondes comme terminales. Quant au système de valeurs, Rokeach (1973) le définit comme un ensemble de croyances durables concernant un mode de vie ou

une fin d'existence préférable situées le long d'un continuum d'une importance relative. Comme pour les attitudes, la majorité des auteurs s'accordent à reconnaître trois dimensions essentielles dans la définition opérationnelle des valeurs: l'une est de nature cognitive, l'autre concerne l'affectif et la troisième a un caractère conatif.

Du point de vue cognitif, les valeurs représentent des bornes; des points de repère, un ensemble de standards qui interviennent lors des interactions de l'individu avec son milieu. L'aspect affectif désigne l'attrait qu'exerce sur la personne la réalité: c'est ce que les auteurs appellent le désirable ou le préférable. Ce désirable ou préférable peut prendre trois formes différentes selon qu'il se réfère à: 1) une norme sociale; 2) une norme personnelle; 3) une norme objective (Smith, 1963). Ces diverses formes de désirable confèrent donc aux valeurs un aspect normatif. Ainsi, la nature du désirable conditionne le genre de valeurs (Rokeach, 1973). C'est pourquoi les valeurs terminales sont de nature "sociale" ou "personnelle" tandis que les valeurs instrumentales peuvent être "morale" ou de "compétence". Enfin, la composante conative intervient lorsque l'individu doit s'ajuster aux contingences qui particularisent chaque

situation (Perron, 1981). C'est la relation entre les valeurs et le comportement manifeste et elle traduit le degré d'engagement dans l'action.

La notion de valeur comporte donc plusieurs composantes. Celles-ci peuvent éclairer la notion d'attitude. Mais avant de préciser le rapport entre celle-ci et celle-là, il importe de mettre en lumière les aspects qui les distinguent.

2.1.2 Distinctions entre attitude et valeur

Suite aux deux définitions énoncées précédemment, une première distinction s'impose: l'objet des attitudes est de nature spécifique tandis que les valeurs font référence à des principes abstraits. Cette distinction est mise en évidence par Kerlinger (1972). Il définit attitude et valeur de la façon suivante:

An attitude is an enduring emotional, motivational, perceptual and cognitive organization of beliefs about referents, or sets of referents, that predispose individuals to behave positively or negatively toward the referent.

A value is an organization of beliefs about abstract referents and principals, behavioral norms or standards and end-states of life. (p. 2),

Rokeach explicite davantage cette distinction: la valeur

désigne une façon d'agir ou un objectif de vie désirable, empreint d'une qualité transcendante qui guide et détermine les actions, les attitudes, les jugements ainsi que les comparaisons entre les objets et les situations spécifiques (1973). A la lumière de cette explication, il distingue attitude et valeur, sous plusieurs aspects. Selon lui, sept éléments contribuent à distinguer les valeurs et les attitudes;

1. La valeur est une croyance unique alors que l'attitude se réfère à une configuration de croyances dirigée vers un objet ou une situation spécifique.
2. La valeur transcende les objets ou les situations tandis que l'attitude s'y rapporte directement.
3. La valeur est un standard mais non l'attitude. Un certain nombre d'attitudes favorables ou défavorables peuvent être basées sur un petit nombre de valeurs qui servent alors de standards.
4. Les valeurs sont en nombre plus restreint que les attitudes.
5. Les valeurs occupent une place centrale par rapport à la personnalité et au système cognitif, de telle sorte qu'elles déterminent les attitudes et les comportements.
6. La valeur est un concept plus dynamique que celui de l'attitude et possède par le fait même un lien plus immédiat avec la motivation.
7. Le contenu de la valeur concerne les fonctions d'adaptation, de défense, de connaissance et d'actualisation de soi, tandis que le contenu de l'attitude n'est relié à ces mêmes fonctions que de façon inférentielle. (1973)

Ces distinctions, tout en clarifiant les différences conceptuelles entre les attitudes et les valeurs, permettent également de mieux saisir et de mieux décrire les liens fonctionnels qui unissent ses deux notions.

2.1.3 Rapport entre attitude et valeur

Milton Rokeach en distinguant attitude et valeur, met également en évidence quelques-uns des liens qui existent entre ces deux notions. Tout d'abord, attitude et valeur se réfèrent aux croyances: unique dans le cas de la valeur, multiple dans le cas de l'attitude. De plus, les valeurs servent de standard aux attitudes. L'auteur précise:

Once a value is internalized it becomes consciously a standard or a criterion..., for developing and maintaining attitude toward relevant objects and situations, for justifying one's own and others actions and attitudes....(1968, p. 160)

Cette caractéristique est d'ailleurs évoquée clairement par Robin Williams: "a person's values serve as the criteria, or standards in terms of which evaluations are made" (1968, p. 283).

Non seulement les valeurs servent de standards aux attitudes, mais à cause de la place qu'elles occupent par

rapport à la personnalité et au système cognitif, elles déterminent les attitudes. Plusieurs auteurs notent cet aspect: "attitudes themselves depend on pre-existing social values" (Allport, 1961, pp. 802-803); "attitudes express values" (Watson, 1966, p. 215); "attitudes are functions... of values" (Woodruff, 1942, p.33). Rokeach précise: "It is a standard that guides and determines... attitudes toward objects and situations" (1973, p. 25), et il ajoute:

"The values that people hold are conceived to be the explanations of the attitudes they hold...."
(p. 121)

De plus, le terme attitude, défini précédemment, se voulait l'expression favorable ou défavorable d'un individu vis-à-vis un objet ou une situation. Les attitudes sont alors principalement caractérisées par cette réponse évaluative donnée par la personne. Cette réponse est d'ailleurs représentée par la composante affective de l'attitude et est considérée par plusieurs auteurs comme la partie essentielle de l'attitude (Thurstone, 1946; Simonson, 1979; Lamarche, 1979; etc.). Lamarche (1979) montre bien l'importance de celle-ci:

Une attitude relève donc en premier lieu d'une dimension affective, évaluative... L'attitude s'exprime (alors) dans le lien qui unit un objet

à un attribut évaluatif (...). L'intensité de l'attitude variera en fonction de la probabilité psychologique de lien et de l'intensité de l'évaluation de l'attribut évaluatif. C'est-à-dire que plus le sujet sera certain quant au lien entre l'attribut et l'objet, plus l'intensité de l'attitude sera grande, mais aussi, plus l'attribut évaluatif sera polarisé, c'est-à-dire très positif ou très négatif, plus l'attribut sera intense. (p. 109)

Mais cette dimension affective, évaluative de l'attitude trouve sa force directrice dans les valeurs. Ce sont ces dernières qui aident l'individu à faire ses choix et à influencer ses attitudes (Knapp, 1972).

Cette relation entre attitude et valeur, démontrée par plusieurs théoriciens, a également fait l'objet de travaux empiriques (Rim, 1970; Feather, 1974; Kehoe, 1975; Johnson, 1976; Rokeach, 1972, 1973; Prescott et Hopkins, 1984). Rokeach (1972, 1973) vérifie dans plusieurs recherches l'hypothèse suivante: l'attitude est l'expression d'un certain nombre de valeurs terminales ou instrumentales. Tous ces travaux confirment cette hypothèse et les attitudes sont associées de façon significative à des groupes de valeurs terminales ou instrumentales.

En plus des nombreux travaux de Rokeach, une étude réalisée en éducation appuie la théorie de ce dernier.

Johnson (1976), dans une analyse de l'évaluation faite par les étudiants de leurs cours et de leurs professeurs, montre une forte relation entre le système de valeurs des étudiants et leurs attitudes scolaires. Plus précisément, il identifie certains facteurs de leurs systèmes de valeurs, reliés directement à leurs attitudes scolaires. L'étude de Prescott et Hopkins (1984) permet également d'établir un lien entre les valeurs terminales telles que définies et mesurées par Rokeach et les attitudes vis-à-vis l'enseignement chez les enseignants(es) de l'enfance en difficulté.

Ainsi, non seulement le rapport entre attitude et valeur est discuté et démontré par les théoriciens, mais il a également fait l'objet de recherches empiriques. Il apparaît donc évident que les valeurs guident les actions et les jugements à travers un objet ou une situation spécifique. Comme l'attitude se réfère à un objet spécifique, elle est le résultat de l'application d'une valeur à cet objet (Theodosson et Theodorson, 1969), et une de ses fonctions est de permettre l'expression des valeurs sous-jacentes (Katz et Stotland, 1959).

Il semble bien que la connaissance du système de valeurs d'un individu est utile lorsque l'on désire approfondir

ses attitudes positives ou négatives vis-à-vis un objet quelconque. Si la structure du lien entre attitude et valeur est explicitée elle facilitera une meilleure compréhension des différences d'attitudes face à un même objet. En effet, si les valeurs sont des standards qui guident les attitudes, la connaissance de ces standards devrait clarifier les attitudes des divers groupes en présence.

Mais si la notion de valeur clarifie la notion d'attitude, elle clarifie également la notion d'évaluation. Avant de préciser le rapport entre valeur et évaluation, il importe de définir cette dernière notion.

2.2 Les notions d'évaluation et de valeur

Cette deuxième partie a pour but de définir la notion d'évaluation et de clarifier le rapport de celle-ci avec la notion de valeur et elle présente également la théorie de Gross, Mason et McEachern sur la théorie du rôle.

2.2.1 Définition de l'évaluation

L'évaluation est un processus complexe qui ne vise pas uniquement à formuler des objectifs pédagogiques ou à construire des instruments de mesure, ou encore à recueillir, à analyser et à interpréter des données empiriques. Fondamentalement l'évaluation consiste à déterminer la valeur d'une chose. Plusieurs auteurs insistent sur cette dimension de jugement de valeur.

Most evaluators agree that mere collection of data does not constitute evaluation...there is always a need to make judgement about the data in terms of implicit or explicit value structure.
(Stufflebeam et al., 1971)

Gephart (1981) affirme que les valeurs ont un rôle à jouer à toutes les étapes de l'évaluation, c'est-à-dire lors de: 1) la prise de décision; 2) la planification; 3) l'implantation; 4) l'utilisation des résultats. Pour cet auteur, les valeurs conditionnent la nature et la qualité de l'évaluation.

Scriven (1967) met en lumière également la dimension jugement dans l'évaluation. Il souligne trois catégories de jugement de valeur. La première concerne les préférences personnelles de l'évaluateur, la seconde décrit l'attribution

du mérite d'une chose en comparaison avec d'autres et la troisième est celle qui apparaît lorsque l'on détermine les critères de l'évaluation en jugeant ce qui est bon ou ce que l'on croit idéal. Plusieurs autres auteurs dont Stake (1973), Worthen et Sanders (1973) et Popham (1976) insistent sur la dimension jugement de valeur de l'évaluation. En éducation l'évaluation peut donc se définir de la façon suivante:

...déterminer la valeur de quelque chose que ce soit un objet, une personne, une institution ou un phénomène éducatif, afin de guider l'action à conduire. (Conseil supérieur de l'éducation, 1982-83, p. 12)

Le mot "valeur" est le concept clé en évaluation (Gowin et Green, 1980). Même si celle-ci est souvent définie sans référence explicite au mot valeur, elle a ses racines littéralement et au figuré, dans le mot valeur (Borick et Jemelka, 1982). L'évaluation peu importe son objet (institution, programme, personnel), est un processus qui juge de l'efficacité d'un objet ou d'une personne. Conséquemment l'évaluation de l'enseignant peut se définir comme suit:

...jugement porté sur la façon dont une personne s'acquitte de sa tâche professionnelle. (Conseil supérieur de l'éducation 1982-83, p. 61)

Cette définition de l'évaluation de l'enseignant englobe le terme plus restrictif de supervision. Cette dernière, tout

en étant interdépendant de la première est surtout conçue pour capitaliser sur les forces de l'enseignant(e) et corriger ses faiblesses (Johnston et Yeakey, 1979). Les auteurs ne s'accordent pas tous sur cette façon de définir la supervision. Pour certains l'évaluation est plutôt une partie du processus de supervision (Oldham, 1974). La présente recherche considère plutôt la supervision comme une évaluation formative se situant à l'intérieur du processus global d'évaluation des enseignants(es).

2.2.2 Rapport entre évaluation et valeur

Tel que signalé plus haut, il ne fait aucun doute que la dimension valeur est présente à toutes les étapes du processus d'évaluation des enseignants(es). Dans la pratique, les évaluateurs (habituellement les directeurs(trices) d'école) se préoccupent de juger de l'efficacité d'une personne. Toutefois, ils ne semblent pas toujours conscients que leur évaluation est déterminée et guidée par des jugements de valeur beaucoup plus profonds que ceux qu'ils posent en réalité. Peu importe l'approche utilisée, celle-ci est toujours imprégnée de valeur et supporte implicitement les valeurs d'un

groupe, soit celles des subordonnés, soit celles des supérieurs (Becker, 1974). C'est donc toute une série de systèmes de valeurs, en compétition les uns avec les autres, qui sont mis en présence lors de l'évaluation des enseignants(es). Cette diversité de valeurs est donc importante à considérer lorsque la question de l'évaluation des enseignants(es) est abordée. La prochaine section clarifie le rôle respectif de deux groupes concernés par l'évaluation des enseignants(es) et démontre l'importance à accorder à leur système de valeurs respectif.

Deux des principaux systèmes de valeurs mis en compétition lors de l'évaluation des enseignants(es) sont évidemment ceux des directeurs(trices) d'école et ceux des enseignants(es). Qu'est-ce qui peut laisser croire que ces deux groupes vont afficher des systèmes de valeurs différents? Cette question sera d'abord abordée par la présentation de la théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern et par le résumé des diverses recherches empiriques réalisées dans ce domaine.

2.2.2.1 La théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern

La théorie du rôle de Gross, Mason et McEachern (1958) définit bien la notion du rôle dans les milieux scolaires et précise de façon claire et cohérente les différents éléments qui sont inclus ou reliés. Les définitions des principaux concepts sont les suivantes:

Position:	La situation d'un acteur ou d'un groupe d'acteurs dans un système de relations sociales.
Attente:	une norme d'évaluation adressée à un titulaire d'une position.
Rôle:	un ensemble d'attentes ou de normes d'évaluation adressé à un titulaire d'une position particulière.
Secteur de rôle:	un ensemble d'attentes lié à un secteur de position.
Attribut de rôle:	la qualité que possède le titulaire d'une position et qui se réfère à une attente du titulaire de cette position.

Cette théorie du rôle permet d'envisager le caractère social de l'organisation scolaire. En effet, à l'intérieur de l'école se retrouvent diverses positions sociales. Celles-ci jouissent d'un certain arrangement grâce à une division du travail; elles sont interdépendantes et s'expriment par des comportements reliés les uns aux autres. Cette division

du travail constitue le mécanisme de différenciation à l'intérieur du système et les modes de comportements des personnes qui y jouent un rôle sont en quelque sorte définis. C'est ce que Gross, Mason et McEachern appellent "attente". Lorsqu'une personne met à exécution les attentes attachées à sa position, elle remplit son rôle.

Cependant, chaque position dans un système se différencie par rapport à une ou plusieurs positions avec lesquelles elle est en relation complémentaires: c'est le "modèle de la position centrale" (Gross et al, 1958). De plus, une position centrale ou un rôle entre en relations organisationnelles avec une ou plusieurs contre-positions. Par rapport à l'évaluation du personnel enseignant par exemple, les directeurs(trices) occupent la position centrale et les enseignants(es) se situent à la contre-position (modèle pairé). Les attentes par rapport à la position centrale peuvent varier selon la ou les contre-positions. L'ensemble des attentes appliquées à cette relation, désigne un secteur de rôle (Gross et al, 1958).

En se référant à cette théorie, Barnabé (1971) postule que les attentes de rôle qu'on applique à une position ne constituent pas une collection due au hasard mais plutôt

qu'elles sont organisées; le rôle possède sa propre organisation interne (p. 10).

Logiquement, le fonctionnement du système de valeurs sert de moyen pour légitimer les comportements de rôle. C'est donc ce système de valeurs qui sert de mécanismes d'intégration pour le système social.

On peut donc conclure que la sélection des attentes pour des comportements de rôle dans un système social ne se produit pas au hasard. Les membres du système qui ont à faire cette sélection doivent posséder certains standards d'évaluation. Les standards sur lesquels reposent les choix représentent des aspects du système de valeurs. (p. 10)

Ainsi, la position du directeur(trice) d'école et celle des enseignants(es) constituent deux composantes du système social des écoles. Chacune de ces positions possède des attentes qui lui sont propres et des attributs qui y sont reliés. Leur rôle respectif véhiculant des attentes différentes, leurs valeurs respectives peuvent être également différentes. Voici comment certaines recherches empiriques viennent appuyer cette conclusion.


2.2.2.2' Recherches empiriques

Tout d'abord, une première étude réalisée par Hodgkinson en 1970, avait pour but de répondre à la question suivante: Est-ce que la position d'une personne dans une organisation affecte ses valeurs personnelles? Les résultats ont permis d'affirmer que les valeurs d'un individu changeaient à mesure qu'il progressait dans la hiérarchie du système où il travaillait. Mais, cette étude n'a pas réussi à déterminer les causes de ce changement. Est-ce dû à la promotion comme telle ou parce que les individus possèdent déjà les valeurs véhiculées par la nouvelle position à laquelle ils accèdent?

Les travaux de Kennedy (1980) corroborent les hypothèses de Hodgkinson et apporte certains éclaircissements. Il indique en effet qu'il existe des différences significatives entre les systèmes de valeurs des surintendants(es) des directeurs(trices) d'école et des enseignants(es). Leur système de valeurs respectif dépend de leur position dans l'organisation. Lorsqu'une personne, à l'intérieur du système scolaire, progresse dans le rang, son système de valeurs s'élargit et s'approfondit parallèlement.

Tel qu'indiqué plus haut, il semble que les directeurs(trices) d'école et les enseignants(es), en raison du rôle qu'ils jouent dans le système scolaire ont des attentes et des valeurs différentes. De plus, l'évaluation, étant un processus qui implique ces deux groupes de personnes, doit considérer les valeurs respectives de ces dernières.

Le concept de valeur est donc fondamental en évaluation. En pratique, l'évaluation est souvent synonyme de testing, de mesure et de classement. Toute la dimension "jugement" de l'objet ou de la personne, sans être absente de l'évaluation est la plupart du temps laissée pour compte. Pourtant les valeurs des groupes concernés sont constamment présentes dans le processus d'évaluation. Il apparaît donc nécessaire d'analyser le système de valeurs des directeurs (trices) et des enseignants(es) et d'étudier les valeurs qui influencent leurs attitudes par rapport à l'évaluation du personnel enseignant.



3.0 Le problème et les hypothèses de recherche

La recension des études empiriques sur les attitudes vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant a permis de mettre en évidence les différences d'attitudes manifestées par les directeurs(trices) d'école et les enseignants(es).

En effet, les recherches de Toney (1971), Martin (1975), Bordofsky (1977), Awes (1978), Tomhave (1978), Toran (1979), Pinet (1981), Davis (1981), Houston (1981), Davis (1982), Farris (1983) et Vandeventer (1983) ont démontré l'absence de consensus chez les directeurs(trices) et les enseignants(es) par rapport à l'évaluation de ces derniers(ères). Ces études ont sans doute eu le mérite d'attirer l'attention des chercheurs sur les différences d'attitudes entre les deux groupes concernés. Toutefois, ces mêmes recherches arrivent-elles à expliquer et à clarifier ces différences d'attitudes? Cette question, tout en soulignant une limite importante de ces études, incite à examiner de plus près les notions d'attitude et d'évaluation.

L'analyse rigoureuse de la notion d'attitude renvoie à la notion de valeur (Allport, 1961; Watson, 1966; Knapp, 1972; Woodruff, 1942). Ainsi, la signification et la portée

de la notion d'attitude ne peuvent être saisies sans une référence explicite à la notion plus fondamentale de valeur. A cet égard, la théorie de Rokeach et celle de Gross, Mason et McEachern apportent des précisions importantes. La première distingue les valeurs d'existence des valeurs instrumentales. Celles-ci semblent plus pertinentes que celles-là à l'évaluation des enseignants(es) parce qu'elles visent surtout la manière d'être et d'agir des directeurs(trices) et des enseignants(es). Les valeurs instrumentales sont donc plus susceptibles que les valeurs d'existence, d'expliquer les attitudes des directeurs(trices) et des enseignants(es) face à l'évaluation de ces derniers(ères). La seconde théorie démontre que les valeurs des directeurs(trices) et des enseignants(es) peuvent différer en raison des attentes rattachées à leur rôle respectif dans l'organisation scolaire.

La recension des études empiriques sur les attitudes des directeurs(trices) et des enseignants(es) face à l'évaluation du personnel enseignant, ainsi que les théories de Rokeach sur la notion de valeur et celle de Gross, Mason et McEachern sur la notion de rôle, incitent donc à formuler les questions de recherche suivantes:

Quelles sont les différences entre les valeurs ins-

strumentales des directeurs(trices) et celles des enseignants(es), quelles sont les différences entre leurs attitudes par rapport à l'évaluation du personnel enseignant et quel lien existe-t-il entre ces valeurs instrumentales et les attitudes des deux groupes en présence?

Conséquemment les hypothèses de recherche suivantes seront vérifiées:

1. Il existe des différences entre les valeurs instrumentales des directeurs(trices) et celles des enseignants(es).
2. Il existe des différences entre les attitudes des directeurs(trices) et celles des enseignants(es) vis-à-vis l'évaluation de ces derniers(ères).
3. Les valeurs instrumentales reliées aux attitudes des directeurs(trices) face à l'évaluation des enseignants(es) sont différentes de celles des enseignants(es).

CHAPITRE II

CADRE EXPERIMENTAL

La recension des écrits présentée au chapitre précédent laisse entrevoir des différences entre les directeurs(trices) et les enseignants(es) concernant leurs attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es) et leur système de valeurs respectif.

La description du cadre expérimental qui permet de vérifier les différentes hypothèses formulées précédemment comprend les éléments suivants: 1) la description de l'échantillon; 2) la présentation des instruments; 3) la description des données; 4) l'exposé du plan de l'analyse statistique.

1.0 L'échantillon

L'échantillon qui a servi à la présente recherche, provenait d'une population de 69 directeurs(trices) et de 891 enseignants(es), répartis dans 17 écoles secondaires de deux conseils scolaires régionaux de l'Outaouais québécois. La population de la première commission scolaire (A)

était constitués de 12 écoles comprenant 57 directeurs(trices) et 734 enseignants(es). Cinq écoles, ayant 12 directeurs et 157 enseignants(es) représentaient la population de la seconde commission scolaire (B).

La majorité de ces écoles avaient des classes de secondaire I à V, une école avait des classes de secondaire I à IV et quatre écoles recevaient une clientèle spéciale (M.S.A., handicapés physiques, handicapés mentaux). Ces deux commissions scolaires régionales possédaient une politique d'évaluation des enseignants(es).

Un total de 54 directeurs(trices) et 343 enseignants(es) remplirent les questionnaires. Le tableau 1 contient les renseignements à cet effet. De ce nombre 352 questionnaires furent conservés pour l'analyse statistique et constituèrent l'échantillon (53 directeurs(trices) et 299 enseignants(es)). Les copies retirées (45) le furent parce que les sujets n'avaient pas rempli adéquatement l'un ou l'autre des questionnaires. La principale raison exprimée par les non-répondants(es) fut surtout, le refus de participer par manque de temps.

Le groupe de 53 directeurs(trices) était constitué de 15 directeurs et de 38 directeurs(trices)-adjoints(es) dont 12% était des femmes (6). La majorité, 89% possédait plus de trois années

Tableau 1

Répartition par groupe et par commission scolaire
des sujets de l'échantillon

	Directeurs	Enseignants
Commission scolaire (A)	43	258
Commission scolaire (B)	11	95
Total	54 *	343 **

* De ce nombre 1 fut retiré pour n'avoir pas rempli adéquatement les deux questionnaires.

** De ce nombre 44 furent retirés pour n'avoir pas rempli adéquatement les deux questionnaires.

d'expérience dans un poste de direction d'école et 98% était âgé de 31 ans ou plus. De ce groupe, 43 directeurs(trices) provenaient de la première commission scolaire (A) et onze de la deuxième commission scolaire (B).

Le groupe d'enseignants(es) comprenait 166 hommes (56%) et 133 femmes (44%). La majorité (76%) possédait plus de dix années d'expérience dans l'enseignement et était âgée de 31 ans ou plus (92%): Au total, 228 enseignants(es) appartenaient à la commission scolaire A et 85 à la commission scolaire B.

Chacun des directeurs(trices) et des enseignants(es) reçut une enveloppe contenant: 1) une lettre de directives (appendice 1); 2) une copie de chacun des deux instruments (appendices 3 et 6); 3) une feuille de renseignements généraux (appendice 2).

2.0 Les instruments

Deux instruments furent utilisés: 1) la section des valeurs instrumentales de l'Inventaire de valeurs (Value Survey) de Rokeach (1973) et 2) le Questionnaire d'attitudes conçu spécialement pour la présente recherche. Chacun de ces instruments sera présenté en détail.

2.1 L'Inventaire de valeurs

Le premier instrument intitulé, l'Inventaire de valeurs fut utilisé pour identifier le système de valeurs instrumentales des directeurs(trices) et des enseignants(es) du secondaire. Ce test psychométrique a été développé par Milton Rokeach (1967; 1973) et par la suite traduit par Perron (1976). Cet instrument contient deux listes de dix-huit valeurs placées par ordre alphabétique. La première liste renferme les valeurs terminales c'est-à-dire celles représentant des fins d'existence. La seconde présente les valeurs rattachées à une façon d'être ou d'agir, les valeurs instrumentales. Chaque valeur est accompagnée d'une brève description entre parenthèses. Les directives au répondant sont les suivantes: "Votre tâche consiste à les ordonner selon l'importance que VOUS leur accordez en tant que principes directeurs de VOTRE vie". Après avoir étudié la liste complète des valeurs le répondant choisit la plus importante et inscrit la lettre correspondanté vis-à-vis le rang 1 et ainsi de suite jusqu'au rang 18. L'administration de ce test est simple et nécessite environ 20 minutes pour chacune des listes de valeurs. Voici maintenant les qualités métrologiques de ce test.

2.1.1 La validité

L'Inventaire de valeurs est un test qui a été soumis à plusieurs études de validité. Rokeach vérifia la validité de son instrument à travers divers travaux réalisés auprès de la population américaine. De plus plusieurs auteurs étudièrent la validité de l'Inventaire des valeurs lors de recherches précisant les relations entre différents comportements, attitudes et idéaux et les valeurs terminales et instrumentales du test de Rokeach.

Tout d'abord, Rokeach (1973) rapporte qu'après avoir administré le test à divers groupes sympathisants aux droits de la personne ainsi qu'à d'autres groupes opposés ou indifférents à ces mêmes droits, il constata que la valeur "égalité" établissait bien la distinction entre ces deux groupes. Les personnes pour qui la valeur "égalité" est importante, acceptent et s'engagent plus facilement dans des relations interpersonnelles avec des personnes de d'autres races et cultures.

Certaines valeurs telles que le "salut", la "serviabilité", l'"obéissance" et l'"indulgence", sont reliées aux personnes pour qui les pratiques religieuses sont impor-

tantes, alors que d'autres valeurs telles que une "vie passionnante" et l'"amour", sont identifiées davantage à des personnes moins religieuses ou à celles dont les pratiques religieuses sont moins marquées. De plus, les valeurs de "salut" et d'"indulgence" apparaissent clairement comme des valeurs chrétiennes (Rokeach, 1969 a, 1969 b). Certains sujets associent le dogmatisme à l'"obéissance" tandis que d'autres à tendance moins dogmatique, obtiennent des scores élevés sur la valeur "large d'esprit" (Rokeach 1969, Feather 1970, Rim 1970). D'autre part, l'"honnêteté" se classe à un rang supérieur chez les "non-tricheurs" comparativement aux "tricheurs" (Homant et Rokeach, 1970). La valeur "vie aisée" établit bien la différence entre les riches et les pauvres, alors que les valeurs "logique" et le "sentiment d'avoir fait quelque chose" sont des valeurs qui caractérisent les professeurs et les gens éduqués; finalement la valeur "beauté dans le monde" se retrouve davantage chez les artistes que chez la population en général (Rokeach, 1968, 1969).

La validité prédictive de l'instrument de Rokeach a également été éprouvée. Cochrane, Billing et Hojg (1979) démontrèrent que la valeur "égalité" pouvait distinguer les tendances politiques différentes chez quatre groupes spéci-

figues d'individus. Cependant, le modèle à deux valeurs (égalité et liberté) de Rokeach n'a pu être supporté par les résultats de cette dernière recherche. Les travaux de Cochrane et Rokeach (1970) mirent en évidence aussi l'importance que l'on peut accorder à la classification des valeurs comme rang. (Les plus importantes se situant aux premiers rangs et ainsi de suite). Dans cette ligne de pensée, Greenstein et Bennett (1974) précisèrent par leurs travaux que l'instrument de Rokeach était libre de tout "effet d'ordre", l'apport de biais associé à cet aspect étant tout à fait négligeable (0.1%).

La validité de l'Inventaire des valeurs fut également vérifiée par les travaux de Homant (1969) et de Cochrane (1974). Le premier démontra par son étude empirique qu'il existe une forte corrélation entre la signification sémantique (mesurée par le facteur évaluatif du différenciateur sémantique) et l'ordre de chacune des valeurs. Quant à Cochrane, ses recherches indiquèrent que l'instrument de Rokeach pouvait nettement différencier les groupes de personnes malades (déviantes) des groupes de personnes saines.

La traduction du test de Rokeach par Perron fut utilisée à plusieurs reprises par ce dernier et s'avéra valide et fidèle. De plus, certaines études empiriques employèrent le test de Perron (Saint-Jarre, 1985)..

2.1.2 La fidélité.

La fidélité de l'instrument a été calculée selon la méthode du test-retest par Rokeach (1971) auprès d'un échantillon d'étudiants américains et par Feather (1971) auprès d'étudiants d'un collège australien. Les coefficients de fidélité présentés à la fois par Rokeach et Feather démontrèrent que les réponses offertes par les sujets étaient suffisamment stables pour justifier l'utilisation du test dans des contextes variés de recherche. Le système de valeurs terminales obtint un coefficient de fidélité de 0,74 et celui des valeurs instrumentales de 0,65, pour les sujets américains. Le même coefficient d'une valeur de 0,74 pour le système de valeurs terminales fut obtenu chez les sujets australiens tandis que le système de valeurs instrumentales obtenait un coefficient de 0,70. L'interval entre les deux administrations du test fut de cinq semaines. Dans leur étude de fidélité de l'instrument, Munson et McIntyre (1979) rapportèrent des coefficients de fidélité de 0,82 pour les valeurs terminales et de 0,76 pour les valeurs instrumentales. Un écart de 14 jours sépara les deux administrations du test.

2.2 Le Questionnaire d'attitudes

À fin de déterminer les attitudes des directeurs(trices) et des enseignants(es) vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant, un questionnaire fut construit. En effet, la recension des écrits dans ce domaine a permis de constater le manque d'instruments disponibles en français pour mesurer les attitudes de ces deux groupes.

L'instrument fut construit selon une échelle Likert et il comprenait au début 47 items. Ces items étaient basés sur les conclusions de Jones (1981) concernant les préoccupations du personnel enseignant sur ce que doit comporter un bon système d'évaluation. Les énoncés de ces items tenaient compte également de la littérature sur les attitudes, face à l'évaluation du personnel enseignant. De plus, les différents objectifs et les composantes des instruments d'évaluation cités dans l'enquête de Richard et Michaud (1982) furent également pris en considération.

2.2.1 La validité

Les items de ce questionnaire furent présentés à un panel de trois juges afin de vérifier la validité de contenu. Tous avaient une expérience de l'évaluation des enseignants(es). La précision des termes utilisés et la pertinence des items furent évaluées. L'instrument fut révisé sur la base des suggestions faites par ces spécialistes.

Tout d'abord, 42 items furent retenus pour être administrés lors de l'étude pilote. De plus, ces items furent répartis en trois grandes catégories: 1) les objectifs de l'évaluation des enseignants(es) (16 items); 2) les éléments à inclure dans un instrument d'évaluation des enseignants(es) et la procédure à suivre (20 items) 3) les considérations générales à l'égard du processus d'évaluation des enseignants(es) (6 items). Ce questionnaire fut alors administré aux directeurs(trices) et aux enseignants(es) de deux écoles secondaires francophones afin d'obtenir à la fois des informations quantitatives et qualitatives sur chacun des items: 83 questionnaires furent retournés.

Cette cueillette de données fut suivie d'une analyse

d'items. Dans la mesure de corrélation "item-total", 38 items obtinrent une valeur de 0,20 (p 0,25). Les items le 2c, 6 et 14 avaient une corrélation "item-total" inférieur à 0,20. Les détails de cette analyse se retrouvent à l'appendice 4.

Comme l'instrument avait été construit en trois parties distinctes et qu'à l'intérieur des deux premières parties deux catégories spécifiques pouvaient être considérées, il fut convenu de poursuivre l'analyse d'items en tenant compte de ces aspects théoriques de l'instrument. Pour plus de clarté, ces différentes parties de l'instrument furent nommées: 1) objectifs pédagogiques (items 1a, b, d, h, l, m, n, o, et p); 2) objectifs administratifs (items 1c, e, f, g, i, j et k); 3) instrument (items 2a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, 3 et 5); 4) procédure (items 4, 6, 7, 8, 9 et 10); 5) généralités (items 11, 12, 13, 14, 15, 16).

La première analyse observa les mesures de corrélation entre les items appartenant à une catégorie et le score total de cette catégorie. Toutes les mesures s'avérèrent satisfaisantes. Ensuite, la mesure de corrélation "item-total" fut considérée, toujours en tenant compte des cinq parties

distinctes de l'instrument. Ces mesures apparaissent en appendice 5. L'analyse de ces données permet de constater une amélioration de la mesure de corrélation "item-total" des items 1a, 2c, 6 et 40 et il fut décidé de conserver ces items dans la forme finale de l'instrument.

2.2.2 La fidélité

L'indice de consistance interne de l'instrument fut calculé. La valeur du coefficient alpha pour tout le test fut établie à 0,8550. Les coefficients de fidélité pour les cinq échelles s'établirent comme suit: 1) objectifs pédagogiques 0,8584; 2) objectifs administratifs 0,6403; 3) instrument 0,7450; 4) procédure 0,7415; 5) généralités 0,6106.

A la suite des diverses données qualitatives recueillies lors de l'étude pilote, il fut décidé de déplacer l'ordre de certains items. C'est ainsi que l'item 1p devint 1j, l'item 1j devint 1p, l'item 2b devint 2h, l'item 2d devint 2f, l'item 2e devint 2d, l'item 2f devint 2g, l'item 2g devint 2k, l'item 2h devint 2i, l'item 2i devint 2e et l'item 2k devint 2b. Cette étape terminée, l'instrument fut

jugé valide et fidèle et prêt à être utilisé pour les besoins de la présente recherche. La forme finale de l'instrument comprend donc 42 items et une copie apparaît à l'appendice 6.

3.0 La description des données

Les deux instruments qui viennent d'être décrits à savoir l'Inventaire de valeurs et le Questionnaire d'attitudes ont été utilisés pour mesurer le système de valeurs instrumentales des directeurs(trices) et des enseignants(es) du secondaire et leurs attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es). Voici la description des données compilées après l'administration de ces deux questionnaires.

En ce qui concerne l'instrument, Inventaire de valeurs, c'est un instrument à mesure ipsative. Chacune des valeurs est classée selon l'importance que le sujet y accorde, ce rang donné à la valeur peut varier de 1 à 18 puisqu'il y a 18 valeurs en tout. Un rang fut donc calculé pour chacune des valeurs. Les rangs minima et maxima obtenus pour chacune des valeurs chez les directeurs(trices) et les enseignants(es) apparaissent au tableau 2. Le rang minimum 1, représente le rang le plus important et la rang maximum 18,

représente le rang le moins important accordé à chacune des valeurs. Chez les directeurs(trices) cinq valeurs seulement atteignirent à la fois le rang minimum (1) et le rang maximum (18) tandis que chez les enseignants(es) toutes les valeurs sauf la valeur "propre" obtinrent à la fois le minimum (1) et le maximum (18). Ces 18 valeurs constituaient les 18 variables indépendantes.

Quant à l'instrument Questionnaire d'attitudes, cinq scores furent compilés représentant chacune des cinq échelles identifiées lors de l'analyse de l'instrument. L'étendue des scores correspondant à chacune des échelles est la suivante: objectifs pédagogiques, 9-45; objectifs administratifs, 7-35; instrument, 14-70; procédure, 6-30; généralités, 6-30. Les scores minima et maxima obtenus chez les directeurs(trices) et chez les enseignants(es) pour chacune de ces catégories du Questionnaire d'attitudes apparaissent au tableau 3. Ces cinq scores représentaient les cinq variables dépendantes.

Avant d'élaborer le plan de l'analyse statistique, il fut décidé de vérifier s'il y avait des différences significatives entre les moyennes des scores obtenus au sein des deux commissions scolaires sur chacun des groupes direc-

Tableau 2

Rangs minima et maxima
des valeurs instrumentales

Directeurs(trices) N=53			Enseignants(es) N=299	
Valeurs instrumentales	Rang Minimum	Rang Maximum	Rang Minimum	Rang Maximum
Ambitieux	1	18	1	18
Large d'esprit	1	17	1	18
Capable	1	18	1	18
Gai	2	18	1	18
Propre	1	18	2	18
Courageux	1	17	1	18
Indulgent	3	18	1	18
Serviable	2	16	1	18
Honnête	1	14	1	18
Imaginatif	1	17	1	18
Indépendant	2	18	1	18
Intellectuel	2	17	1	18
Logique	1	16	1	18
Aimant	1	18	1	18
Obeïssant	3	18	1	18
Poli	4	18	1	18
Responsable	1	18	1	18
Maître de soi	1	16	1	18

Tableau 3

Scores minima et maxima
des cinq échelles d'attitudes

	Directeurs(trices) N=53		Enseignants(es) N=299	
<u>Questionnaire</u> <u>d'attitudes</u>	Score Minimum	Score Maximum	Score Minimum	Score Maximum
1. Objectifs pédagogiques	24	45	9	45
2. Objectifs Administratifs	7	30	7	35
3. Instrument	45	62	21	69
4. Procédure	19	30	12	30
5. Généralités	21	30	8	30

teurs(trices) et enseignants(es). Le programme d'analyse de la variance SAS GLM MANOVA fut utilisé en considérant les 18 scores obtenus sur l'Inventaire des valeurs. Le tableau 4 renferme les renseignements à cet effet. Aucune différence significative n'existe entre les moyennes des échantillons, $F(17,35)=0,89$ chez le groupe de directeurs(trices) et chez le groupe d'enseignants(es) $F(17,281)=1,01$. Une analyse de variance fut également faite sur les cinq scores du Questionnaire d'attitudes. Les résultats apparaissent au tableau 5. L'analyse n'a révélé aucune différence significative. Le groupe de directeurs(trices) obtint une valeur $F(5,47)$ de 0,75 et le groupe d'enseignants(es), une valeur $F(5,294)$ de 0,57. Il n'existerait donc pas de différence significative entre les moyennes des deux échantillons observés à la fois chez les directeurs(trices) et chez les enseignants(es). Les sujets répartis dans les deux commissions scolaires seront donc considérés comme faisant partie d'un seul échantillon lors de l'analyse statistique.

Tableau 4
Moyennes et écarts-types des scores
des valeurs instrumentales

		Directeurs(trices)		Enseignants(es)	
		A	B	A	B
Commission scolaire					
Nombre de sujets		42	11	218	81
<u>Inventaire de valeurs</u>					
Ambitieux	M	10,69	7,45	10,08	9,51
	ET	5,24	3,56	5,52	5,53
Large d'esprit	M	7,69	7,00	8,00	7,33
	ET	4,41	3,13	4,80	4,67
Capable	M	5,59	5,09	6,45	6,75
	ET	3,79	3,53	4,30	4,26
Gai	M	13,14	13,82	12,89	12,53
	ET	4,59	2,79	4,10	4,40
Propre	M	13,55	12,91	12,28	12,94
	ET	3,76	3,62	4,12	3,79
Courageux	M	9,38	9,55	9,35	10,48
	ET	4,07	3,27	4,09	4,28
Indulgent	M	12,35	12,55	11,50	11,14
	ET	3,86	3,33	4,31	3,99
Serviable	M	9,69	9,09	9,39	10,05
	ET	3,64	2,98	4,18	4,41
Honnête	M	3,76	6,36	5,62	5,59
	ET	2,99	4,11	4,12	3,98
Imaginatif	M	8,45	6,82	9,18	9,63
	ET	3,82	5,17	4,72	4,49
Indépendant	M	10,40	10,72	10,10	9,73
	ET	4,08	6,78	4,62	5,38
Intellectuel	M	9,60	9,36	9,52	8,94
	ET	4,05	4,15	4,93	5,13
Logique	M	6,70	9,09	7,67	7,74
	ET	3,36	3,70	4,50	4,97
Aimant	M	11,17	12,72	10,83	10,67
	ET	4,63	5,96	4,92	5,34
Obéissant	M	15,74	16,64	15,34	14,93
	ET	3,05	1,21	3,69	4,19
Poli	M	14,07	13,91	11,94	11,37
	ET	3,24	3,18	4,44	4,14
Responsable	M	3,52	2,36	4,56	4,99
	ET	3,40	2,25	3,71	3,68
Maître de soi	M	5,50	5,55	6,29	6,68
	ET	3,78	3,80	4,52	4,44

MANOVA pour le groupe directeurs: Statistique de Hotellings=0,43049,
 $F(17, 35)=0,89$, non significatif.

MANOVA pour le groupe enseignants: Statistique de Hotellings=0,06122,
 $F(17, 281)=1,01$, non significatif.

Tableau 5

Moyennes et écarts-types des scores d'attitudes

		Directeurs(trices)		Enseignants(es)	
		A	B	A	B
Commission scolaire					
Nombre de sujets		42	11	218	81
<u>Questionnaire d'attitudes</u>					
1. Objectifs pédagogiques	M	38,07	38,64	34,17	39,63
	ET	4,87	2,54	7,42	7,91
2. Objectifs administratifs	M	21,98	19,63	22,07	22,47
	ET	6,47	6,67	6,06	5,51
3. Instrument	M	56,48	55,55	51,22	50,21
	ET	5,42	4,76	7,43	7,07
4. Procédure	M	29,86	25,72	27,49	27,35
	ET	2,90	2,69	2,74	2,52
5. Généralités	M	25,36	26,45	22,28	22,31
	ET	2,68	2,11	3,40	3,40

MANOVA pour le groupe de directeurs: Statistique de Hotellings=0,0799,
F (5 17)=0,75, non significatif.

MANOVA pour le groupe d'enseignants: Statistique de Hotellings=0,0097,
F (5 293)=0,57, non significatif.

4.0 Le plan de l'analyse statistique

La théorie de Rokeach et les nombreux travaux empiriques réalisés dans le domaine des valeurs (Rokeach, 1973; Feather, 1972, 1973, 1974; Cochran, 1974; Rim, 1981; Palmer, 1983) démontrent clairement que la variable sexe est une variable importante à considérer lors de l'étude du système de valeurs, d'une personne. Il fut décidé que les deux échantillons, c'est-à-dire celui des directeurs(trices) et celui des enseignants(es) devaient être séparés en deux catégories (hommes et femmes) avant de procéder aux différentes analyses statistiques. Ainsi, les directeurs, les directrices, les enseignants et les enseignantes constituèrent les quatre échantillons de cette étude (tableau 6).

Tableau 6

Répartition selon le sexe des sujets de l'échantillon

	Hommes	Femmes	Total
Directeurs	47	6	53
Enseignants	166	133	299
Total	213	139	352

4.1 L'hypothèse 1

L'Inventaire de valeurs donne un rang d'importance à chacune des valeurs. L'usage de données ipsatives restreint le genre d'analyse qui peut être fait; la majorité des travaux en accord avec la façon de procéder de Rokeach, basent leurs analyses sur la médiane plutôt que sur la moyenne. Cette procédure a été utilisée, dans un premier temps, afin de décrire les valeurs de chacun des groupes en présence. Les différences entre les groupes par rapport à l'importance relative assignée à chacune des valeurs ont été analysées dans un deuxième temps, de la façon suivante: les rangs de 1 à 18 ont été transformés en scores Z correspondant à 18 espaces égaux sous la courbe normale. Cette procédure a été suggérée par Hays (1967) et plus tard utilisée par Feather (1972, 1973 a, 1973 b, 1974). La validation de la formule de Hays a été faite par Chapman, Blackburn, Austin et Hutcheson en 1983, ils en conclurent:

These findings tend to support the validity of the Hays's formula for converting rankings to ratings, at least as it is applied to Rokeach values data. Moreover, the results provide support for the use of Rokeach value data collected on rating scales. The results of this study, then may help expand the analytic possibilities of values collected on the Rokeach measure. (p. 42)

Par cette méthode, les différences entre les objets classés aux rangs extrêmes ont tendance à être plus grandes que celles entre les objets classés au milieu (Hays, 1967, p.35). A partir de cette affirmation, Hays propose de procéder de la façon suivante: pour tout objet de rang "j", les tables de probabilités de la courbe normale donnent le score Z correspondant à la proportion inférieure $(j-0,5)/N$ de l'espace sous la courbe normale. Par exemple, pour un sujet où le rang d'une certaine valeur est 3, la proportion inférieure sous la courbe normale $(3-0,5)/18$ correspond à une valeur Z de -1,09. Les scores Z obtenus pour chacun des rangs apparaissent à l'appendice 7. Les signes de ces scores ont été inversés parce que le rang 1 représente le rang le plus important et ainsi de suite en ordre décroissant jusqu'au rang 18 (Hays, 1967, p.37).

Après ces transformations, un test t au niveau de chacune des valeurs fut effectué afin de vérifier les différences de moyennes entre les divers groupes. Cette analyse se fit à partir du programme TTEST de SAS. Toutes les analyses sur les différences furent réalisées en comparant les groupes deux à deux c'est-à-dire: 1) directeurs et enseignantes; 2) directeurs et enseignants; 3) enseignant-

tes et enseignants; 4) directrices et enseignantes; 5) directrices et enseignants; 6) directeurs et directrices.

4.2 L'hypothèse 2

Quant à la deuxième hypothèse, il s'agissait de vérifier les différences d'attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es) en se servant des cinq échelles du Questionnaire d'attitudes. Un test t fut réalisé sur chacune de ces échelles afin de vérifier la présence de ces différences. Cette analyse se fit à l'aide du programme TTEST de SAS, toujours en comparant les groupes deux à deux.

4.3 L'hypothèse 3

Cette dernière hypothèse voulait préciser la relation entre les valeurs des directeurs(trices) et des enseignants(es) et leurs attitudes à l'égard de l'évaluation de ces derniers(ères). Tout d'abord, l'analyse statistique de cette hypothèse a été réalisée à l'aide de la technique de corrélation (Pearson, moment des produits). Puis, la technique de corrélation canonique fut employée. Cette technique établit les combinaisons linéaires de deux ensembles de variables de telle sorte que les scores obtenus soient en corrélation maximale; cette corrélation est appelée coefficient de corrélation canonique (Laforge, 1978, p. 298). Dans cette analyse, les variables "valeurs instrumentales" de l'Inventaire de valeurs constituent les dix-huit variables indépendantes et les cinq échelles du Questionnaire d'attitudes représentent les cinq variables dépendantes.

La vérification de cette troisième hypothèse a été faite à l'aide de la procédure CANGORR de SAS.

CHAPITRE. III

PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Ce chapitre présente, analyse et interprète les résultats obtenus suite à la vérification des trois hypothèses de recherche. Les deux premières hypothèses sont analysées à l'aide de la statistique t et concernent les différences de valeurs instrumentales et les différences d'attitudes à l'égard de l'évaluation du personnel enseignant. Les corrélations et les résultats de l'analyse canonique des données de la troisième hypothèse, illustrant les relations entre les valeurs instrumentales et les attitudes, sont ensuite présentés. La présentation des résultats des deux premières hypothèses suivent toujours l'ordre de comparaisons des groupes suivants: 1) directeurs et enseignantes; 2) directeurs et enseignants; 3) enseignantes et enseignants; 4) directrices et enseignantes; 5) directrices et enseignants; 6) directrices et directeurs.

1.0 La présentation des résultats: première hypothèse

La première hypothèse était la suivante: il existe des différences entre les valeurs instrumentales des directeurs(trices) et celles des enseignants(es) au niveau secondaire. Les valeurs sont définies par les rangs obtenus sur l'Inventaire des valeurs. Le tableau 7 présente la médiane, le rang de la médiane et l'écart-quartile obtenus pour chacune des valeurs instrumentales et pour chacun des quatre groupes à l'étude. Afin d'analyser les différences exprimées par les divers groupes sur l'importance accordée à une valeur en particulier, les rangs de 1 à 18 furent transformés en scores Z qui correspondent à 18 espaces égaux sous la courbe normale. Le tableau 8 indique les moyennes et les écarts-types obtenus par les groupes de l'échantillon sur chacune des valeurs instrumentales.

Tableau 7

Médianes et écarts-quartiles des valeurs instrumentales

Valeurs Instrumentales		Directeurs (N=47)	Directrices (N=6)	Enseignants (N=166)	Enseignantes (N=133)
Ambitieux	Md	11 (12)	8,5 (9)	11 (12)	9 (10)
	EQ	4,5		5,125	5,5
Large d'esprit	Md	7 (6)	11,5 (12)	7 (5)	8 (6)
	EQ	3	3,375	3	3,75
Capable	Md	5 (4)	3 (1)	6 (4)	6 (4)
	EQ	2,5	1,375	4	2,5
Gai	Md	15 (17)	16 (17)	14 (17)	14 (17)
	EQ	2,5	2	3,5	2,5
Propre	Md	14 (15)	14 (14)	13 (15)	13 (14)
	EQ	2,5	4,625	2,5	3,5
Courageux	Md	9 (9)	7 (6)	10 (10)	9 (8)
	EQ	2,5	2,375	3	3
Indulgent	Md	13 (14)	14,5 (15)	11,5 (13)	13 (16)
	EQ	3	2,5	3	3
Serviable	Md	9 (8)	12,5 (13)	9 (8)	10 (11)
	EQ	2,5	2,375	3	3,5
Honnête	Md	3 (2)	3,5 (3)	5 (2)	5 (2)
	EQ	2	3,625	3	3,5
Imaginatif	Md	8 (7)	5 (5)	9 (9)	10 (12)
	EQ	3	9,25	3	4,25
Indépendant	Md	11 (11)	11 (11)	7 (7)	9 (9)
	EQ	3,5	5,125	4	3,5
Intellectuel	Md	10 (10)	8 (8)	10 (11)	8 (7)
	EQ	3,5	2,375	4	4
Logique	Md	7 (5)	7,5 (7)	7 (6)	7 (5)
	EQ	3	2	3,625	3,5
Aimant	Md	12 (13)	10 (10)	12 (14)	11 (13)
	EQ	4	3,125	4	4,5
Obéissant	Md	17 (18)	18 (18)	17 (18)	17 (18)
	EQ	2	0,375	1,5	2
Poli	Md	15 (16)	15 (16)	13 (16)	13 (15)
	EQ	1,5	1,375	3,625	3,25
Responsable	Md	2 (1)	3,5 (2)	3 (1)	3 (1)
	EQ	1,5	1,5	2,125	2
Maître de soi	Md	4 (3)	4,5 (4)	5 (3)	5 (3)
	EQ	2	2,125	3	3,25

* Plus petite est la médiane, plus élevée est l'importance accordée à la valeur. Les nombres entre parenthèses indiquent le rang de la médiane.

Tableau 8
Moyennes et écarts-types des valeurs instrumentales

Groupe Nombre de sujets	Directeurs 47		Directrices 6		Enseignants 166		Enseignantes 133	
	Moy	ET	Moy	ET	Moy	ET	Moy	ET
Valeurs instrumentales								
Ambitieux	-0,16	0,94	0,42	1,03	-0,20	1,02	0,03	1,07
Large d'esprit	0,41	0,70	-0,21	0,67	0,36	0,87	0,26	0,96
Capable	0,66	0,76	-1,11	0,60	0,59	0,89	0,52	0,71
Gai	-0,61	0,80	-0,99	0,40	-0,55	0,85	-0,65	0,71
Propre	-0,71	0,76	-0,61	0,72	-0,57	0,71	-0,46	0,78
Courageux	-0,04	0,68	0,29	0,54	-0,10	0,71	0,07	0,74
Indulgent	-0,47	0,68	-0,83	0,64	-0,26	0,73	-0,39	0,78
Serviable	0,03	0,53	-0,30	0,55	-0,07	0,72	-0,12	0,76
Honnête	0,98	0,68	1,05	1,00	0,78	0,79	0,69	0,87
Imaginatif	0,22	0,70	0,19	0,88	0,08	0,77	-0,03	0,89
Indépendant	-0,24	0,88	0,29	0,86	-0,23	0,89	0,08	0,85
Intellectuel	-0,03	0,66	0,11	0,51	-0,04	0,90	0,11	0,93
Logique	0,38	0,61	0,41	0,51	0,38	0,81	0,25	0,83
Aimant	-0,40	0,94	-0,05	0,58	-0,25	0,93	-0,21	0,89
Obéissant	-1,22	0,68	-1,79	0,43	-1,18	0,78	-1,11	0,82
Poli	-0,75	0,59	-0,80	0,45	-0,40	0,77	-0,39	0,78
Responsable	1,25	0,79	1,00	0,53	0,89	0,71	0,89	0,77
Maître de soi	0,70	0,70	0,67	0,49	0,62	0,77	0,47	0,90

Pour chacune des valeurs, les différences de moyennes des rangs ainsi transformés furent comparées à travers les groupes en utilisant le test t . Six groupes de comparaisons furent considérés. Les résultats apparaissent aux tableaux 9 à 14. Puisque les quatre groupes de l'échantillon contiennent un nombre inégal de sujets, les tests relativement à l'homogénéité de la variance sont rapportés à l'intérieur des tableaux 9 à 14. Chaque fois que ce test s'avère significatif, une valeur t approximative est calculée en utilisant la formule de Satterthwaite (1946) pour le calcul des degrés de liberté. Ces derniers et la valeur de la statistique t correspondante apparaissent également aux tableaux 9 à 14.

Les résultats obtenus démontrent qu'il existe des différences significatives entre les valeurs instrumentales des directeurs et celles des enseignantes. En effet, le seuil de signification étant fixé à 0,05, quatre valeurs (tableau 9), "honnête" ($t=2,08$, d.l. 178, $p \geq 0,038$), "indépendant" ($t=2,20$, d.l. 178, $p \geq 0,029$), "poli" ($t=3,36$, d.l. 106,7 $p \geq 0,001$) et "responsable" ($t=2,81$, d.l. 178, $p \geq 0,005$) atteignent ce seuil alors que trois autres, "propre", "imaginatif" et "maître de soi" s'y rapprochent avec des valeurs de probabilité de 0,061, 0,080 et 0,071 respectivement.

Tableau 9

Sommaire du test t sur les differences
de moyennes des scores des valeurs instrumentales

Groupes: Directeurs et Enseignantes				
	F*	d.l.	t	P ≥
Ambitieux	1,29	178	1,08	0,283
Large d'esprit	1,86*	109,7	1,09	0,275
Capable	1,12	178	1,07	0,287
Gai	1,29	178	0,26	0,797
Propre	1,03	178	1,88	0,061
Courageux	1,19	178	0,85	0,395
Indulgent	1,32	178	0,62	0,532
Serviable	2,00*	114,2	1,50	0,137
Honnête	1,63	178	2,08	0,038
Imaginatif	1,61	178	1,76	0,080
Indépendant	1,07	178	2,20	0,029
Intellectuel	1,92*	111,7	1,07	0,286
Logique	1,86*	109,8	1,14	0,255
Aimant	1,11	178	1,26	0,209
Obéissant	1,46	178	0,76	0,444
Poli	1,76*	106,7	3,36	0,001
Responsable	1,06	178	2,81	0,005
Maître de soi	1,64*	102,7	1,82	0,071

* test F - tests d'homogénéité de la variance

Les comparaisons impliquant les directeurs et les enseignants présentent également des différences significatives (tableau 10). Le seuil de signification de 0,05 est atteint avec les valeurs "poli" ($t=3,36$, d.l. 96, $p \geq 0,001$) et "responsable" ($t=3,04$, d.l. 211, $p \geq 0,002$) et la valeur "indulgent" atteint un niveau de probabilité de 0,069.

En comparant les enseignants aux enseignantes (tableau 11), les valeurs "ambitieux" ($t=1,93$, d.l. 291, $p \geq 0,050$), "courageux" ($t=1,94$, d.l. 297, $p \geq 0,050$), "serviable" ($t=2,22$, d.l. 297, $p \geq 0,027$) et "indépendant" ($t=3,02$, d.l. 297, $p \geq 0,002$) obtiennent des différences de moyennes significatives au seuil de 0,05.

Quant aux diverses comparaisons où le groupe de directrices est impliqué, les résultats significatifs sont moins nombreux. Si les résultats de ces dernières sont comparées aux enseignantes une seule valeur diffère de façon significative (tableau 12): la valeur "capable" ($t=1,97$, d.l. 137, $p \geq 0,050$). La valeur "obéissant" atteint alors un niveau de probabilité de 0,065.

Lorsque les enseignants sont comparés aux directrices (tableau 13), une seule valeur diffère de façon

Tableau 10

Sommaire du test t sur les différences
de moyennes des scores des valeurs instrumentales

Groupes: Directeurs et enseignants				
	F*	d.l.	t	P ≥
Ambitieux	1,16	211	0,27	0,790
Large d'esprit	1,52	211	0,37	0,707
Capable	1,38	211	0,48	0,625
Gai	1,11	211	0,46	0,649
Propre	1,17	211	1,17	0,242
Courageux	1,09	211	0,50	0,615
Indulgent	1,15	211	1,82	0,069
Serviable	1,82*	98,5	0,40	0,693
Honnête	1,33	211	1,56	0,118
Imaginatif	1,21	211	1,09	0,278
Indépendant	1,02	211	0,10	0,923
Intellectuel	1,83*	98,5	0,10	0,917
Logique	1,76*	96,5	0,05	0,956
Aimant	1,02	211	0,99	0,324
Obéissant	1,32	211	0,31	0,757
Poli	1,76*	96,5	3,36	0,001
Responsable	1,23	211	3,04	0,002
Maître de soi	1,21	211	0,64	0,522

* test F - tests d'homogénéité de la variance.

Tableau 11

Sommaire du test t sur les différences
de moyennes des scores des valeurs instrumentales

Groupes: Enseignantes et Enseignants				
	F*	d.l.	t	P2
Ambitieux	1,11	297	1,93	<u>0,050</u>
Large d'esprit	1,22	297	0,88	0,380
Capable	1,55*	297	0,67	0,506
Gai	1,43*	296,5	1,06	0,291
Propre	1,21	297	1,25	0,212
Courageux	1,09	297	1,94	<u>0,050</u>
Indulgent	1,15	297	1,56	<u>0,120</u>
Serviable	1,10	297	2,22	<u>0,027</u>
Honnête	1,22	297	0,98	0,328
Imaginatif	1,33	297	1,20	0,229
Indépendant	1,08	297	3,02	<u>0,002</u>
Intellectuel	1,05	297	1,39	<u>0,165</u>
Logique	1,06	297	1,43	0,152
Aimant	1,09	297	0,38	0,698
Cherissant	1,10	297	0,68	0,494
Polli	1,00	297	0,15	0,880
Responsable	1,16	297	0,01	0,994
Maître de soi	1,16	297	1,60	0,110

* test F - tests d'homogénéité de la variance

Tableau 12

Sommaire du test t sur les différences
de moyennes des scores des valeurs instrumentales

Groupes: Directrices et Enseignantes				
	F*	d.l.	t	P ₂
Ambitieux	1,08	137	0,87	0,387
Large d'esprit	2,04	137	1,20	0,230
Capable	1,40	137	1,97	0,050
Gai	3,18	137	1,19	0,234
Propre	1,16	137	0,46	0,644
Courageux	1,86	137	0,73	0,464
Indulgent	1,47	137	1,34	0,181
Serviable	1,38	137	0,57	0,569
Honnête	1,32	137	0,97	0,334
Imaginatif	1,01	137	0,61	0,542
Indépendant	1,02	137	0,58	0,564
Intellectuel	3,36	137	0,01	0,989
Logique	2,68	137	0,48	0,628
Aimant	2,32	137	0,43	0,668
Obéissant	3,62	137	1,86	0,065
Poli	2,93	137	1,27	0,204
Responsable	2,12	137	0,36	0,719
Maître de soi	3,31	137	0,57	0,566

* test. F - tests d'homogénéité de la variance

Tableau 13

Sommaire du test t sur les différences
de moyennes des scores des valeurs instrumentales

Groupes: Directrices et Enseignants				
	F*	d.l.	t.	Pz
Ambitieux	1,02	170	1,47	0,144
Large d'esprit	1,67	170	1,59	0,113
Capable	2,17	170	1,42	0,156
Gai	4,56	170	1,27	0,203
Propre	1,05	170	0,14	0,886
Courageux	1,71	170	1,32	0,187
Indulgent	1,28	170	1,89	<u>0,050</u>
Serviable	1,72	170	1,23	0,217
Honnête	1,62	170	0,78	0,432
Imaginatif	1,32	170	0,34	0,731
Indépendant	1,07	170	1,39	0,166
Intellectuel	3,19	170	0,38	0,702
Logique	2,53	170	0,09	0,929
Aimant	2,52	170	0,52	0,603
Obéissant	3,28	170	1,76	<u>0,080</u>
Poli	2,93	170	1,23	0,219
Responsable	1,83	170	0,38	0,700
Maître de soi	2,44	170	0,18	0,855

* test F - tests d'homogénéité de la variance

significative: la valeur "indulgent" ($t=1,89$, d.l. 170. $p \geq 0,050$). De plus, les résultats des deux groupes d'enseignants se ressemblent, puisque la valeur "obéissant" se rapproche du seuil de signification de 0,05, avec un niveau de probabilité de 0,080.

Finalement, la dernière comparaison, (tableau 14) c'est-à-dire celle du groupe de directeurs avec le groupe de directrices, présente une différence de moyenne significative au niveau de la valeur "large d'esprit" ($t=2,05$, d.l. 61, $p \geq 0,045$). La valeur instrumentale "obéissant", comme lors des deux comparaisons précédentes, obtient une différence de moyenne où le niveau de probabilité est très près du seuil de signification ($p \geq 0,071$).

Ainsi, la première hypothèse, au seuil de signification de 0,05 apparaît fortement soutenue. Toutefois, les comparaisons impliquant le groupe de directrices présentent peu de résultats significatifs. Il faut cependant noter que le peu de sujets (six) qui composent l'échantillon de ce groupe, incite à la plus grande prudence dans l'appréciation de ces derniers résultats. Il semble donc important de faire porter l'interprétation des résultats principalement sur les groupes possédant un échantillon de sujets plus grand c'est-à-dire sur les groupes de directeurs, enseignants et enseignantes.

Tableau 14

Sommaire du test t sur les différences
de moyennes des scores des valeurs instrumentales

Groupes: Directrices et Directeurs.

	F*	d.l.	t	P ≥
Ambitieux	1,77	51	1,40	0,168
Large d'esprit	1,10	51	2,05	0,045
Capable	1,58	51	1,40	0,167
Gai	4,09	51	1,13	0,261
Propre	1,12	51	0,30	0,769
Courageux	1,57	51	1,14	0,260
Indulgent	1,11	51	1,21	0,231
Serviable	1,06	51	1,42	0,160
Honnête	2,15	51	0,20	0,844
Imaginatif	1,60	51	0,08	0,936
Indépendant	1,05	51	1,38	0,172
Intellectuel	1,75	51	0,46	0,648
Logique	1,44	51	0,13	0,892
Aimant	2,56	51	0,89	0,377
Obeissant	2,48	51	1,84	0,071
Poli	1,56	51	0,17	0,863
Responsable	2,27	51	0,76	0,449
Maître de soi	2,02	51	0,07	0,941

* test F - tests d'homogénéité de la variance

2.0 L'interprétation des résultats: première hypothèse

L'interprétation des résultats est faite selon l'ordre suivant: d'abord, les différences de valeurs instrumentales attribuables à la variable "position dans l'organisation" sont présentées; ensuite les différences de valeurs instrumentales attribuables à la variable "sexe" suivent; en dernier lieu, les classements des valeurs instrumentales relatifs aux divers groupes sont discutés.

Les résultats rapportés aux tableaux 9 à 14 appuient la première hypothèse. Ils démontrent qu'il existe des différences significatives entre les valeurs instrumentales, des directeurs(trices) et des enseignants(es). Cependant, ces résultats ne peuvent être comparés à aucun autre puisqu'aucune étude n'a été faite en utilisant à la fois l'instrument de Rokeach et des comparaisons impliquant des directeurs(trices) et des enseignants(es). Toutefois, ils viennent corroborer les données théoriques de Gross, Mason, McEachern et les données empiriques (en utilisant un autre instrument de mesure) de Hodgkinson (1970) et de Kennedy (1980): ils indiquaient la possibilité de différences entre les groupes, c'est-à-dire entre les directeurs(trices) et les enseignants(es).

En effet, Hodgkinson dans une étude réalisée auprès de 707 enseignants et administrateurs démontra que les valeurs d'un individu changeaient au fur et à mesure qu'il progressait au sein d'une organisation. Kennedy en 1980 dans sa recherche auprès d'enseignants, de directeurs et de surintendants, en plus de constater des différences de valeurs auprès des trois groupes, les attribua à la position occupée par les individus. Pour lui, dans le système scolaire, les valeurs d'une personne changent après l'obtention d'une promotion: plus précisément, la nouvelle position provoque des changements de valeurs. Kennedy précise que le système de valeurs d'un individu s'élargit et s'approfondit lorsqu'il obtient de l'avancement dans sa vie professionnelle. L'instrument utilisé dans cette recherche était le questionnaire intitulé Values for Living (Hughes, 1979). En plus des différences attribuées à la position occupée dans l'organisation scolaire, Kennedy signale l'importance de la variable sexe au niveau du système de valeurs. Son étude lui a permis de déceler des différences quant à l'orientation des valeurs entre les hommes et les femmes et il les a attribuées aux influences culturelles.

Dans la présente étude, la valeur, "responsable", obtient une moyenne plus élevée chez les directeurs (1,25, tableau 8) et diffère de façon significative entre les deux groupes d'enseignants ($p \geq 0,005$) et $p \geq 0,002$). Il est possible d'attribuer cette différence à la position et au rôle que le directeur joue dans l'organisation scolaire, comparativement aux enseignants(es). En devenant directeur, l'individu se retrouve en position d'autorité et ses responsabilités s'élargissent. De ce fait, la valeur "responsable" semble croître en importance puisque le directeur se doit d'être fiable non seulement devant une classe mais face à toute une école, c'est-à-dire à tout un groupe d'enseignants(es), d'élèves, de parents etc.; c'est lui qui doit rendre des comptes au directeur général. De plus, ses relations interpersonnelles augmentent et il est tenu de les maintenir et de les améliorer le plus possible avec tous les intervenants. Être perçu comme une personne digne de confiance semble plus important chez lui que chez les deux groupes d'enseignants en raison du rôle qu'il joue au sein de l'école.

D'autre part, la valeur "poli" présente elle aussi des différences significatives chez les enseignants ($p \geq 0,001$).

et les enseignantes ($p \geq 0,001$), lorsque leurs résultats sont comparés à ceux des directeurs. Cependant, les directeurs obtiennent la moyenne la plus faible avec une valeur de $-0,75$, alors que les enseignants, ont une moyenne de $-0,40$ et les enseignantes, une moyenne de $-0,39$ (tableau 8). Il semble bien que les enseignants(es) accordent à cette valeur une plus grande importance que les directeurs en raison du rôle qu'ils jouent au sein de l'école. Les enseignants(es) se retrouvent quotidiennement en salle de classe où la dimension "courtoisie", "bien élevé" (définition donnée par Rokeach de la valeur "poli") fait partie de ce qu'ils attendent de leurs étudiants. Cette valeur est particulièrement importante pour créer un climat de respect en salle de classe. Dans cette optique, la discipline est toujours un aspect important de la tâche de l'enseignant(e).

Enfin, d'autres valeurs diffèrent au sein des groupes de directeurs(trices) et d'enseignants(es), ces différences, quoique moins fortes que pour les valeurs "poli" et "responsable", peuvent être expliquées par la position respective des personnes. C'est le cas en particulier de la valeur "indulgent": les résultats démontrent que cette

valeur est plus importante chez les enseignants (-0,25, tableau 8) que chez les deux groupes de directeurs (-0,47 et -0,83, tableau 8). Ces différences sont significatives lorsque les enseignants sont comparés aux directrices ($p \geq 0,050$). Les différences se rapprochent du seuil de signification de 0,05 pour les comparaisons entre les enseignants et les directeurs ($p \geq 0,069$). La même tendance au niveau de la moyenne se manifeste chez le groupe d'enseignantes (-0,39) laissant ainsi percevoir chez les deux groupes d'enseignants un désir plus grand de pardon. La confrontation journalière aux nombreux problèmes reliés aux interactions entre étudiants et enseignants est peut-être la raison qui rend les enseignants plus sensibles à cette valeur et c'est pourquoi ils y accordent plus d'importance.

Par contre, les valeurs "honnête" et "imaginatif" obtiennent des moyennes moins élevées chez les deux groupes d'enseignants(es) ("honnête", 0,78 et 0,69 et "imaginatif", 0,08 et -0,03) que chez les deux groupes de directeurs ("honnête", 0,98 et 1,05 et "imaginatif", 0,22 et 0,19) (tableau 8). Ces moyennes sont significatives au seuil de 0,05 lorsqu'il s'agit de la valeur "honnête" dans la comparaison impliquant les directeurs et les enseignantes.

(tableau 9). La valeur "imaginatif" pour cette même comparaison se rapproche de ce seuil avec une valeur de probabilité de 0,08. L'importance plus marquée des moyennes chez les deux groupes de directeurs vient en quelque sorte appuyer les travaux de Kennedy (1980) qui voyaient le système de valeurs s'élargir et s'approfondir à mesure que l'individu gravissait des échelons dans sa vie professionnelle. Même si la valeur "honnête" est importante chez les enseignants et enseignantes, l'importance paraît beaucoup plus évidente chez les directeurs avec des moyennes nettement plus élevées. Le même phénomène peut être observé à l'endroit de six des neuf premières valeurs du classement chez les directeurs (tableau 16 page 88), toujours en les comparant aux deux groupes d'enseignants. Ces valeurs sont les suivantes: "responsable", "honnête", "maître de soi", "capable" et "imaginatif".

Toutefois, il n'est pas aussi évident que les différences face à d'autres valeurs telles que "indépendant", "ambitieux" et "courageux" soient attribuables uniquement à la position occupée par les personnes. La variable sexe semble expliquer davantage les variations, de la valeur "indépendant" puisque le groupe d'enseignantes présente des

différences significatives avec les deux groupes masculins de l'échantillon, c'est-à-dire avec les directeurs ($p \geq 0,029$) et avec les enseignants ($p \geq 0,02$). De plus, les moyennes dans les deux cas, c'est-à-dire lorsque les enseignantes sont comparées aux directeurs et aux enseignants sont plus élevées chez celles-là. Ces dernières obtiennent une moyenne dont la valeur est de 0,08 tandis que les deux autres groupes présentent des moyennes de -0,23 et -0,24 (tableau 8) respectivement. La valeur intitulée par Rokeach "indépendant" et définie par les termes, affranchi et autonome, apparaît plus importante chez les femmes. Ainsi, il semble que les femmes soient davantage préoccupées par l'indépendance. Traditionnellement et culturellement la femme a souvent été placée dans des situations de dépendance, il apparaît juste qu'elle soit intéressée davantage à se suffire à elle-même et à devenir de plus en plus autonome. Même si les différences ne sont pas significatives lorsque le groupe de directrices est inclus dans l'échantillon, un fait demeure: ce groupe présente une moyenne de 0,29 pour la valeur "indépendant", allant fortement dans le même sens que le groupe d'enseignantes et indiquant par le fait même un certain consensus au sujet de cette valeur.

Il faut également noter les tendances de deux autres valeurs, dont les différences pourraient être attribuables également à la variable sexe. Il s'agit des valeurs "ambitieux" et "courageux". Comme le tableau 8 l'indique, les moyennes attribuées à ces valeurs sont plus élevées chez les deux groupes de sexe féminin. La valeur "ambitieux" présente des moyennes de 0,42 et 0,03 chez les femmes et -0,16 et -0,20 chez les hommes. De plus, ces différences de moyennes, en comparant les deux groupes d'enseignants, sont significatives au seuil de signification de 0,05. Ce résultat vient en contradiction avec celui que rapportait Feather (1970) dans une étude réalisée auprès d'étudiantes universitaires. Dans cette recherche, les étudiants classaient la valeur "ambitieux" au 6e rang tandis que c'est seulement au 12e rang qu'on la retrouvait chez les étudiantes. Evidemment, c'était en 1970 et il est fort possible qu'en 1985 les femmes, spécialement dans le domaine de l'éducation au secondaire, sentent un besoin plus grand de réussir au niveau professionnel. Elles sont encore fort peu nombreuses à occuper des postes de direction d'école et leur influence n'est pas encore très grande. C'est là, semble-t-il, un phénomène important dans la présente recherche qui demanderait d'être cerné davantage.

La même tendance se dessine par rapport à la valeur "courageux". Les deux groupes féminins ont des moyennes supérieures à celles des deux groupes masculins (0,29 et 0,07 comparativement à -0,04 et -0,10, tableau 8). Lorsqu'ils sont comparés entre eux les enseignants et enseignantes présentent des résultats significatifs ($p < 0,050$). Il semble bien que ce résultat puisse s'expliquer en tenant compte des résultats obtenus auprès des valeurs "indépendant" et "ambitieux". Tel que discuté précédemment, ces deux valeurs apparaissent plus importantes chez les femmes. Ces dernières sont désireuses de s'affranchir, de devenir plus autonomes et en même temps elles veulent réussir. Que la valeur "courageux" vienne en quelque sorte compléter les deux précédentes semble tout à fait à point puisque pour atteindre cette autonomie et cette réussite, il faut entre autre du courage, c'est-à-dire être capable justement de défendre ses convictions, de faire valoir ses idées, etc. Cette trilogie de valeurs se détache nettement des 18 valeurs Instrumentales. Elle distingue de façon assez précise, dans la présente étude, les hommes des femmes, indépendamment ici de la position qu'ils occupent au sein de l'organisation scolaire.

Quant à la valeur "serviable", les résultats (tableau 11)

indiquent des différences significatives entre enseignants et enseignantes et démontrent également l'importance de la variable sexe. Il semble ici que les hommes accordent plus d'importance à cette valeur et qu'ils sont sensibles à vouloir davantage aider les autres: Ce résultat est un peu surprenant, il vient en contradiction avec les recherches des dernières années en éducation des adultes impliquant des comparaisons entre les dispositions vis-à-vis des autres des hommes et des femmes (Gilligan, 1982).

D'autre part, lorsque les moyennes des enseignantes sont comparées à celles des directeurs au niveau de la valeur "propre", les résultats obtenus sont très près du seuil de signification d'un niveau de probabilité de $p=0,05$ (tableau 9). La moyenne des enseignantes pour cette valeur est de -0,046 tandis que celle des directeurs est de -0,71 (tableau 8). Rokeach précise que cette valeur signifie: soigné, ordonné. Les commentaires recueillis lors de l'expérimentation indiquent le désaccord de plusieurs personnes vis-à-vis la définition offerte par Rokeach. Plusieurs personnes ne voient pas la similitude entre les termes "propre" et "ordonné". La même confusion s'est produite au sujet des termes "obéissant" et "gai". Plusieurs personnes signalèrent leur désaccord à identifier la valeur "obéissant" au terme "soumis" et à définir la valeur "gai" à l'aide de l'adjectif "insouciant".

L'interprétation des résultats concernant les valeurs "propre", "gai" et "obéissant" présente des difficultés en raison de l'ambiguïté des définitions de l'instrument. Une révision de ces définitions serait sûrement une amélioration à apporter à l'instrument de Rokeach.

Avant de résumer les principales observations relatives à la première hypothèse un autre commentaire s'impose quant aux divers rangs obtenus pour chacune des valeurs instrumentales. Le tableau 16 donne le classement de ces 18 valeurs instrumentales pour les quatre groupes de l'échantillon. Il est possible de comparer certains aspects de ce classement à deux autres classements obtenus lors d'études antérieures. Ces études sont celles de Sikula (1972) et de Rokeach (1979). Le tableau 15 présente la liste des dix premières valeurs instrumentales obtenues lors de ces deux recherches. Les résultats présentés par Sikula proviennent de l'administration du test de Rokeach à 62 administrateurs scolaires choisis dans les universités et les collèges de la ville et des environs de Chicago. Les 62 sujets avaient au moins deux années d'expérience dans une fonction administrative. Quant à l'échantillon de Rokeach, il fut choisi auprès de professeurs en éducation et d'administrateurs scolaires.

Tableau 15

Classements des valeurs instrumentales
obtenus par Sikula (1972) et Rokeach (1979)

Rang	Sikula	Rokeach
1	Responsable	Responsable
2	Honnête	Capable
3	Intellectuel	Large d'esprit
4	Capable	Intellectuel
5	Courageux	Honnête
6	Imaginatif	Courageux
7	Indépendant	Imaginatif
8	Large d'esprit	Indépendant
9	Logique	Logique
10	Maître de soi	Serviable

Tableau 16

Classement des valeurs instrumentales *

Rang	Directeurs (N=47)	Directrices (N=6)	Enseignants (N=166)	Enseignantes (N=133)
1	Responsable	Capable	Responsable	Responsable
2	Honnête	Responsable	Honnête	Honnête
3	Maître de soi	Honnête	Maître de soi	Maître de soi
4	Capable	Maître de soi	Capable	Capable
5	Logique	Imaginatif	Large d'esprit	Logique
6	Large d'esprit	Courageux	Logique	Large d'esprit
7	Imaginatif	Logique	Indépendant	Intellectuel
8	Serviable	Intellectuel	Serviable	Courageux
9	Courageux	Ambitieux	Imaginatif	Indépendant
10	Intellectuel	Aimant	Courageux	Ambitieux
11	Indépendant	Indépendant	Intellectuel	Serviable
12	Ambitieux	Large d'esprit	Ambitieux	Imaginatif
13	Aimant	Serviable	Indulgent	Aimant
14	Indulgent	Propre	Aimant	Propre
15	Propre	Indulgent	Propre	Poli
16	Poli	Poli	Poli	Indulgent
17	Gai	Gai	Gai	Gai
18	Obéissant	Obéissant	Obéissant	Obéissant

* Le rang 1 indique le rang le plus important.

Le rang 18 indique le rang le moins important

Pour Rokeach, les quatre premières valeurs sont définitivement des valeurs dites d'éducation, des valeurs que l'on retrouve dans les institutions scolaires.

Les différents classements permettent d'observer en premier lieu, l'unanimité presque totale chez les administrateurs, les directeurs et les enseignants à l'égard de la valeur responsable. Cependant le consensus est beaucoup moins évident en ce qui concerne les valeurs "intellectuel" et "maître de soi". La première se retrouve au 3e et 4e rangs dans les travaux de Sikula et Rokeach respectivement mais, dans la présente étude, elle se retrouve au 10e (directeurs), 8e (directrices), 11e (enseignants) et 7e rangs (enseignantes). La valeur "maître de soi" semble avoir remplacé la valeur "intellectuel". En effet, la valeur "maître de soi" occupe les 3e et 4e rangs dans la présente recherche alors qu'elle est totalement absente des dix premiers rangs de la classification de Rokeach, elle se retrouve au 10e rang dans la classification de Sikula. Un premier facteur qui pourrait expliquer cet état de fait, est le choix de l'échantillon. Les enseignants et les administrateurs choisis par Sikula et Rokeach provenaient du milieu universitaire et il semble bien que le fait d'être intelligent et réfléchi

soit nettement plus important pour eux que pour les directeurs(trices) et les enseignants(es) du niveau secondaire. Ces derniers mettent beaucoup plus l'accent sur la valeur "maître de soi". Celle-ci est définie par Rokeach de la façon suivante: discipliné, modéré. Cet aspect de discipline et de modération joue un rôle important dans la conception que se font les enseignants(es) et les directeurs(trices) de la profession d'enseignants(es). A la formation des maîtres, le facteur discipline a souvent prévalu au détriment d'une formation plus large. La formation des futurs enseignants tout en s'attardant à la maîtrise des qualités essentielles d'un bon enseignant devrait parfaire les connaissances et les habiletés nécessaires aux changements qui surviennent. Etre un(e) bon(ne) enseignant(e) a souvent été associé à "être capable de maintenir la discipline dans la salle de classe". A cet égard, il convient de mentionner que la formation des maîtres a fait l'objet, depuis quelques années, de nombreuses critiques. Dans son récent document sur la condition enseignante, le Conseil supérieur de l'éducation (1984) signale les lacunes de cette formation à différents niveaux:

On doit se préoccuper de donner au futur enseignant autre chose que des recettes pratiques et l'amener surtout à réfléchir sur ce qu'il fait, sur ce qu'il peut faire et ce qu'il peut devenir en tant qu'éducateur.

...ce haut niveau de culture doit reposer d'abord sur un savoir suffisamment riche. Mais cette culture doit s'accompagner de la capacité de réflexion personnelle articulée, sur l'habilité à établir des rapports entre les réalités, à analyser ces réalités, à affirmer ses perceptions, à pouvoir accéder à des principes et à les utiliser concrètement. (p. 161)

Donc, contrairement aux conclusions de Sikula et particulièrement à celles de Rokeach, la valeur "maître de soi" apparaît très importante pour les groupes considérés dans la présente recherche. Il est possible d'affirmer, suite aux résultats de cette première hypothèse, que les personnes oeuvrant en éducation n'ont pas toutes les mêmes valeurs "d'éducation" et qu'il faut considérer leur position dans le système scolaire de même que le niveau où ils travaillent: université, école secondaire, école primaire, école privée, école alternative etc.

En résumé, les résultats permettent d'indiquer que la position occupée par une personne peut influencer les valeurs auxquelles elle se réfère. Les standards sur lesquels reposent les choix que ces deux groupes auront à faire, en parti-

culier lors de l'évaluation des enseignants(es), sont différents. D'une part, les directeurs(trices) donnent beaucoup plus d'importance que les enseignants(es) aux valeurs suivantes: "responsable", "honnête", "imaginatif". D'autre part, les enseignants(es) accordent davantage d'importance aux valeurs "indulgent" et "poli". Ces résultats viennent corroborer les travaux de Hodgkinson (1970) et de Kennedy (1980) qui, en utilisant un instrument pour mesurer les valeurs, différent de celui de Rokeach, arrivent à la même conclusion: il existe des différences significatives entre les valeurs des directeurs(trices) et des enseignants(es).

Cependant, il ne faut pas non plus négliger la variable sexe qui joue également un rôle important lorsque l'on discute de valeurs ou de système de valeurs des personnes. Rokeach (1973), Feather (1970, 1972, 1973, 1974, 1975), Cochrane (1974), Kennedy (1980), Rim (1981) et Palmer (1983) avaient tous souligné ou démontré l'influence de la variable sexe. Dans la présente étude cette variable s'est avérée significative principalement au niveau de quatre valeurs: "indépendant", "courageux", "ambitieux" et "serviable". En ce qui concerne les trois premières valeurs, les femmes obtiennent des moyennes plus élevées que les

hommes. Par ailleurs, ceux-ci considèrent la valeur "serviable" plus importante que les deux groupes de femmes.

Quant aux divers classements obtenus par rapport à chacun des groupes (tableau 16), ils ont permis de constater que les enseignants(es) et les directeurs(trices) du secondaire accordaient plus d'importance à d'autres valeurs que celles rapportées dans des études précédentes (Sikula, 1970 et Rokeach, 1979) tableau 15. C'est le cas en particulier de la valeur "maître de soi". Cette dernière affiche un classement très favorable chez les quatre groupes analysés dans la présente étude. La valeur "intellectuel" par contre, semble beaucoup moins importante aux yeux des divers sujets des quatre échantillons. Cela laisse donc supposer des différences dans le classement attribuables au niveau occupé par les enseignants(es) et les directeurs(trices). Par exemple, le(a) professeur(e) d'université peut préconiser des valeurs différentes de celles de l'enseignant(e) du secondaire.

Cette première hypothèse a donc permis d'analyser les valeurs instrumentales des divers groupes, de situer les différences entre les groupes, de voir parmi ces différences, lesquelles peuvent être dues à la position occupée par les

personnes ou à la variable sexe. De plus, les divers classements ont permis de nuancer le jugement de Rokeach quant à ses résultats sur l'identification des valeurs dites "d'éducation".

3.0 La présentation des résultats; deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse s'énonçait comme suit: il existe des différences entre les attitudes des directeurs (trices) et celles des enseignants(es). Avant d'indiquer les résultats du test t sur les différences de moyennes, quelques statistiques descriptives, relatives aux quatre groupes de l'échantillon, sont d'abord présentées. Le tableau 17 présente les moyennes et les écarts-types des scores obtenus sur les cinq échelles du Questionnaire d'attitudes pour les quatre groupes de l'échantillon. Il est à noter que les directeurs et les directrices obtiennent des moyennes supérieures aux deux groupes d'enseignants dans trois des cinq dimensions d'attitudes: pédagogiques, instrument et généralités. Par contre; l'échelle procédure présente des moyennes plus élevées pour les enseignants et enseignantes. A l'échelle, objectifs administratifs, les groupes d'enseignantes et de directrices obtiennent les plus fortes moyennes, suivis du groupe d'enseignants. Les différences au niveau de la dispersion des scores sont particulièrement importantes chez le groupe d'enseignants. La dimension objectifs pédagogiques possède une valeur d'écart-type de 8

Tableau 17

Moyennes et écarts-types des scores d'attitudes

Groupe	Directeurs		Directrices		Enseignants		Enseignantes	
	47		6		166		133	
<u>Questionnaire d'attitudes</u>								
1. <u>Objectifs Pédagogiques</u>	M	37,91	40,33	33,28	35,57			
	ET	4,49	3,93	8	6,74			
2. <u>Objectifs administratifs</u>	M	21,38	22,33	21,65	22,83			
	ET	6,87	2,58	6	5,74			
3. <u>Instrument</u>	M	56,59	53,83	50,05	52,06			
	ET	5,49	1,6	7,51	6,96			
4. <u>Procédure</u>	M	25,15	24,16	27,53	27,34			
	ET	2,86	2,85	2,85	2,44			
5. <u>Généralités</u>	M	25,63	26	21,93	22,73			
	ET	2,51	3,34	3,85	4,12			

comparativement à des valeurs de 4,49, 3,93 et 6,74 pour les autres groupes. De plus, le groupe des enseignants présente des scores plus dispersés que les autres groupes de l'échantillon au niveau de la dimension instrument. La valeur de l'écart-type est alors de 7,57, tandis que des valeurs de 5,49, 1,6 et 6,96 apparaissent chez les autres groupes.

Afin de vérifier si ces différences de moyennes pouvaient s'avérer significatives, un test t fut réalisé en comparant les moyennes des quatre groupes de l'échantillon par groupes de deux. De cette façon, six groupes de comparaisons furent obtenus: 1) directeurs et enseignantes; 2) directeurs et enseignants; 3) directrices et enseignantes; 4) directrices et enseignants; 5) enseignantes et enseignants; 6) directrices et directeurs. Les tableaux 19 à 24 présentent les résultats de ces analyses. Comme les quatre groupes de l'échantillon comprenaient un nombre inégal de sujets, les tests relatifs à l'homogénéité de la variance sont rapportés aux tableaux 18 à 23 et la statistique t est calculée en tenant compte de variances inégales s'il y a lieu. Le tableau 18 contient les résultats du test t pour les comparaisons entre les directeurs

et les enseignantes. Le seuil de signification étant fixé à 0,05, les résultats démontrent que ces groupes ne sont pas différents les uns des autres concernant la dimension objectifs administratifs de l'évaluation des enseignants(es) ($t=1,41$, d.l. 178, $p \geq 0,159$). Cependant, ces groupes se distinguent au niveau des quatre autres dimensions d'attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants. En effet, les groupes diffèrent de façon significative lorsqu'ils considèrent les objectifs pédagogiques ($t=2,66$, d.l. 121,5, $p \geq 0,008$), les éléments à introduire dans un instrument d'évaluation ($t=4,03$, d.l. 178, $p \geq 0,000$), la procédure à employer ($t=5,05$, d.l. 178, $p \geq 0,000$) et les généralités ($t=5,45$, d.l. 132,9, $p \geq 0,000$).

Tableau 18

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

Groupes: Directeurs et Enseignantes

	F+	d.l.	t	P \geq
Objectifs pédagogiques.	2,25*	121,5	2,66	0,008
Objectifs administratifs	1,43	178	1,41	0,159
Instrument	1,61	178	4,03	0,000
Procédure	1,37	178	5,05	0,000
Généralités	2,68*	132,9	5,45	0,0000

+ test F - test d'homogénéité de la variance

Des résultats semblables sont obtenus lorsque les comparaisons se font entre les directeurs et les enseignants (tableau 19). Ces deux groupes diffèrent entre eux de façon significative à l'égard des mêmes quatre dimensions d'attitudes: objectifs pédagogiques: $t=5,12$, d.l. 135,2, $p \geq 0,000$; instrument: $t=6,60$, d.l. 99,8, $p \geq 0,000$; procédure: $t=5,06$, d.l. 211, $p \geq 0,000$; généralités: $t=7,59$, d.l. 113,5, $p \geq 0,000$. Des observations identiques à celles mentionnées précédemment pour le groupe d'enseignantes s'appliquent aux résultats obtenus pour le groupe d'enseignants. En effet, les directeurs manifestent des attitudes plus positives que les enseignants sur trois dimensions d'attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants: objectifs pédagogiques, instrument et généralités. Les enseignants ont des attitudes plus positives concernant l'aspect procédure de l'évaluation.

Tableau 19
Sommaire du test t sur les différences
de moyennes des scores d'attitudes

Groupes: Directeurs et Enseignants				
	F+	d.l.	t.	P ≥
Objectifs pédagogiques	3,17*	135,2	5,12	0,000
Objectifs administratifs	1,31	211	0,26	0,794
Instrument	1,87*	99,8	6,60	0,000
Procédure	1,01	211	5,06	0,000
Généralités	2,35*	113,5	7,59	0,000

+ test F - tests d'homogénéité de la variance

Toutefois, lorsque les groupes d'enseignants sont comparés au groupe de directrices, les résultats sont moins significatifs, mais les mêmes tendances se dessinent. Tout d'abord, le tableau 20 indique les résultats obtenus en comparant ceux du groupe de directrices à ceux du groupe d'enseignantes. Au seuil de signification de 0,05 ces groupes se distinguent de façon significative au niveau de la dimension procédure ($t=3,09$, d.l. 137, $p \geq 0,002$). Toutefois, il faut noter que trois autres dimensions d'attitudes obtiennent des résultats ayant des niveaux de probabilité très près du seuil de signification. Ces dimensions sont les suivantes: objectifs pédagogiques, $t=1,71$, d.l. 137, $p \geq 0,089$; instrument, $t=1,99$, d.l. 16,7, $p \geq 0,063$; généralités, $t=1,91$, d.l. 137, $p \geq 0,058$. Quant aux objectifs administratifs, les résultats sont non significatifs ($t=0,21$, d.l. 137, $p \geq 0,832$). Cette situation est similaire à celle qui existait lors des comparaisons avec le groupe de directeurs.

Tableau 20
Sommaire du test t sur les différences
de moyennes des scores d'attitudes

Groupes: Directrices et Enseignantes				
	F+	d.l.	t	P \geq
Objectifs pédagogiques	2,94	137	1,71	0,089
Objectifs administratifs	4,95	137	0,21	0,832
Instrument	18,92*	16,7	1,99	0,063
Procédure	1,36	137	3,09	0,002
Généralités	1,52	137	1,91	0,058

* test F - tests d'homogénéité de la variance

Lorsque les enseignants sont comparés aux directrices (tableau 21), les résultats obtenus se rapprochent beaucoup de ceux du groupe de directeurs. En effet, quatre dimensions d'attitudes diffèrent de façon significative entre les deux groupes: objectifs pédagogiques, $t=2,14$, d.l. 170, $p \geq 0,033$; instrument, $t=4,31$, d.l. 15,8. $p \geq 0,000$; procédure, $t=2,84$, d.l. 170, $p \geq 0,005$; généralités, $t=2,55$, d.l. 170, $p \geq 0,011$. La dimension objectifs administratifs demeure toujours non significative ($t=0,27$, d.l. 170, $p \geq 0,782$).

Tableau 21
Sommaire du test t sur les différences
de moyennes des scores d'attitudes

Groupes: Directrices et Enseignants				
	F+	d.l.	t	P \geq
Objectifs pédagogiques	4,14	170	2,14	0,033
Objectifs administratifs	5,41	170	0,27	0,782
Instrument	21,98*	15,8	4,31	0,000
Procédure	1,00	170	2,84	0,005
Généralités	1,33	170	2,55	0,011

+ test F - tests d'homogénéité de la variance

Comme les résultats présentés plus haut viennent de le démontrer, la deuxième hypothèse est fortement soutenue; il existe des différences significatives entre les moyennes des scores d'attitudes des directeurs et directri-

ces et celles des enseignants et enseignantes. Aussi, comme dans le cas de la première hypothèse, des analyses furent faites en comparant d'une part, les deux groupes d'enseignants et d'autre part, les deux groupes de directeurs. Les résultats de ces analyses apparaissent aux tableaux 22 et 23.

En premier lieu, les deux groupes d'enseignants obtiennent des différences de moyennes significatives (0,05) sur deux dimensions d'attitudes; objectifs pédagogiques, $t=2,68$, d.l. 296,2, $p \geq 0,007$; instrument, $t=2,37$, d.l. 297, $p \geq 0,018$. De plus, deux autres dimensions présentent des résultats ayant des niveaux de probabilité près du seuil de signification de 0,05: objectifs administratifs $t=1,73$, d.l. 297, $p \geq 0,085$ et généralités, $t=1,73$, d.l. 297, $p \geq 0,083$. Seule la dimension procédure, présente des résultats non significatifs: $t=0,61$, d.l. 297, $p \geq 0,542$. Sauf dans le cas de cette dernière dimension, le groupe d'enseignantes obtient toujours les moyennes les plus élevées, manifestant ainsi des attitudes plus positives vis-à-vis l'évaluation des enseignants.

Tableau 22
Sommaire du test t sur les différences
de moyennes des scores d'attitudes

Groupes: Enseignantes et Enseignants				
	F+	d.l.	t	P
Objectifs pédagogiques	1,41*	296,2	2,68	0,007
Objectifs administratifs	1,09	297	1,73	0,085
Instrument	1,16	197	2,37	0,018
Procédure	1,36	297	0,61	0,542
Généralités	1,14	297	1,73	0,083

+ test F - tests d'homogénéité de la variance

La dernière comparaison impliquait les deux groupes de directeurs (tableau 23). Un seul résultat significatif apparaît face à la dimension instrument: $t=2,67$, d.l. 25,1, $p \geq 0,013$. Les attitudes des directeurs sont donc plus positives que celles des directrices au sujet des différents éléments à inclure dans un instrument d'évaluation.

Tableau 23
Sommaire du test t sur les différences
de moyennes des scores d'attitudes

Groupes: Directrices et Directeurs				
	F+	d.l.	t	P
Objectifs pédagogiques	1,31	51	1,26	0,215
Objectifs administratifs	7,08*	16,6	0,65	0,522
Instrument	11,75	25,1	2,67	0,013
Procédure	1,01	51	0,79	0,432
Généralités	1,77	51	0,41	0,681

+ test F - tests d'homogénéité de la variance

Ainsi, compte tenu des limites évoquées lors de la présentation des résultats de la première hypothèse, concernant le groupe de directrices, la deuxième hypothèse au seuil de signification de 0,05, apparaît comme fortement soutenue. De plus, l'analyse des résultats a permis de constater des différences d'attitudes entre les enseignants et les enseignantes. Celles-ci présentent des attitudes plus positives que leurs confrères sur deux dimensions de l'évaluation: objectifs pédagogiques et instrument. Cependant, les résultats des groupes d'enseignants sont les mêmes ou présentent les mêmes tendances lorsqu'ils sont comparés d'abord aux directeurs, ensuite aux directrices.

4.0 L'interprétation des résultats: deuxième hypothèse

Les résultats démontrent que les différences entre les attitudes des directeurs(trices) et celles des enseignants(es) portent sur plusieurs aspects du processus d'évaluation du personnel enseignant. Les recherches empiriques citées au chapitre premier soutiennent cet état de fait. Les travaux de Toney (1971), Martin (1975), Cole (1977), Bordofsky (1977), Awes (1978), Tomhave (1978), Toran (1979), Pinet (1981), Davis (1981), Houston (1981), Davis (1982) et Farris (1983) avaient tous mis en lumière la présence de différences d'attitudes au sein des deux groupes (directeurs et enseignants). Ainsi, pour la majorité de ces auteurs les directeurs(trices) ont des attitudes plus positives que les enseignants(es). Les résultats de la présente recherche permettent cependant d'être plus explicite et plus nuancé quant aux caractéristiques de ces attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es). Mais, quelle est au juste la portée de ces résultats?

La discussion des résultats de la présente étude suivra l'ordre des cinq dimensions du Questionnaire d'attitudes, à savoir: objectifs pédagogiques, objectifs adminis-

4/

tratifs, instrument, procédure et généralités. La première composante du Questionnaire d'attitudes démontre tout d'abord que les attitudes des directeurs et directrices sont plus positives que celles des enseignants sur trois composantes: objectifs pédagogiques, instrument et généralités. Ce sont les enseignants et enseignantes qui démontrent des attitudes positives en ce qui concerne la procédure. Quant à la dimension objectifs administratifs, les attitudes les plus positives sont partagées entre les directrices et les enseignantes. Il est intéressant de signaler également, comme les tableaux 18 et 19 (pages 98, 99) le démontrent, que lors du test t , les différences de moyennes de quatre dimensions d'attitudes obtiennent des résultats significatifs. Ces derniers résultats se répètent chez les deux groupes d'enseignants lorsqu'ils sont comparés au groupe de directeurs. Au moment où le groupe de directrices est introduit dans les comparaisons, des différences de moyennes significatives apparaissent au niveau des mêmes dimensions d'attitudes quand le groupe d'enseignants fait partie des comparaisons. Le groupe d'enseignantes comparé au groupe de directrices obtient des résultats significatifs sur deux composantes: la procédure et les généralités. Les diffé-

règles de moyennes au niveau des dimensions objectifs pédagogiques et instrument présentent des niveaux de probabilité de 0,089 et 0,063 respectivement. Les résultats sont donc près du seuil de signification de 0,05 et dans la direction prévue par la deuxième hypothèse. Il est un peu surprenant au départ de constater que les directeurs sont plus favorables aux objectifs pédagogiques que ne le sont les enseignants. Cependant la mise en application des politiques d'évaluation des enseignants est encore ambiguë et il semble bien que seuls les directeurs voient présentement l'évaluation comme un processus ayant comme objectif l'amélioration de l'enseignement, du climat d'apprentissage et du rendement des élèves. Aussi, faut-il souligner que le directeur n'est pas "l'évalué", il est habituellement "l'évaluateur"; il est peut-être plus facile pour lui d'accepter tout l'aspect formatif de l'évaluation. Au moment de l'expérimentation, les enseignants avaient la possibilité d'ajouter des commentaires au verso du Questionnaire d'attitudes. Certains d'entre eux se sont attardés à cette question des objectifs pédagogiques. Voici, en résumé, ces principaux commentaires.

L'enseignant (e) se considère l'expert dans sa salle de

classe car il connaît bien sa matière et il ne voit pas comment l'évaluation pourrait l'aider de ce côté-là. Il croit que le directeur(trice) ou le directeur(trice)-adjoint(e) a quitté(e) l'enseignement comme tel depuis trop longtemps et qu'il peut difficilement comprendre le contexte actuel dans lequel l'enseignant(e) évolue. Le contexte fait référence au nombre d'élèves par classe, aux nouveaux programmes, aux méthodes nouvelles, à l'apparition de l'ordinateur comme outil d'apprentissage etc. Pour eux, le directeur(trice) (en l'occurrence, souvent l'évaluateur) n'est pas la personne la mieux désignée ou formée pour évaluer: il est trop loin des élèves, trop loin des enseignants. Ils le perçoivent comme un administrateur(trice) très peu au courant des vrais problèmes des enseignants. Aussi, ces derniers perçoivent le directeur(trice) comme étant beaucoup plus apte à s'occuper de l'aspect sommatif de l'évaluation que de son aspect formatif. Les enseignants(es) croient qu'une personne ressource, connaissant bien les programmes et au fait de tous les changements et de toutes les contraintes du système scolaire, pourrait davantage les guider dans leur démarche pédagogique et même les évaluer s'il y a lieu.

Quant à la deuxième dimension exploitée par le

Questionnaire d'attitudes, les objectifs administratifs, aucune différence significative n'a été signalée dans les divers groupes. Cependant, les enseignants et les enseignantes présentent des moyennes légèrement supérieures aux directeurs et leurs scores sont moins dispersés (tableau 17, page 96). Les attitudes des enseignants(es) peuvent être interprétées comme légèrement plus positives que celles des directeurs. Dans le contexte actuel, les enseignants(es) peuvent croire, que l'évaluation est faite pour des objectifs purement administratifs (renvoi de certains enseignants(es), réengagement, augmentation de salaire etc). Néanmoins, les résultats de la présente recherche ne permettent pas d'affirmer avec certitude cet état de fait.

Il n'est toutefois, pas très étonnant de voir les enseignants souscrire davantage aux objectifs administratifs, compte tenu de leurs observations et du contexte actuel dans lequel ils évoluent. Comme il a été mentionné précédemment, ils (elles) le perçoivent d'abord comme administrateur. Il est donc normal que la compétence du directeur soit surtout associée à la poursuite des objectifs administratifs de l'évaluation des enseignants(es) plutôt qu'aux objectifs pédagogiques.

Aussi, faut-il noter que les scores des quatre groupes (directeurs(trices) et enseignants(es)) sur les objectifs administratifs sont moins élevés, toute proportion gardée, que sur les objectifs pédagogiques. Les directeurs (trices) et les enseignants(es) semblent favoriser davantage les objectifs pédagogiques de l'évaluation des enseignants(es) que les objectifs administratifs. Ce résultat est conforme aux études de Zelenak (1973), Ruck (1970) et Pinet qui mentionnaient que les enseignants(es) et les directeurs(trices) souscrivaient davantage aux objectifs pédagogiques de l'évaluation qu'aux objectifs administratifs.

La troisième composante du Questionnaire d'attitudes donne la description de divers éléments à inclure dans un instrument d'évaluation. Ici les directeurs et les directrices sont nettement plus positifs vis-à-vis cette dimension que les deux groupes d'enseignants. Ces résultats viennent, en quelque sorte, corroborer ceux de la dimension objectifs pédagogiques. En effet, si les enseignants(es) ne voient pas tellement comment l'évaluation peut améliorer leur enseignement, il est logique qu'ils s'objectent à inclure dans un instrument d'évaluation un aspect tel que l'observation en salle de classe par exemple.

Les résultats à l'item du questionnaire portant sur la nécessité d'inclure dans un instrument d'évaluation des visites et des observations en salle de classe sont très révélateurs à cet égard. L'étude des fréquences cumulées de cet item (5) démontre que 69% des directeurs approuve ou approuve fortement les visites et les observations en salle de classe, tandis que seulement 42% des enseignants(es) sont favorables à ce qu'une telle pratique fasse partie d'un instrument d'évaluation (les tableaux de fréquences se retrouvent à l'appendice 9). Ces résultats confirment les conclusions de Martin (1975) à savoir que les directeurs(trices) entretiennent des attitudes plus fermes et plus favorables concernant l'observation en salle de classe. Pour ces derniers, cette façon d'évaluer les enseignants(es) est importante à plusieurs point de vue. Tout d'abord, elle facilite la révision des programmes scolaires et permet d'aider l'enseignant à s'améliorer. De plus, c'est une excellente source d'information lorsqu'il s'agit d'offrir une promotion ou d'accorder la permanence à un enseignant(e). Toutefois, les directeurs(trices) semblent moins conscients de toutes les difficultés rattachées à l'observation directe en salle de classe. Quoi observer? Comment observer?

Quand observer? sont autant de questions qui peuvent devenir des sources de conflits entre les enseignants(es) et les directeurs(trices).

Il y a aussi d'autres domaines où l'écart entre les directeurs et les enseignants(es) est encore plus déterminant. L'implication de l'enseignant(e) dans des activités para-scolaire et ses relations avec les parents des élèves sont deux aspects qui suscitent la controverse. La question des activités para-scolaires est approuvée par 91% des directeurs alors que seulement 58% des enseignants(es) a des attitudes favorables vis-à-vis cet aspect. Pour les directeurs les relations enseignant-parent doivent être incluses dans un instrument d'évaluation (88%). Les enseignants(es) ne partagent pas ce point de vue puisque seulement 33% d'entre eux sont favorables à considérer cet aspect comme un élément important dans un instrument d'évaluation. C'est un peu le même phénomène qui se produit lorsqu'il s'agit des relations entre les enseignants(es) et les administrateurs(trices). Les directeurs (85%) considèrent qu'il est important de juger de la qualité des relations que les enseignants(es) entretiennent avec la direction, tandis que l'attitude des enseignants(es) vis-à-vis cet aspect est beaucoup moins

positive. Ce sont les principaux points sur lesquels les enseignants(es) et les directeurs diffèrent le plus quant à la dimension instrument du Questionnaire d'attitudes et il serait évidemment important de clarifier ces divergences d'opinions lors de l'élaboration d'une politique d'évaluation.

La quatrième composante, la procédure, offre quant à elle une toute autre image sur les attitudes des directeurs et des enseignants(es). Ces derniers(ières) démontrent des attitudes beaucoup plus positives lorsqu'il importe de préciser de quelle façon les politiques d'évaluation doivent être élaborées et quel rôle les enseignants(es) ont à y jouer. De plus, ils approuvent fortement l'idée: 1) d'avoir la possibilité de voir et de réviser leur rapport d'évaluation (65% contre 42% pour les directeurs); 2) de pouvoir écrire leurs commentaires sur le rapport d'évaluation lorsqu'ils sont en désaccord (73.7% contre 55% pour les directeurs); 3) d'être en mesure de recevoir une copie de leur rapport d'évaluation (77% contre 44% pour les directeurs); 4) qu'une procédure d'appel soit prévue dans la politique d'évaluation des enseignants(es) (58% contre 21% pour les directeurs):

Ces résultats corroborent les recherches réalisées

par Elliott (1977) et Tobia (1984) où les enseignants(es) souhaitaient eux aussi participer davantage à l'élaboration des politiques d'évaluation. C'est pourquoi, il n'est guère surprenant de voir les enseignants(es) démontrer des attitudes très positives sur cette composante de l'évaluation des enseignants(es). Toutefois, contrairement aux conclusions d'Elliott et de Tobia, les attitudes des directeurs(trices) sont moins positives vis-à-vis l'aspect procédure que par rapport aux autres aspects du processus d'évaluation des enseignants(es). Evidemment, les différents éléments évoqués dans le Questionnaire d'attitudes (item 4 et 6 à 10) laissent entrevoir que face à cette dimension le directeur (trice) devient l'évalué(e) et l'enseignant(e) a la possibilité de porter un jugement sur le travail d'évaluation du directeur(trice). Les rôles sont inversés et les attitudes également.

La cinquième partie du Questionnaire d'attitudes intitulée, généralités, portait sur l'utilité, la nécessité et la valeur d'une politique d'évaluation des enseignants(es). Les directeurs présentent des moyennes beaucoup plus élevées que les enseignants et les enseignantes et les différences à ce niveau sont très significatives (tableaux 19 à 20). Toutefois, en observant les résultats obtenus à

chacun des items (tableau de fréquences, appendice 8), il est possible de noter un accord parfait entre les enseignants(es) et les directeurs au sujet de l'item 15. Celui-ci, fait référence à l'étroite collaboration qui doit exister entre l'enseignant et l'évaluateur si l'on veut qu'un système d'évaluation soit efficace. Les deux groupes donnent leur accord dans une proportion de 85% à cet énoncé. Ce résultat vient appuyer les études de Classon (1963), Piegari (1979) et Moutran (1981) indiquant qu'une bonne collaboration entre les enseignants(es) et les directeurs(trices), un consensus sur les caractéristiques du travail de l'enseignant(e) et un leadership partagé, assureraient l'efficacité du système d'évaluation du personnel enseignant.

Ce résultat vient corroborer les conclusions de Jensen (1977) et de Powell (1982). Ce dernier voyait la supervision clinique comme une excellente façon d'obtenir des attitudes positives vis-à-vis l'utilité et les buts de l'évaluation. Cette supervision est faite dans un contexte de relation d'aide où évidemment la collaboration et la bonne entente des partenaires sont essentielles. Quant aux travaux de Jensen, les conclusions appuient également ce besoin de collaboration. Cependant, cette dernière est

atteinte lorsque les parties en cause, clarifient leurs valeurs.

Finalement, les analyses impliquant des comparaisons entre les deux groupes de directeurs indiquent que ces groupes diffèrent fort peu quant à leurs attitudes face à l'évaluation des enseignants(es). Toutefois, du côté des deux groupes d'enseignants, les résultats permettent de nuancer le jugement global porté sur les enseignants(es) du secondaire en ce qui a trait à leurs attitudes sur l'évaluation des enseignants(es). D'une part, les attitudes des deux groupes se manifestent de façon très semblable lorsqu'ils sont comparés aux directeurs et aux directrices, mais d'autre part, lorsqu'ils sont comparés entre eux les résultats obtenus indiquent des différences de moyennes significatives au niveau de deux dimensions: objectifs pédagogiques et instrument. De plus, les niveaux de probabilités obtenus pour la dimension objectifs administratifs ($p \geq 0,085$) et la dimension généralités ($p \geq 0,083$) sont très près du seuil de signification de 0,05. Les études antérieures n'avaient pas isolé la variable sexe lors de leurs analyses de données; seule l'étude de Ruck (1979) avait comparé les attitudes des enseignants de l'élémentaire avec celles des enseignants

du secondaire en indiquant que ces derniers manifestaient des attitudes moins positives que les premiers. Si les enseignants de l'élémentaire sont en majorité des femmes contrairement à une présence majoritaire d'hommes au secondaire comme c'est le cas dans la plupart des commissions scolaires au Québec, les résultats de la présente recherche viendraient corroborer ceux de Ruck. Toutefois, aucun détail au sujet de la description de l'échantillon utilisé dans la recherche de ce dernier, ne permet d'affirmer avec certitude cet état de fait. Il reste cependant que dans la présente recherche les attitudes des enseignantes face à leur évaluation sont plus positives que celles des enseignants. Lors de l'analyse des résultats de la première hypothèse, il a été démontré que ces deux groupes différaient également au niveau de leurs valeurs instrumentales. Or, les théories sur les valeurs laissent clairement entendre que les valeurs servent de critères aux attitudes. Dans cette optique, si les enseignantes ont des valeurs différentes de celles des enseignants, il est logique d'obtenir également des attitudes différentes.

En résumé, les résultats ont permis d'accepter la deuxième hypothèse. L'analyse des données a démontré que

Les attitudes positives sont partagées par les directeurs (trices) et les enseignants(es) selon que l'une ou l'autre des composantes vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es) est considérée. Les attitudes positives des enseignants(es) se manifestent davantage à l'égard de l'aspect sommatif de l'évaluation des enseignants(es). Pour eux, la compétence du directeur(trice) d'école se situe purement au niveau administratif et aussi longtemps que les politiques d'évaluation s'élaboreront à sens unique, c'est-à-dire par les administrateurs(trices) et les directeurs(trices), il est peu probable que les attitudes changent de ce côté-là. Quant aux directeurs(trices) la position qu'ils occupent, en l'occurrence "évaluateur", leur permet de favoriser, par exemple, l'observation en salle de classe ou de vouloir améliorer l'enseignement en évaluant les enseignants(es) mais ceux-ci ne partagent pas leurs opinions à ce sujet. Ils veulent jouer un rôle plus actif au niveau de l'élaboration d'une politique d'évaluation des enseignants(es).

5.0 La présentation des résultats; troisième hypothèse

La troisième hypothèse avait pour but de mieux saisir la relation entre les valeurs instrumentales et les attitudes face à l'évaluation des enseignants(es). Cette dernière hypothèse s'énonçait comme suit: les valeurs instrumentales reliées aux attitudes des directeurs(trices) vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es) sont différentes de celles des enseignants(es).

Les tableaux 24, 25 et 26 indiquent les corrélations entre certaines valeurs instrumentales et les cinq composantes d'attitudes face à l'évaluation des enseignants(es) pour les groupes suivants: 1) directeurs, tableau 24; 2) enseignantes, tableau 25; 3) enseignants, tableau 26. Le groupe de directrices n'a pas été retenu pour l'analyse de cette troisième hypothèse car il apparaissait inutile d'essayer d'analyser des corrélations impliquant seulement six sujets. Seules les valeurs instrumentales comprenant des corrélations significatives avec l'une ou l'autre des échelles du Questionnaire d'attitudes sont indiquées dans les tableaux 24 à 26. Les trois matrices complètes de corrélation entre les 18 variables "valeurs instrumentales"

et les cinq variables "attitudes face à l'évaluation des enseignants" se retrouvent à l'appendice 8.

Le tableau 24 révèle que chez les directeurs la valeur "large d'esprit" est associée de façon positive à la dimension procédure de l'évaluation des enseignants(es) (0,34, $p < 0,01$); il en va de même pour la valeur "poli" (0,41, $p < 0,01$). Par contre les valeurs "responsable" et "courageux" y sont associées de façon négative (-0,30 pour la première et -0,32 pour la seconde au seuil de signification de 0,05). Aussi, les valeurs "logique" et "poli" ont des corrélations négatives avec l'échelle portant sur les objectifs pédagogiques de l'évaluation des enseignants(es). Les valeurs de ces corrélations sont -0,40 et -0,36 au seuil de signification de 0,01. Cependant, la valeur "obéissant" présente une corrélation positive (0,42, $p < 0,01$) avec l'échelle sur les objectifs administratifs. Au niveau de la dimension instrument du Questionnaire d'attitudes, seule la valeur "logique" obtient une corrélation significative (-0,46, $p < 0,01$). Enfin la valeur "propre" a une corrélation positive (0,28, $p < 0,05$) avec les considérations générales de l'évaluation des enseignants(es).

Tableau 24

Corrélations entre les variables "valeurs instrumentales" et les variables "attitudes face à l'évaluation du personnel enseignant"

GRUPE: DIRECTEURS

(Pearson: produit des moments)

	<u>Attitudes face à l'évaluation des enseignants</u>			
	Objectifs pédagogiques	Objectifs Administratifs	Instrument	Procédure Généralités
<u>Valeurs instrumentales</u>				
Large d'esprit	0,23	0,06	0,01	0,34**
Propre	0,16	0,14	0,18	0,09
Courageux	0,04	-0,15	0,27	-0,32*
Logique	-0,40**	-0,04	-0,46**	-0,02
Obéissant	-0,01	0,42**	0,21	-0,24
Poli	-0,36**	-0,05	-0,11	0,41**
Responsable	-0,02	-0,12	-0,17	-0,30* ~

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Le tableau 25 indique les résultats obtenus pour le groupe d'enseignantes. Les valeurs "large d'esprit", "serviable" et "maître de soi" obtiennent des corrélations positives et significatives ($p < 0,05$) avec les composantes généralités (0,18), objectifs administratifs (0,18) et procédure (0,19) respectivement, tandis que "indépendant" et "logique" ont des corrélations négatives (-0,22 et -0,18 $p < 0,05$) avec l'échelle, instrument du Questionnaire d'attitudes. De plus la composante procédure démontre une corrélation négative avec la valeur "ambitieux". (0,18, $p < 0,05$)

Du côté des enseignants, tableau 26, les valeurs "ambitieux" et "serviable" obtiennent des corrélations positives, 0,20 ($p < 0,01$) et 0,16 ($p < 0,05$) respectivement avec les composantes instrument et généralités. De plus la valeur intitulée "capable" présente deux corrélations positives: l'une avec la variable instrument et l'autre avec la variable procédure. Les valeurs de ces corrélations sont identiques, c'est-à-dire 0,17 ($p < 0,05$). Il est à noter également que la valeur intitulée "indulgent" obtient deux corrélations négatives, avec en premier lieu la dimension instrument (-0,18, $p < 0,05$) et ensuite avec la composante généralités (-0,16, $p < 0,05$). La valeur "logique"

Tableau 25

Corrélations entre les variables "valeurs instrumentales" et les variables "attitudes face à l'évaluation du personnel enseignant"

GROUPE: ENSEIGNANTES
(Pearson: produit des moments)

Valeurs instrumentales	Attitudes face à l'évaluation des enseignants			
	Objectifs pédagogiques	Objectifs Administratifs	Instrument	Procédure Généralités
Ambitieux	0,10	0,07	0,10	-0,18*
Large d'esprit	-0,09	-0,07	-0,06	0,03
Serviable	0,06	0,18*	0,16	-0,14
Indépendant	-0,04	0,03	-0,22*	-0,03
Logique	-0,14	-0,14	-0,18*	0,08
Maître de soi	-0,01	-0,06	0,04	0,19*

* $p < 0,05$

Tableau 26

Corrélations entre les variables "valeurs instrumentales" et les variables "attitudes face à l'évaluation du personnel enseignant"

GROUPE: ENSEIGNANTS
(Pearson: produit des moments)

Valeurs instrumentales	Attitudes face à l'évaluation des enseignants					
	Objectifs pédagogiques	Objectifs Administratifs	Instrument	Procédure	Généralités	
Ambitieux	0,05	0,13	0,20**	0,07	0,04	
Capable	0,09	0,08	0,17*	0,17*	-0,03	
Indulgent	-0,02	-0,05	-0,18*	-0,10	-0,16*	
Serviable	0,05	-0,05	-0,07	-0,07	0,16*	
Logique	-0,18*	-0,08	-0,02	0,04	-0,06	

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

présente une corrélation de $-0,18$ ($p < 0,05$) avec l'aspect objectifs pédagogiques de l'évaluation des enseignants.

Suite à cette première analyse, les matrices de corrélations obtenues entre les composantes du système de valeurs (18 valeurs instrumentales) et les composantes d'attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es) furent utilisées afin de vérifier les combinaisons linéaires entre ces deux ensembles de variables. Cette dernière analyse fut réalisée auprès de trois groupes auxquels la troisième hypothèse fait référence. Les valeurs des coefficients de corrélation canonique pour ces groupes apparaissent au tableau 27.

Tableau 27

Analyse canonique entre l'ensemble des variables
"valeurs instrumentales" et l'ensemble des variables
"attitudes face à l'évaluation du personnel enseignant"

Groupe	Coefficient de corrélation canonique	Valeur P
Directeurs	0,77	0,11
Enseignantes	0,52	0,06
Enseignants	0,39	0,53

Les résultats ne démontrent aucune valeur significative au niveau des coefficients de corrélation canonique pour les trois groupes analysés. Au seuil de signification de 0,05, seule la probabilité du groupe d'enseignantes (0,06) se rapproche de ce seuil. Cependant, l'analyse canonique de redondance indique qu'aucune des variables canoniques du premier coefficient de corrélation canonique n'est un bon prédicteur de l'autre ensemble de variables: la proportion de variance expliquée n'étant que de 0,04 et 0,02 respectivement. Le grand nombre de prédicteurs (18) peut être responsable en partie de cet état de fait.

Cette troisième hypothèse sera donc interprétée en tenant compte plus particulièrement des coefficients de corrélation présentés précédemment entre les valeurs instrumentales et les composantes d'attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es).

6.0 L'interprétation des résultats: troisième hypothèse

La dernière hypothèse prévoyait que les valeurs instrumentales reliées aux diverses dimensions d'attitudes vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant, différaient d'un groupe à l'autre. Seulement, trois groupes furent retenus lors de l'analyse de cette hypothèse. Un calcul valable de corrélations avec le groupe de directrices aurait exigé qu'un nombre de sujets beaucoup plus grand soit inclus dans le présent échantillon. La discussion portera donc uniquement sur le groupe de directeurs et sur les deux groupes d'enseignants.

Les travaux de Rokeach (1969, 1973), Rim (1970), Feather (1974) et Kehoe (1975) démontrent clairement la relation entre différentes attitudes et certains groupes de valeurs terminales ou instrumentales. Mais la méthodologie utilisée à l'intérieur de ces recherches est fort différente de celle envisagée dans la présente étude et n'est pas applicable aux résultats de la présente étude.

C'est plutôt à partir d'une méthodologie semblable à celle de Prescott et Hopkins (1984) que les résultats de la présente recherche furent analysés. Cette méthodologie

faisait appel à une technique de corrélation canonique. Le tableau 27 (page 125) contient les résultats de cette analyse canonique réalisée auprès des trois groupes de l'échantillon. Aucun résultat significatif n'a été obtenu. Il est cependant possible à partir des tableaux de corrélations d'indiquer certaines relations ou certaines tendances concernant le lien entre valeur et attitude et de le faire à titre purement exploratoire compte tenu des limites rattachées à ce type d'analyse.

Pour plusieurs théoriciens (Rokeach, 1968, 1973; Williams, 1968; Allport, 1961; Watson, 1966; Woodruff, 1942; Thurstone, 1946; Knapp, 1972; Simonson, 1979; Lamarche, 1979) il ne fait aucun doute que les valeurs sont les critères qui déterminent les attitudes. Pour eux les valeurs guident les actions et les jugements face à un objet ou une situation spécifique. Puisque l'attitude se réfère à un objet spécifique, elle est le résultat de l'application d'une valeur à cet objet (Theodorson et Theodorson, 1969). Il semble bien que la connaissance du système de valeurs des directeurs et des enseignants offre un éclairage particulier sur les attitudes de ces deux groupes concernés par l'évaluation des enseignants(es). En effet, la première hypothèse

a permis de signaler des différences au sein des valeurs instrumentales. Ce sont des valeurs différentes qui guident les directeurs et les enseignants(es) dans leurs attitudes. Les tableaux 24, 25 et 26 présentent les corrélations obtenues entre quelques valeurs instrumentales et les cinq composantes d'attitudes face à l'évaluation des enseignants(es).

L'examen de ces tableaux de corrélations indique tout d'abord des différences très marquées entre les directeurs et les deux groupes d'enseignants en ce qui concerne le groupe de valeurs instrumentales associé de façon positive aux attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es). En effet ce ne sont pas les mêmes valeurs instrumentales qui présentent des relations positives avec les attitudes chez les deux principaux groupes de l'échantillon (directeurs d'une part, enseignants et enseignantes d'autre part). Globalement, cette première constatation va dans le sens de la troisième hypothèse.

De plus, en observant les résultats des corrélations entre les valeurs instrumentales et chacune des dimensions d'attitudes, les différences entre les groupes sont également appréciables. Ces différences, comme lors de la présentation de la première hypothèse, seront analysées en tenant

compte de deux aspects principaux. Tout d'abord, la position occupée par les groupes ou le rôle de ceux-ci au sein de l'organisme scolaire sera examiné comme premier facteur important pouvant expliquer ces différences. Ensuite, il sera possible d'observer des différences attribuables à la variable sexe. De plus, les résultats ont permis de noter un certain consensus entre les groupes au niveau de certaines valeurs instrumentales et ces dernières seront aussi identifiées.

Les attitudes exprimées face à la dimension "objectifs pédagogiques" sont reliées de façon négative et significative à la valeur instrumentale "poli" chez le groupe de directeurs (tableau 26). Cependant, les deux groupes d'enseignants présentent pour cette valeur des corrélations positives avec la dimension objectifs pédagogiques. Même si ces dernières n'ont pas été éprouvées statistiquement, il n'en demeure pas moins que ces résultats vont dans le sens inverse de ceux obtenus avec les directeurs. La valeur "poli" s'était avérée une valeur importante pour les enseignants(es) lors de l'analyse des résultats de la première hypothèse. Qu'elle soit maintenant associée positivement aux objectifs pédagogiques de l'évaluation des

enseignants(es) c'est-à-dire à tous les aspects pédagogiques du rôle de l'enseignant semble être un aspect important du système de valeurs instrumentales des enseignants(es) et il apparaît important de le considérer lors de leur évaluation.

Quant à la dimension objectifs administratifs des attitudes c'est le phénomène inverse qui se produit: la valeur instrumentale "obéissant", contrairement à la valeur "poli", est associée positivement au groupe de directeurs (tableau 26) tandis que des tendances négatives peuvent être observées chez les deux groupes d'enseignants. Qu'il s'agisse de décider du réengagement d'enseignants(es), d'augmentation de salaire, du renvoi d'enseignants(es), les directeurs favorisent la valeur "obéissance", c'est-à-dire respect et soumission. Par contre les enseignants (es) semblent exprimer l'opinion inverse, c'est-à-dire qu'ils n'associent pas cette valeur de façon positive à la dimension objectifs administratifs. La position que le directeur occupe et sa façon de voir son rôle d'évaluateur peut expliquer l'importance qu'il semble accorder à la valeur "obéissant" pour les aspects administratifs de sa tâche en évaluation des enseignants(es).

La dimension, instrument du Questionnaire d'attitudes

laisse entrevoir la possibilité de relier deux valeurs à cette dimension et d'en attribuer les différences entre les divers groupes, à la position qu'ils occupent au sein de l'organisme scolaire. Les corrélations obtenues pour les valeurs instrumentales "ambitieux" et "indulgent" illustrent cet état de fait. Une corrélation positive est obtenue entre la valeur "ambitieux" et la dimension instrument chez le groupe d'enseignants (tableau 28) et la même tendance est observée chez les enseignantes tandis que les directeurs présentent une corrélation négative. L'inverse se produit avec la valeur "indulgent". Les résultats du groupe d'enseignants indiquent une relation négative avec la dimension instrument (tableau 28). Ils sont appuyés par les enseignantes alors que les résultats du groupe de directeurs attestent une tendance positive. Il est intéressant de noter que l'évaluateur, en l'occurrence le directeur associe positivement la valeur "indulgent" à l'aspect instrument de l'évaluation. Les résultats de la deuxième hypothèse avaient mis en lumière les attitudes positives des directeurs concernant cette dimension de l'évaluation. Ces derniers étaient favorables à l'inclusion de plusieurs éléments à l'intérieur d'un instrument d'évaluation, contrairement

aux enseignants(es). Cependant le fait d'allier positivement la valeur "indulgent" à cette dimension peut laisser entrevoir une certaine souplesse dans l'application ou l'utilisation de ces divers éléments; cette valeur est sûrement un excellent critère à appliquer au moment de l'utilisation de l'instrument d'évaluation.

La quatrième dimension, "procédure" sensibilisait les directeurs(trices) et les enseignants(es) à leur collaboration mutuelle dans le choix ou l'élaboration des procédures d'évaluation et permettait de connaître leurs attitudes concernant diverses facettes du rapport d'évaluation. La valeur "responsable" présente une corrélation négative et significative avec cette dimension chez le groupe de directeurs (tableau 26), tandis que des corrélations positives non éprouvées statistiquement, apparaissent chez les deux groupes d'enseignants. De plus, une corrélation positive et significative est obtenue avec la valeur "maître de soi" chez le groupe d'enseignantes (tableau 27). La même tendance s'observe chez les enseignants, tandis que les directeurs présentent une corrélation négative, Donc, les valeurs "responsable" et "maître de soi" semblent reliées positivement chez les enseignants(es) à la dimension

procédure de l'évaluation. Mais, il faut noter également chez les directeurs la relation positive et significative de deux autres valeurs avec cette dimension de l'évaluation. Il s'agit des valeurs "large d'esprit" et "poli". La présence de ces valeurs qui servent de standards, de guides chez les individus peut être très importante lors de l'élaboration des procédures d'évaluation et lors de la présentation et des discussions entourant le rapport d'évaluation. Les relations interpersonnelles fréquentes au cours de ces deux étapes ne sauraient que bénéficier de l'ouverture d'esprit et de la politesse des directeurs vis-à-vis les enseignants(es), surtout en tenant compte des résultats obtenus au niveau de la deuxième hypothèse où il a été démontré que les directeurs manifestaient des attitudes plutôt négatives face à cette dimension particulière de l'évaluation. De plus, l'importance de ces valeurs chez les directeurs étant clarifiée, les attitudes des enseignants(es) par rapport aux directeurs dans leur rôle d'évaluateur pourraient sensiblement être améliorées.

Finalement, la dimension généralités du Questionnaire d'attitudes, laisse également entrevoir des relations avec diverses valeurs instrumentales. différentes entre les

directeurs et les enseignants(es). Tout d'abord, les résultats du groupe d'enseignantes indiquent une corrélation positive et significative entre la valeur "large d'esprit" et cette dernière dimension (tableau 27). Même si elle n'est pas significative la corrélation entre la valeur "large d'esprit" et la dimension généralités, chez les enseignants, est positive, tandis qu'elle est négative chez les directeurs. La valeur "serviable" présente des résultats semblables sauf que la corrélation positive et significative est obtenue avec le groupe d'enseignants (tableau 28). Pour cette dernière valeur les enseignants présentent une corrélation positive et les directeurs une corrélation négative. Les résultats chez le groupe d'enseignants démontrent qu'une autre valeur, la valeur instrumentale "indulgent" a une corrélation négative significative. Une corrélation du même ordre est observée chez les enseignantes alors que les directeurs obtiennent une corrélation positive. Encore ici, il est possible d'observer des différences marquées au sein de trois valeurs instrumentales, "large d'esprit" "serviable" et "indulgent" dont les résultats semblent attribuables à la position occupée par les personnes. Les valeurs utilisées par chacun des groupes sont

différentes et ces résultats appuient les conclusions de Gross, Mason et McEachern qui laissaient entrevoir cette possibilité.

Toutefois, il a été également possible lors de l'interprétation des résultats de la première et de la deuxième hypothèse de voir que la variable sexe ne pouvait être ignorée lorsqu'il est question de valeurs. De plus, des différences entre les enseignants et les enseignantes ont été mises en évidence concernant leurs attitudes face à l'évaluation. Les résultats de la troisième hypothèse permettent également de dégager certaines tendances possiblement attribuables à cette variable.

En premier lieu, la valeur instrumentale "serviable" obtient une corrélation positive et significative avec la dimension objectifs administratifs, chez le groupe d'enseignantes (tableau 27), alors que les deux groupes masculins (directeurs et enseignants) ont des résultats contraires c'est-à-dire des corrélations négatives pour cette même relation. Les enseignantes ont la moyenne la plus élevée de tous les groupes vis-à-vis la dimension objectifs administratifs du Questionnaire d'attitudes (22,83 tableau 17, page 96). Ainsi leurs attitudes concernant cet aspect de

l'évaluation sont plus positives que celles manifestées par les groupes masculins de l'échantillon. Elles se sentent peut-être moins menacées par les aspects administratifs de l'évaluation et font facilement appel à un critère comme la valeur "serviable". Celle-ci fait référence aux dispositions d'aide aux autres auxquelles l'individu est prêt à contribuer.

Quant à la dimension procédure elle a un lien positif et significatif avec la valeur "courageux" chez le groupe d'enseignantes (tableau 27). Les résultats des deux groupes masculins indiquent des corrélations négatives pour cette même relation. Lors des comparaisons au niveau de chacune des valeurs instrumentales (hypothèse 1) cette valeur (courageux) était ressortie comme plus importante chez les groupes de femmes. Il apparaît assez juste qu'elles utilisent cette valeur ou qu'elles l'associent à la dimension procédure de l'évaluation. En effet leurs attitudes sont fortement positives vis-à-vis cette dimension. Or il apparaît important qu'elles choisissent la valeur "courageux" qui fait référence à la capacité d'un individu de défendre ses convictions, pour faire face aux résultats de l'évaluation et discuter ceux-ci avec l'évaluateur.

Une dernière valeur instrumentale, "propre", obtient une corrélation positive et significative avec la dimension généralités du Questionnaire d'attitudes chez le groupe de directeurs alors que le groupe d'enseignants présente une corrélation positive. Cependant, c'est l'inverse qui se produit avec les résultats du groupe d'enseignantes. La valeur "propre" peut être associée à l'aspect discipline, aux règlements au sein de l'école. Il semble que les deux groupes masculins de l'échantillon relient davantage cette valeur à l'évaluation du personnel enseignant que ne le fait le groupe féminin et que ce soit là une caractéristique des groupes masculins de l'organisation scolaire.

Enfin, les résultats de la troisième hypothèse permettent de dégager un certain consensus entre les trois groupes concernés. Ainsi, la valeur "logique" est en corrélation négative et significative à deux endroits. Les dimensions d'attitudes, objectifs pédagogiques et instrument sont celles avec lesquelles cette valeur est associée de façon négative. De plus, la valeur "indépendant" présente aussi une association négative chez les trois groupes. Donc, ces valeurs ne semblent pas servir de critères ou de guides ni à l'un ni à l'autre groupe. Toutefois, "capable"

et "poli" obtiennent avec la dimension procédure une corrélation positive chez les trois groupes. Ces derniers semblent donc disposés à utiliser ces critères lors des questions d'évaluation concernant les procédures.

En résumé, comme il avait été prévu les résultats de la présente recherche au niveau de la troisième hypothèse indiquent des différences marquées quant au choix de valeurs instrumentales que chacun des groupes pourrait utiliser lors de l'élaboration, la planification et l'application d'une politique d'évaluation. Les limites rattachées particulièrement à l'instrument de Rokeach rendent parfois les analyses statistiques difficiles et encore à l'état exploratoire. Un moins grand nombre de valeurs instrumentales aurait peut-être permis de mieux identifier et de mieux cerner les différentes relations entre valeurs et attitudes. Il semble toutefois que certaines valeurs soient plus susceptibles d'influencer les attitudes de l'un ou l'autre groupe de directeurs(trices) ou d'enseignants(es) au cours du processus d'évaluation. Ces différences peuvent être attribuées à la position qu'occupent les individus au sein du système scolaire, mais il se peut aussi que la variable sexe influence les divers choix que la personne fait.

Enfin, il a été possible malgré certaines différences au sein de plusieurs relations entre "valeurs instrumentales" et "dimensions d'attitudes" de noter un certain consensus entre les trois groupes en ce qui a trait au choix de quelques valeurs. Toutefois les limites exprimées au début du paragraphe incitent à interpréter ces résultats avec prudence. Comme aucune recherche dans le domaine scolaire, ne s'est attardée à étudier la relation entre valeurs instrumentales et attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es) il faudra attendre que la présente étude soit répétée avec divers échantillons de directeurs(trices) et d'enseignants(es) avant de pouvoir vérifier statistiquement cette troisième hypothèse.

RESUME ET CONCLUSION

Peu de recherches, au Canada français, avaient été consacrées, jusqu'ici, à l'étude des attitudes des directeurs(trices) et des enseignants(es) concernant l'évaluation du personnel enseignant. De plus, certains travaux réalisés aux Etats-Unis avaient conclu à des différences d'attitudes au sein de ces groupes sans toutefois approfondir cette notion d'attitude.

La présente étude cherchait essentiellement à clarifier le concept d'attitude. C'est ainsi que le concept de valeur, concept plus fondamental, plus central et directement relié au concept d'attitude et à celui d'évaluation est apparu comme un élément important à cerner et à analyser chez les divers groupes concernés par l'évaluation du personnel enseignant.

En conséquence la théorie de Rokeach sur les valeurs a été adoptée dans le but de mieux saisir les liens entre valeur et attitude et la théorie de Gross, Mason et McEachern a permis de mieux comprendre les différences de valeurs instrumentales et d'attitudes entre les directeurs(trices) et les enseignants(es).

Le but de la présente recherche était donc d'approfondir la notion d'attitude vis-à-vis l'évaluation du

personnel enseignant. Plus précisément, il s'agissait de cerner les différences au niveau des valeurs instrumentales chez les directeurs(trices) et les enseignants(es), d'examiner leurs attitudes respectives à l'égard de l'évaluation du personnel enseignant et de voir quel lien pourrait exister entre ces différentes valeurs instrumentales et ces diverses attitudes.

L'Inventaire des valeurs, instrument élaboré par Rokeach et traduit par Perron, fut utilisé pour mesurer les valeurs instrumentales. Un questionnaire d'attitudes fut conçu pour mesurer les attitudes des directeurs(trices) et des enseignants(es) vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant. Son utilisation dans la présente recherche fut précédée d'une étude-pilote.

L'analyse des résultats ~~s'est~~ faite à partir de quatre groupes de sujets: 1) directeurs; 2) directrices; 3) enseignants; 4) enseignantes. Cette répartition avait pour but de respecter l'importance de la variable sexe particulièrement au niveau des valeurs.

Concernant la présence de différences entre les valeurs instrumentales des directeurs(trices) et des enseignants(es), l'hypothèse a été soutenue: des différences

significatives sont apparues vis-à-vis plusieurs valeurs. Les divers résultats ont permis de noter que les valeurs choisies et utilisés par chacun des groupes semblent intimement liées à la position des individus dans l'école. De plus, il a été possible de signaler des différences de valeurs au sein des groupes, attribuables à la variable sexe. En effet, les hommes et les femmes n'accordent pas toujours la même importance aux mêmes valeurs. C'est particulièrement le cas des valeurs "indépendant", "courageux" et "ambitieux" où les femmes semblent choisir ces trois valeurs d'une façon beaucoup plus marquée que les hommes. Aussi, l'analyse de cette première hypothèse a également permis de comparer le classement des valeurs instrumentales obtenu dans la présente étude chez les divers groupes, avec les classements de valeurs instrumentales de Sikula (1972) et Rokeach (1979). Des différences importantes vis-à-vis des valeurs telles que "maître de soi" et "intellectuel" ont pu être identifiées. En rapport avec cette première hypothèse, les résultats indiquent que les valeurs instrumentales qui différencient les directeurs des enseignants(es) sont les suivantes: "responsable", "honnête", "imaginatif", "maître de soi" et "capable". Il semble que les directeurs

possèdent un système de valeurs plus large que celui des deux groupes d'enseignants. Par contre ces derniers accordent une importance particulière aux valeurs "indulgent" et "poli". A la lumière de ces résultats, il est possible de conclure que ces différences de valeurs peuvent être à l'origine de conflits entre directeurs(trices) et enseignants(es) lors de l'élaboration, de la planification et de la mise en application des politiques et du processus d'évaluation car le personnel de direction peut privilégier des valeurs que le personnel enseignant ne partage pas toujours.

La deuxième hypothèse s'intéressait aux différences d'attitudes face à l'évaluation des enseignants(es). Le Questionnaire d'attitudes comprenait cinq dimensions sur lesquelles cinq scores d'attitudes furent calculés. Les résultats ont soutenu l'hypothèse et des différences marquées furent obtenues sur quatre dimensions d'attitude. Les attitudes positives sont partagées entre les directeurs(trices) et les enseignants(es) selon que l'une ou l'autre des composantes vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es) est considérée. Pour les enseignants(es), l'aspect sommatif de l'évaluation leur semble plus acceptable, tandis que

les directeurs sont favorables à vouloir aider l'enseignant(e) à s'améliorer et à accroître la qualité de son travail. De plus, les résultats de cette deuxième hypothèse ont indiqué des différences significatives entre les attitudes des enseignants et enseignantes, laissant percevoir des attitudes nettement plus positives chez ces dernières.

En rapport avec cette seconde hypothèse de recherche, il semble possible de conclure que les attitudes positives concernant l'évaluation des enseignants(es) ne sont pas uniquement le lot des directeurs(trices) et que les différences significatives entre ces dernier(ères) et les enseignants(es) apparaissent sur quatre des cinq dimensions d'attitudes. Ainsi, les directeurs(trices) malgré leur double fonction, administrative et pédagogique, sont d'abord perçus par les enseignants(es) comme des administrateurs(trices). En conséquence, les enseignants(es) semblent favoriser davantage l'aspect sommatif de l'évaluation et pour eux, la compétence de leur directeur(trice) se situe vis-à-vis les fins administratives de l'évaluation. Par contre le personnel de direction est plus préoccupé à vouloir aider leurs enseignants(es) à accroître la qualité de leur travail. Il favorise la mise en place d'un instrument propre

à atteindre cette fin mais les éléments de cet instrument ne font guère l'unanimité chez le personnel enseignant. Enfin, la communication entre les groupes au sujet de tous les aspects de l'évaluation demeure une préoccupation et tous sont d'accord pour signaler son importance.

La dernière hypothèse avait pour but de clarifier les relations entre les valeurs instrumentales et les cinq dimensions d'attitudes concernant l'évaluation des enseignants(es) et prévoyait des différences entre les directeurs(trices) et les enseignants(es). Les résultats n'ont pas permis d'accepter cette hypothèse lorsque les 18 valeurs instrumentales ont été mises en relation avec les cinq dimensions du Questionnaire d'attitudes. Cependant, une analyse approfondie des tableaux de corrélations de chacune des valeurs avec les composantes d'attitudes a identifiée plusieurs tendances au sein de chacun des groupes. Il a été possible de voir que les valeurs reliées aux attitudes sont différentes pour chacun des groupes et que ces différences semblent être attribuables à la position occupée par les individus au sein du système scolaire et aussi parfois à la variable sexe.

D'une façon globale, les directeurs auront proba-

blement tendance à se référer aux valeurs suivantes vis-à-vis les divers aspects ou étapes du processus évaluatif: "obéissant", "indulgent", "large d'esprit" et "poli". D'un autre côté les enseignants(es) feront appel aux valeurs "maître de soi", "responsable", "ambitieux" et "serviable". De plus, les femmes auront tendance à faire référence aux valeurs "serviable" et "courageux" tandis que les hommes pourraient davantage être guidés par la valeur "propre". Toutefois, le grand nombre de valeurs utilisées par Rokeach dans son instrument et sa méthode de mesure (mesure ipsative) ont limité l'interprétation de cette troisième hypothèse.

Ainsi, si la présente étude n'apporte pas de réponse définitive à un certain nombre de questions, elle ne laisse guère de doute quant à l'attention qui doit être accordée à la mise en place des politiques d'évaluation des enseignants(es). En effet, l'exigence de rendre des comptes sur l'efficacité de l'enseignement est à l'ordre du jour; l'évaluation des enseignants(es) sera de plus en plus exigée. A cet égard, la présente étude revêt une certaine importance et a des implications pour l'élaboration, la planification et l'application du processus d'évaluation.

En ce qui concerne d'abord les valeurs, l'étude

confirme l'importance du rôle ou de la position occupée par les personnes au sein de l'organisme scolaire. Aussi, des valeurs différentes sont-elles ressorties à l'analyse et elles ont distinguées les groupes les uns par rapport aux autres. Ces valeurs servant de standards aux attitudes ne peuvent être ignorées lors du processus évaluatif. Il est utopique de penser qu'il soit possible de rendre identiques les valeurs du personnel de direction et celles du personnel enseignant. Cependant, l'efficacité de l'évaluation exige que les individus clarifient leurs valeurs et tentent de les rendre aussi compatibles que possible. Autrement, les sources de conflits demeureront entières et c'est tout le système scolaire qui continuera à en souffrir. Les directeurs(trices) s'ils assument la responsabilité de l'évaluation du personnel, devront donc se soucier des valeurs c'est-à-dire, comprendre la nature et les problèmes reliés aux valeurs.

En second lieu, cette recherche soutient les vues de Classon (1963) sur l'importance des attitudes face à l'évaluation des enseignants(es) et les conclusions de Elliott (1977), Martin (1975), Bordofsky (1977), Cole (1977) et Pinet (1981) sur les différences d'attitudes entre direc-

teurs(trices) et enseignants(es). De plus, la présente étude permet d'être plus explicite et plus nuancée quant aux diverses caractéristiques de ces attitudes vis-à-vis l'évaluation des enseignants(es). Il a été possible d'identifier des différences d'attitudes entre les directeurs(trices) et les enseignants(es), mais aussi entre les hommes et les femmes. Ces résultats viennent appuyer en quelque sorte les données théoriques de Rokeach et autres voulant que les valeurs guident les attitudes: si les valeurs sont différentes, il est logique d'obtenir également des attitudes différentes.

De plus, cette recherche a donné lieu à des résultats suffisamment clairs pour suggérer que des recherches soient poursuivies dans le sens adopté ici.

D'abord, il serait souhaitable que des recherches reprennent la démarche mais en utilisant un plus grand nombre de sujets féminins chez le personnel de direction. Il serait alors possible, de vérifier si les résultats attribuables d'une part, à la position occupée au sein de l'organisation scolaire et ceux attribuables d'autre part, à la variable sexe, seraient maintenus. De même, il faudra songer à inclure dans les échantillons des directeurs(trices)

et des enseignants(es) provenant du niveau élémentaire. Cela permettra de dégager, s'il y a lieu, des différences au sein des attitudes et des valeurs parce que le contexte d'évaluation est souvent fort différent de celui du secondaire. Dans cette même optique, des études semblables réalisées auprès des professeurs des collèges et des universités pourraient offrir un éclairage plus précis sur cette question très complexe et très controversée de l'évaluation du personnel enseignant.

D'autres recherches complémentaires ou innovatrices seront requises sur la question des valeurs et de ses liens avec l'évaluation. Il serait utile de songer à étudier les valeurs véhiculées par les diverses politiques d'évaluation et d'en étudier la congruence avec les valeurs des personnes concernées par ces politiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Allport, G.W. (1935). Attitudes. Dans Handbook of social psychology. Worcester, Mass.: Clark University Press.
- Allport, G.W. (1961). Pattern and growth in personality. New-York, Holt Rinchart and Winston.
- Awes, V.I. (1979). A comparison of perceptions of elementary school teachers and principals regarding the relevance and feasibility of the criteria generally used to evaluate teacher performance and effectiveness (Thèse de doctorat, University of Northern Illinois, 1978). Dissertation Abstracts International, 39 , 7079 A.
- Barnabé, C. (1971). Les valeurs et les attentes de rôle. Information, 11 (3), 8-13.
- Becker, H. (1974). Whose side are we on. Dans G. Riley (Ed.), Values, objectivity and the social sciences. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bordofsky, J.A. et Recesso, C.L. (1978). Educator attitudes toward selected teacher evaluation practices, departement of defense dependents schools, Europe (Doddieur) (Thèse de doctorat, University of Southern California, 1977). Dissertation Abstracts International, 38 , 4466A.
- Borick, G.D. , et Jemelka, R.P. (1982). Programs and systems: An evaluation perspective, New-York: Academic Press.
- Chapman, D.W., et al. (1983). Expanding analytic possibilities of Rokeach values data. Educational and Psychological Measurement, 43, 419-421.
- Classon, M.E. (1964). A correlation study of elementary school teachers' attitudes toward children and teaching and toward supervision (Thèse de doctorat, The State University, 1963). Dissertation Abstracts International, 24 , 3599A.
- Cochrane, R. (1974). Values as correlates of deviancy. British Journal of Social and Clinical Psychology, 13 , 257-267.

- Cochrane, R., Biling, M., et Hogg, M. (1979). Politics and values in Britain: A test of Rokeach's two value model. British Journal of Social and Clinical Psychology, 18 , 159-167
- Cochrane, R., et Rokeach, M. (1970). Rokeach's value survey. A methodological note. Journal of Experimental Research in Personality, 4 , 159-161.
- Cole, C. (1978). A comparison of two methods of teacher evaluation (Thèse de doctorat, North Texas State University, 1977). Dissertation Abstracts International, 1978, 38 , 7042A.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1983). L'évaluation. Situation actuelle et voies de développement. Québec: Direction générale des publications gouvernementales.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). La condition enseignante. Québec: Direction générale des publications gouvernementales.
- Cooley, W.W. , et Lohnes, P.R. (1976). Evaluation research in education. New-York, Irvington Publishers Inc.
- Davis, L.P. (1981). Perceptions of school personnel in the Memphis city school system concerning the teacher evaluation process (Thèse de doctorat, University of Tennessee, 1980). Dissertation Abstracts International, 41, 4227A.
- Davis, B.G.M. (1982). The relationship between school climate and the congruency of perceptions of elementary school principals and teachers concerning teacher evaluation (thèse de doctorat, University of Mississippi, 1982). Dissertation Abstracts International, 43, 1763A.
- Eads, A.E. (1974). A study of the attitudes of teacher toward a supervision by objectives teacher evaluation model (Thèse de doctorat, University of South Carolina, 1974). Dissertation Abstract International, 36 , 628A.
- Elliott, R.W. (1977). A proposed 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, George Peabody College for Teachers, 1977) Dissertation Abstracts International, 39 , 43A.

- Farris, J.A. (1983). Teacher evaluation process in evangelical christian schools (Thèse de doctorat, University of the Pacific, 1983). Dissertation Abstracts International, 39, 43A.
- Feather, N.T. (1970). Educational choice and student attitudes in relation to terminal and instrumental values. Australian Journal of Psychology, 22, 127-144.
- Feather, N.T. (1971). Test-retest reliability of individual values and value systems. Australian Psychologist, 6, 181-188.
- Feather, N.T. (1972). Value similarity and school adjustment. Australian Journal of Psychology, 24, 193-208.
- Feather, N.T. (1973a). Value change among university students. Australian Journal of Psychology, 25, 57-70.
- Feather, N.T. (1973b). The measurement of values: effects of different assessment procedures. Australian Journal of Psychology, 25, 221-231.
- Feather, N.T., et Collins, J.M. (1974). Differences in attitudes and values of students in relation to program of study at a college of advanced education. Australian Journal of Education, 18, 16-29.
- Fisher, R.J. (1977). Toward the more comprehensive measurement of intergroup attitudes: An interview and rating scale procedure. Canadian Journal of Behavioral Science, 9, 283-294.
- Foley, W.J. (1981). On evaluation and the evaluation of teachers. Iowa City, Iowa: University of Iowa, Institute for School Executives. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 209-764)
- Gephart, W.J. (1981). Values, valuing and evaluation. Research on evaluation program paper and report series. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 216-047)
- Gilligan, C. (1982). In a different voice. London, England: Harvard University Press.

- Gowin, D.B., et Green, T. (1980). The evaluation document: Philosophic structure. Research on evaluation program paper and report series. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 206-676)
- Greenstein, T.N. et Bennett, R.R. (1974). Order Effects in Rokeach's value survey. Journal of Research in Personality, 8, 393-396.
- Gross, N., Mason, W.S. et McEachern, A.W. (1958). Explorations in rele analysis. Studies of the school superintendency role. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Hall, C.L. (1980) A study of issues involving teacher accountability and evaluation. New-Mexico: State Department of Education, Evaluation, Assessment, and Testing. (ERIC Document Reproduction Service No ED 196 854)
- Hays, W.L. (1967). Quantification in psychology. Belmont, California: Brooks, Cole.
- Hodgkinson, C. (1970). Organizational influence on value systems. Educational Administration Quarterly, 6, 45-55.
- Homant, R. (1969). Semantic differential ratings and the rank ordering of values. Educational and Psychological Measurement, 29, 885-889.
- Homant, R. et Rokeach, M. (1970). Values for honesty and cheating behavior. Personality, 1, 153-162.
- Houston, S.I. (1981). An analysis of perception of Tennessee public school teachers, building-level administrators and central-office administrators toward teacher evaluation (Thèse de doctorat, University of Tennessee, 1981). Dissertation Abstracts International, 42, 479A.
- Jensen, M.A. (1977). Commitment to a teaching style and willingness to be evaluated by others (Thèse de doctorat, University of Illinois, 1977). Dissertation Abstracts International, 38, 5911A.

- Johnson, J.F. (1976). An analysis of student evaluation of course and instructors as an expression of the student's values and attitudes (Thèse de doctorat, North Carolina State University, 1976). Dissertation Abstracts International, 37, 3342A.
- Johnson, C.E. (1980). An introduction to the teacher performance assessment instruments: Their uses and limitations. Athens, Ga.: University of Georgia, College of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 183 - 521)
- Johnston, G.S. et Yeakey, C.C. (1979). The supervision of teacher evaluation: A brief overview. Journal of Teacher Education, 30, 17-22.
- Jones, S.D. (1981). A model for identifying evaluation procedures that have a positive influence on teacher attitude (Thèse de doctorat, Oregon State University, 1981). Dissertation Abstracts International, 41, 4561A - 4562A.
- Katz, D. et Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. Dans Psychology: A Study of a Science. New York: McGraw-Hill.
- Kehoe, J.W. (1975). Demonstrating the relationship between values and attitudes as a means of changing attitudes. Alberta Journal of Education Research, 21, 207-212.
- Kennedy, K.K. (1980). School administrators value systems: Differences and changes of and among California teachers, principals and superintendants (Thèse de doctorat, Brigham Young University, 1980). Dissertation Abstracts International, 41, 2383A.
- Kerlinger, F.N. (1972 avril). The study and measurement of values and attitudes. Document présenté à l'American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Kluckholm, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. Dans E. Parsons et E.A. Shils (Eds.), Toward a general theory of action (pp. 388-434). New York: Harper.

- Knapp, C.E. (1972). Attitudes and values in environmental education. The Journal of Environmental Education, 3(4), 26-29.
- Laforge, H. (1978). Analyse multivariée: présentation matricielle et programmes universels d'ordinateur. Québec, Université Laval.
- Lamarche, L. (1979). Les attitudes et le changement des attitudes. Dans Bégin et Joshi (Eds.), Psychologie sociale. Québec: Université Laval.
- Lawton, S., Musella, D. et Palmer, T. (1972). Teacher evaluation: Current practice. Toronto: Department of Educational Administration, Ontario Institute for Studies in Education.
- Martin, G.S. (1975). Teacher and administrator attitudes toward evaluation and systematic classroom observation. (Thèse de doctorat, University of Oregon, 1975). Dissertation Abstracts International, 36, 5780A.
- Minguy, C. (1978). Evaluation du personnel dans les écoles élémentaires du Québec. Chicoutimi, Québec.
- Moutran, J.S. (1981). A study of relationship between selected variables affecting the teacher evaluation conference and teacher satisfaction with the conference. (Thèse de doctorat, University of Connecticut, 1981). Dissertation Abstract International, 42, 942A.
- Munson, J.M. et McIntyre, S.H. (1979). Developing practical procedures for the measurement of personal values in cross-cultural marketing. Journal of Marketing Research, 16, 48-52.
- Oldham, N. (1974). Evaluating teachers for professional growth. Arlington, Virginia: National School Public Relations Association. (ERIC Document, Reproduction Service No ED 091 846).
- Palmer, D.D. (1983). Personal values and managerial decisions: are there differences between women and men? College Student Journal, 17, 124-131.

- Perron, J. (1981). Valeurs et choix en éducation.
St-Hyacinthe: Edisem.
- Piegari, P. (1979). The relationship between elementary school climate and attitudes toward teacher evaluation (Thèse de doctorat, Rutgers University The State University of New Jersey, 1979). Dissertation Abstracts International, 40, 3677A.
- Pinet, A.L. (1981). L'attitude de l'enseignant francophone du Nouveau-Brunswick face à l'évaluation dudit enseignant. Thèse de maîtrise non publiée, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Popham, J.W. (1974). Pitfalls and pratfalls of teacher evaluation. Educational Leadership, 32, 141-143.
- Popham, J.W. (1981 avril). Teacher evaluation. The wrong tests for the right job. Adapted from a symposium presentation at a jointly sponsored session during the annual meeting of the NCME and the AERA, Los Angeles, California. (ERIC Document Reproduction Service No, ED 199 298)
- Powell, N.D. (1982). The relationship existing between clinical supervision and certain teacher attitudes (Thèse de doctorat, University of Southern California, 1982). Dissertation Abstracts International, 45, 47A.
- Prescott, S. et Hopkins, G. (1984). The value and attitude structure of special educators. College Student Journal, 18, 56-59.
- Redfern, G.B. et Hersey, P.W. (1980). Evaluation of teachers ...performance - improvement - commitments. The Practitioner, 6 (3), 1-17.
- Richard, M. et Michaud, P. (1982). La pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario. Revue des sciences de l'éducation, 8, 255-270.
- Rim, Y. (1970). Values and attitudes. Personality, 1, 243 250.

- Rim, Y. (1980). Childhood, values and means of influence in marriage. International Review of Applied Psychology, 30, 507-520.
- Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes and values. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1969a). Value systems and religion. Review of Religious Research, 11, 2-23.
- Rokeach, M. (1969b). Religious values and social compassion. Review of Religious Research, 11, 24-38.
- Rokeach, M. (1971). The measurement of values and value systems. Dans G. Abcarian (Ed.), Political participation and social psychological processes. Columbus, Ohio: Merrill.
- Rokeach, M. (1972). The role of values in public opinion research. Public Opinion Quarterly, 32, 547-559.
- Rokeach, M. (1973). The nature of human values. New York: The Free Press.
- Rokeach, M. (1976). Value education in educational settings. Dans M. Rokeach (Ed), Understanding human values. New-York: The Free Press.
- Ruck, J.E.W. (1979). Teacher's attitudes toward teacher evaluation in selected Connecticut school district in relation to level of compliance of teacher evaluation programs with P.A. 74-278 (An act concerning teacher evaluation) (Thèse de doctorat, University of Connecticut, 1979). Dissertation Abstracts International, 40, 596A.
- Ryan, D.W. et Hickcox, E.S. (1980). Redefining teacher evaluation. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Saint-Jarre, C. (1985). Analyse des valeurs (Rokeach) des directeurs d'école du Québec. Mémoire de maîtrise non publié, UQAM, Montréal.
- Satterthwaite, F.W. (1946). An approximation distribution of estimates of variance components. Biometrics Bulletin, 2, 110-114

- Savage, J.C. (1982). Teacher evaluation without classroom observation. NASSP Bulletin, 66, 41-45.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1: Perspective on Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1974). Evaluation of teachers. California Journal of Educational Research, 25, 106-108.
- Scriven, M. (1980). Personnel evaluation: ethical and scientific issues. Evaluation notes, 1, 2-4.
- Sikula, A.F. (1972 avril). The values and value systems of educational administrators. Document présenté à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Simonson, M.R. (1979). Attitude measurement: Why and how? Educational Technology, 19, 34-38.
- Shea, N.P. (1977). A study of the teacher evaluation process in the junior high schools of the twenty largest schools districts in Kansas (Thèse de doctorat, University of Kansas, 1977). Dissertation Abstracts International, 38, 3868A.
- Smith, M.B. (1963). Personal values in the study of lives. Dans R.W. White (Ed.), The study of lives. New-York: Atherton.
- Stake, R. (1973). Considerations in planning evaluation studies. Dans B.F. Worthern and J.R. Sanders (Eds.), Educational evaluation in theory and practice (pp. 303-316). Belmont, California: Wadsworth Publishing Co. Inc.
- Stufflebeam, D. et Guba, E., et al, (1971). Educational evaluation and decision making. Atasca, Illinois: F.E. Peacock Publisher.
- Stulac, J.F. (1982). Assessments performance in teaching: observation instrument and training manual. Columbia, SC: South Carolina Educator Improvement Task Force.

- Thurstone, L.L. (1967). The measurement of values. Chicago: University of Chicago Press.
- Tobia, E.F. (1984). The relationship between teacher participation in the development of a teacher evaluation process and teacher attitude toward evaluation (Thèse de doctorat, Temple University, 1984). Dissertation Abstracts International, 45, 47A.
- Tomhave, W.K. (1978). An exploratory study of teacher evaluation practice in selected Iowa schools (Thèse de doctorat, Iowa State University, 1978). Dissertation Abstracts International, 39, 4607A.
- Toney, M.M. (1971). A study of administrator, supervisor, and teacher perceptions of the classroom visitation (Thèse de doctorat, University of Wisconsin, 1971). Dissertation Abstracts International, 32, 3641A.
- Toran, R.A. (1979). An investigation of the current perceptions and ideal expectations of middle/junior high school principals and teachers regarding the principal's role in teacher evaluation (Thèse de doctorat, Boston College, 1979). Dissertation Abstract International, 40, 1810A.
- Vanderventer, L.D. (1983). Perceptions of teachers and principals toward teacher evaluation by principals in small northeast Indiana secondary schools (Thèse de doctorat, Indiana State University, 1983). Dissertation Abstract International, 44, 1683A.
- Watson, G. (1966). Social psychology: issues and insights. Philadelphia: Lippincott.
- Williams, R.M. (1968). The concept of values. Dans D.L. Sils (Ed.), International encyclopedia of the social sciences (pp. 283-287). New-York: Collier and Macmillan.
- Woodruff, A.D. (1942). Personal values and the direction of behavior. School Review, 50, 32-42.

- Worthern, B.R. et Sanders, J.R. (1973). Educational evaluation: theory and practice. Belmont, California: Wadsworth Publishing Co. Inc..
- Zelenak, M.J. (1973). Teacher perceptions of the evaluation process (Thèse de doctorat, University of Iowa, 1973). Dissertation Abstracts International, 34, 2944A.
- Zimbardo, P. et Ebbesen, E.B. (1969). Influencing attitudes and change behavior. Massachusetts: Addison-Wesley.

APPENDICE 1

LETTRE AUX DIRECTEURS (TRICES) ET AUX ENSEIGNANTS (ES)

A tous les,
Directeurs(trices)
Directeurs(trices)-adjoints(es)
Enseignants(es)

Cher éducateur(trice),

A titre d'étudiante à l'Université d'Ottawa mon projet de thèse de doctorat porte sur l'évaluation des enseignants(es). Le but de cette étude est de permettre une meilleure compréhension des attitudes et des valeurs des groupes impliqués dans ce processus d'évaluation.

J'apprécierais énormément que vous puissiez compléter la feuille de renseignements généraux et les deux questionnaires ci-inclus. Auriez-vous l'obligeance de me les retourner cachetés dans l'enveloppe ci-jointe, par l'entremise du secrétariat de votre école.

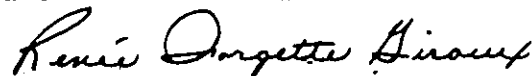
Cette recherche comporte deux volets. Le premier demande votre opinion sur les divers aspects de l'évaluation des enseignants(es). Il comprend différents énoncés auxquels vous devez répondre sur une échelle en cinq points allant de "approuve fortement" à "désapprouve fortement".

Le deuxième volet vous demande d'ordonner une liste de 18 valeurs de deux façons. Les explications vous sont données en détail au début du questionnaire.

Répondre à ces questionnaires ne devrait pas prendre plus de 15 à 20 minutes. Si un item présente des difficultés veuillez répondre au meilleur de votre connaissance et ajouter vos commentaires à l'endos du questionnaire. Il est très important que chaque item ait une réponse. Les résultats sont strictement anonymes et ne seront utilisés en aucun temps pour identifier un individu, une école ou une région.

Permettez-moi en terminant de vous remercier de l'aide que vous m'apportez dans la poursuite de ce projet de recherche. Je sais qu'on vous demande souvent des travaux qui ne font pas partie de votre charge normale de travail. J'espère cependant, que les bénéfices indirects que vous pourrez éventuellement retirer en participant à des projets de recherche comme celui-ci, viendront compenser quelque peu pour le temps que vous y avez consacré.

Veuillez agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.



Renée Forgette Giroux

N.B. Si vous ne répondez pas aux questionnaires, veuillez retourner le tout au secrétariat de votre école. Ceci est très important. Merci de votre collaboration.

APPENDICE 2

FEUILLE DE RENSEIGNEMENTS

RENSEIGNEMENTS GENERAUX

Encerclez la bonne réponse

1. Sexe

- a) féminin b) masculin

2. Age

- a) 20-29 b) 30-39 c) 40-49 d) 50 et plus

3. Position

- a) Directeur(trice)
b) Directeur(trice)-adjoint(e).
c) Enseignant(e) Matière enseignée _____
d) Autre Précisez _____

4. Années d'expérience (Compter l'année en cours)

Combien d'années d'expérience possédez-vous comme directeur(trice), directeur(trice)-adjoint(e) ou enseignant(e)?

Les directeurs(trices) doivent inclure leurs années comme directeur(trice)-adjoint(e). Les directeurs(trices)-adjoints(es) doivent inclure leurs années comme directeur(trice)

- a) 1an c) 3ans e) 11 à 20ans
b) 2ans d) 4 à 10ans f) 20ans et plus

APPENDICE 3
INVENTAIRE DES VALEURS

INVENTAIRE DE VALEURS

DIRECTIVES

Les pages suivantes comprennent deux listes identiques de 18 valeurs. Votre tâche consiste à les ordonner de deux façons.

Première façon:

Vous devez les ordonner selon l'importance que VOUS leur accordez en tant que principes directeurs dans VOTRE vie.

Chaque valeur est identifiée par une lettre: A, B, C... Etudiez soigneusement la liste complète des valeurs; puis, choisissez la plus importante pour vous et inscrivez la lettre correspondante dans la case "Rang 1: ".

Ensuite, choisissez la deuxième valeur la plus importante pour vous et inscrivez la lettre correspondante dans la case "Rang 2: ". Enfin, procédez de la même manière pour chacune des 16 autres valeurs. La valeur qui est la moins importante pour vous doit être inscrite dans la case "Rang 18: ".

Travaillez lentement et de façon réfléchie. Si vous changez d'avis, sentez-vous bien libre de modifier vos réponses. Pour modifier une réponse, RAYER complètement celle que vous aviez indiquée et inscrivez votre nouvelle réponse à droite de la case que vous avez rayée.

Les explications pour la deuxième façon de les ordonner vous seront données après ce premier travail.

VALEURS



RANGS



- | | |
|---|-----------------------------------|
| A. Ambitieux
(bûcheur, désireux de réussir) | Rang 1: <input type="checkbox"/> |
| B. large d'esprit
(esprit ouvert) | Rang 2: <input type="checkbox"/> |
| C. Capable
(compétent, efficace) | Rang 3: <input type="checkbox"/> |
| D. Gai
(insouciant, joyeux) | Rang 4: <input type="checkbox"/> |
| E. Propre
(soigné, ordonné) | Rang 5: <input type="checkbox"/> |
| F. Courageux
(capable de défendre ses convictions) | Rang 6: <input type="checkbox"/> |
| G. Indulgent
(disposé à pardonner) | Rang 7: <input type="checkbox"/> |
| H. Serviabile
(disposé à aider les autres) | Rang 8: <input type="checkbox"/> |
| I. Honnête
(franc, sincère) | Rang 9: <input type="checkbox"/> |
| J. Imaginatif
(audacieux, innovateur) | Rang 10: <input type="checkbox"/> |
| K. Indépendant
(affranchi, autonome) | Rang 11: <input type="checkbox"/> |
| L. Intellectuel
(intelligent, réfléchi) | Rang 12: <input type="checkbox"/> |
| M. logique
(cohérent, rationnel) | Rang 13: <input type="checkbox"/> |
| N. Aimant
(affectueux, tendre) | Rang 14: <input type="checkbox"/> |
| O. Obéissant
(respectueux, soumis) | Rang 15: <input type="checkbox"/> |
| P. Poli
(courtois, bien élevé) | Rang 16: <input type="checkbox"/> |
| Q. Responsable
(fiable, digne de confiance) | Rang 17: <input type="checkbox"/> |
| R. Maître de soi
(discipliné, modéré) | Rang 18: <input type="checkbox"/> |

QUAND VOUS AVEZ TERMINE, PASSEZ A LA PAGE SUIVANTE.

DIRECTIVES

Deuxième façon

Vous trouverez sur la page suivante la même liste de 18 valeurs.

Vous devez maintenant considérer les valeurs séparément et indiquer pour chacune l'importance que vous y accordez, sur une échelle de 1 à 8, en encerclant le numéro correspondant.

Exemple

	moins				plus			
	important				important			
L'égalité	1	2	3	4	5	6	7	8

Le numéro 1 indique que vous accordez très peu d'importance à cette valeur. Le numéro 8 indique que vous accordez une très grande importance à cette valeur. Les numéros intermédiaires de 2 à 7, vous permettent de nuancer votre jugement, s'il y a lieu.

VALEURS



Moins
important

Plus
important

	1	2	3	4	5	6	7	8
A. Ambitieux (bûcheur, désireux de réussir)	1	2	3	4	5	6	7	8
B. large d'esprit (esprit ouvert)	1	2	3	4	5	6	7	8
C. Capable (compétent, efficace)	1	2	3	4	5	6	7	8
D. Gai (insouciant, joyeux)	1	2	3	4	5	6	7	8
E. Propre (soigné, ordonné)	1	2	3	4	5	6	7	8
F. Courageux (capable de défendre ses convictions)	1	2	3	4	5	6	7	8
G. Indulgent (disposé à pardonner)	1	2	3	4	5	6	7	8
H. Serviable (disposé à aider les autres)	1	2	3	4	5	6	7	8
I. Honnête (franc, sincère)	1	2	3	4	5	6	7	8
J. Imaginatif (audacieux, innovateur)	1	2	3	4	5	6	7	8
K. Indépendant (affranchi, autonome)	1	2	3	4	5	6	7	8
L. Intellectuel (intelligent, réfléchi)	1	2	3	4	5	6	7	8
M. Logique (cohérent, rationnel)	1	2	3	4	5	6	7	8
N. Aimant (affectueux, tendre)	1	2	3	4	5	6	7	8
O. Obéissant (respectueux, soumis)	1	2	3	4	5	6	7	8
P. Poli (courtois, bien élevé)	1	2	3	4	5	6	7	8
Q. Responsable (fiable, digne de confiance)	1	2	3	4	5	6	7	8
R. Maître de soi (discipliné, modéré)	1	2	3	4	5	6	7	8

APPENDICE 4

CORRELATION ITEM-TOTAL ET VALEUR ALPHA
DES ITEMS DU QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

Corrélation item-total et valeur alpha
des items du Questionnaire d'attitudes

172

item	Corrélation Item-total	Valeur Alpha sans l'item
1a	0,47	0,8491
1b	0,36	0,8510
1c	0,39	0,8503
1d	0,28	0,8532
1e	0,16	0,8570
1f	0,31	0,8525
1g	0,41	0,8499
1h	0,43	0,8497
1i	0,28	0,8534
1j	0,20	0,8554
1k	0,34	0,8516
1l	0,47	0,8483
1m	0,43	0,8491
1n	0,51	0,8479
1o	0,56	0,8467
1p	0,56	0,8456
2a	0,32	0,8522
2b	0,30	0,8526
2c	0,18	0,8546
2d	0,28	0,8528
2e	0,54	0,8501
2f	0,31	0,8523
2g	0,45	0,8489
2h	0,36	0,8511
2i	0,31	0,8526
2j	0,26	0,8532
2k	0,32	0,8521
2l	0,35	0,8514
3	0,32	0,8523
4	0,25	0,8534
5	0,31	0,8522
6	-0,03	0,8581
7	0,33	0,8527
8	0,24	0,8535
9	0,49	0,8514
10	0,33	0,8525
11	0,50	0,8479
12	0,21	0,8542
13	0,44	0,8492
14	0,04	0,8591
15	0,28	0,8531
16	0,26	0,8533

APPENDICE 5

CORRELATION ITEM-TOTAL ET VALEUR ALPHA
POUR CHACUN DES ITEMS DES CINQ ECHELLES
DU QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

Corrélation item-total et valeur alpha
pour chacun des items des cinq échelles
du Questionnaire d'attitudes

174

item	Corrélation item-total	Valeur alpha sans l'item
<u>OBJECTIFS PEDAGOGIQUES</u>		
1a	0,66	0,8391
1b	0,59	0,8430
1d	0,48	0,8546
1h	0,60	0,8426
1l	0,48	0,8540
1m	0,61	0,8423
1n	0,64	0,8389
1o	0,77	0,8269
1p	0,53	0,8501
<u>OBJECTIFS ADMINISTRATIFS</u>		
1c	0,50	0,5513
1e	0,25	0,6365
1f	0,46	0,5682
1g	0,49	0,5660
1i	0,31	0,6156
1j	0,27	0,6290
1k	0,21	0,6467
<u>INSTRUMENT</u>		
2a	0,16	0,7601
2b	0,24	0,7413
2c	0,31	0,7347
2d	0,40	0,7252
2e	0,47	0,7265
2f	0,42	0,7234
2g	0,61	0,6991
2h	0,54	0,7070
2i	0,33	0,7342
2j	0,32	0,7351
2k	0,25	0,7406
2l	0,46	0,7187
3	0,28	0,7379
5	0,31	0,7351
<u>PROCEDURE</u>		
4	0,48	0,7107
6	0,28	0,7877
7	0,66	0,6691
8	0,54	0,6868
9	0,62	0,6867
10	0,50	0,6997
<u>GENERALITES</u>		
11	0,57	0,4738
12	0,33	0,5723
13	0,61	0,4450
14	0,09	0,6736
15	0,09	0,6696
16	0,50	0,4965

APPENDICE 6

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

DIRECTIVES

Ce questionnaire vous permet d'exprimer votre attitude à l'égard de l'évaluation des enseignants. Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le numéro qui correspond le mieux à ce que vous pensez. Chaque énoncé propose une opinion; exprimez votre accord ou désaccord de la façon suivante:

Approuve fortement	<input checked="" type="radio"/> AF	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> I	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> DF
Approuve	<input type="radio"/> AF	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> I	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> DF
Indécis	<input type="radio"/> AF	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> I	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> DF
Désapprouve	<input type="radio"/> AF	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> I	<input checked="" type="radio"/> D	<input type="radio"/> DF
Désapprouve fortement.	<input type="radio"/> AF	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> I	<input type="radio"/> D	<input checked="" type="radio"/> DF

C'est le choix personnel qui est sollicité.

Vous devez:

1. répondre à toutes les questions.
2. répondre spontanément; c'est votre première impression qui est importante.
3. encircler une seule réponse pour chaque énoncé.

Partie I: Les objectifs de l'évaluation des enseignants

1. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les objectifs suivants:

	Approuve			Désapprouve	
a. aider les enseignants(es) à améliorer leur enseignement	AF	A	I	D	DF
b. améliorer le rendement des élèves	AF	A	I	D	DF
c. décider du réengagement d'enseignants(es)	AF	A	I	D	DF
d. améliorer les programmes d'étude	AF	A	I	D	DF
e. décider d'augmentation de salaire	AF	A	I	D	DF
f. justifier le renvoi de certains enseignants(es)	AF	A	I	D	DF
g. choisir des enseignants(es) pour une promotion	AF	A	I	D	DF
h. aider les enseignants(es) à mieux préparer leurs cours	AF	A	I	D	DF
i. satisfaire aux exigences du ministère de l'éducation	AF	A	I	D	DF
j. faire la promotion de l'excellence professionnelle	AF	A	I	D	DF
k. favoriser une meilleure attribution des tâches aux enseignants(es)	AF	A	I	D	DF
l. vérifier la conformité des enseignements avec les programmes d'étude	AF	A	I	D	DF
m. aider l'enseignant(e) à mieux connaître sa matière	AF	A	I	D	DF
n. améliorer le climat d'apprentissage	AF	A	I	D	DF
o. favoriser le développement professionnel de l'enseignant(e)	AF	A	I	D	DF
p. satisfaire aux exigences de la commission scolaire	AF	A	I	D	DF

Partie II: Les instruments et la démarche d'évaluation

2. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord pour inclure les éléments suivants dans un instrument d'évaluation?

	Approuve			Désapprouve	
a. qualités physiques (voix, apparence etc)	AF	A	I	D	DF
b. méthode d'enseignement	AF	A	I	D	DF
c. qualifications professionnelles (scolarisation, perfectionnement)	AF	A	I	D	DF
d. relations enseignant(e)/élève	AF	A	I	D	DF
e. préparation des cours	AF	A	I	D	DF
f. expérience professionnelle	AF	A	I	D	DF
g. relations enseignant(e)/parent	AF	A	I	D	DF
h. qualités psychiques(enthousiasme, empathie etc)	AF	A	I	D	DF
i. relations enseignant(e)/direction (administration)	AF	A	I	D	DF
j. connaissance de la matière	AF	A	I	D	DF
k. relations enseignant(e)/enseignant(e)	AF	A	I	D	DF
l. implication de l'enseignant(e) dans des activités para-scolaires	AF	A	I	D	DF
3. Les buts, et la démarche de l'évaluation devraient être préalablement expliqués à l'enseignant(e)	AF	A	I	D	DF
4. La participation des enseignants(es) devrait être encouragée dans le choix et/ou l'élaboration des procédures d'évaluation	AF	A	I	D	DF
5. Des visites et des observations en salle de classe sont nécessaires si on veut être en mesure d'apprécier adéquatement le rendement de l'enseignant(e)	AF	A	I	D	DF

	Approuve			Désapprouve	
6. Les politiques d'évaluation devraient être conçues uniquement par les administrateurs	AF	A	I	D	DF
7. Les enseignants(es) devraient avoir la possibilité de voir et de réviser leur rapport d'évaluation	AF	A	I	D	DF
8. Les enseignants(es) devraient avoir la possibilité d'écrire leurs commentaires sur le rapport d'évaluation lorsqu'ils(elles) sont en désaccord	AF	A	I	D	DF
9. Les enseignants(es) devraient recevoir une copie de leur rapport d'évaluation	AF	A	I	D	DF
10. Une procédure d'appel devrait être prévue dans la politique d'évaluation des enseignants(es)	AF	A	I	D	DF

Partie III: Considérations générales

11. L'évaluation des enseignants(es) est un processus utile	AF	A	I	D	DF
12. Seulement les enseignants(es) en période de probation devraient être évalués(es)	AF	A	I	D	DF
13. L'évaluation des enseignants(es) est nécessaire si l'on veut s'assurer d'un système d'éducation de qualité	AF	A	I	D	DF
14. La plupart des évaluateurs(trices) savent d'avance qui est bon(ne) ou mauvais(e) enseignant(e) sans avoir besoin d'appliquer un système d'évaluation	AF	A	I	D	DF
15. Un système d'évaluation est efficace s'il existe une étroite collaboration entre l'enseignant(e) et l'évaluateur(trice)	AF	A	I	D	DF
16. Un système d'évaluation des enseignants pourrait favoriser l'accroissement des initiatives pédagogiques	AF	A	I	D	DF

APPENDICE 7.

TRANSFORMATION DES RANGS EN SCORES Z

TRANSFORMATION DES RANGS EN SCORE ZPAR LA FORMULE DE HAYS $(j-0,5)/N$

RANGS	SCORES Z
1	1,92
2	1,38
3	1,09
4	0,86
5	0,68
6	0,51
7	0,36
8	0,18
9	0,17
10	-0,17
11	-0,18
12	-0,36
13	-0,51
14	-0,68
15	-0,86
16	-1,09
17	-1,38
18	-1,92

APPENDICE 8

TABLEAUX DE CORRELATIONS

et les cinq dimensions d'attitudes

GROUPE: Directeurs, N=47

	Objectifs pédagogiques	Objectifs Administratifs	Instrument	Procédure	Généralités
Ambitieux	0,05	0,06	0,05	-0,20	0,12
Large d'esprit	0,23	0,06	0,02	0,34	-0,03
Capable	0,22	0,24	0,04	0,05	0,05
Gai	-0,11	0,07	0,02	-0,01	-0,03
Propre	0,17	0,14	0,18	0,09	0,28
Courageux	0,05	-0,15	0,27	-0,32	-0,08
Indulgent	-0,15	-0,21	0,10	0,15	0,18
Serviable	-0,04	-0,07	0,03	-0,16	-0,05
Honnête	-0,19	0,04	0,01	0,22	-0,06
Imaginatif	-0,02	-0,21	-0,01	0,12	0,15
Indépendant	0,15	-0,13	-0,10	-0,02	-0,14
Intellectuel	0,19	-0,20	-0,18	-0,11	0,03
Logique	-0,40	-0,04	-0,46	-0,02	-0,17
Aimant	0,01	-0,02	-0,04	0,13	-0,08
Obéissant	-0,01	0,42	0,21	-0,24	-0,17
Poli	-0,36	-0,05	-0,11	0,41	-0,02
Responsable	0,02	-0,12	-0,17	-0,30	-0,10
Maître de soi	0,01	0,11	0,10	-0,08	0,09

et les cinq dimensions d'attitudes

GROUPE: Enseignantes, N=133

	Objectifs pédagogiques	Objectifs Administratifs	Instrument	Procédure	Generalités
Ambitieux	0,10	0,07	0,10	-0,18	0,04
Large d'esprit	-0,09	-0,07	-0,06	0,03	0,18
Capable	-0,04	0,03	-0,04	0,03	0,07
Gai	0,07	0,08	0,08	0,02	0,07
Propre	0,02	0,07	0,15	-0,03	-0,15
Courageux	0,10	0,01	0,13	0,02	0,06
Indulgent	-0,10	0,01	-0,04	-0,16	-0,09
Serviable	0,06	0,18	0,16	-0,14	0,03
Honnête	-0,12	-0,15	0,04	-0,04	0,13
Imaginatif	0,02	-0,12	0,05	0,08	-0,03
Indépendant	-0,04	0,03	-0,22	-0,03	-0,05
Intellectuel	-0,01	-0,03	-0,15	-0,03	-0,04
Logique	-0,14	-0,14	-0,18	0,08	-0,10
Aimant	0,06	-0,14	0,05	0,07	-0,08
Obéissant	0,12	0,13	0,05	-0,09	-0,11
Poli	0,09	0,15	-0,01	0,06	-0,11
Responsable	-0,08	0,01	-0,13	0,13	0,08
Maître de soi	-0,01	-0,06	0,04	0,19	0,05

Corrélation entre les 18 valeurs instrumentales

185

et les cinq dimensions d'attitudes

GROUPE: Enseignants, N=166

	Objectifs pédagogiques	Objectifs Administratifs	Instrument	Procédure	Généralités
Ambitieux	0,05	0,13	0,20	0,07	0,04
Large d'esprit	0,01	-0,02	-0,07	-0,08	0,05
Capable	0,09	0,08	0,17	0,17	-0,13
Gai	-0,05	-0,01	-0,02	-0,05	-0,02
Propre	0,12	0,13	0,07	-0,01	0,07
Courageux	0,02	0,01	-0,01	-0,07	0,16
Indulgent	-0,02	-0,05	-0,18	-0,10	-0,16
Serviable	0,05	-0,05	-0,07	0,07	0,16
Honnête	0,12	0,09	-0,03	0,01	-0,11
Imaginatif	-0,11	0,08	0,08	-0,05	0,04
Indépendant	-0,03	-0,11	-0,09	-0,09	0,09
Intellectuel	-0,12	-0,06	-0,08	-0,02	-0,04
Logique	-0,18	-0,08	-0,02	0,04	-0,06
Aimant	-0,02	-0,01	-0,02	0,04	0,05
Obéissant	0,03	-0,01	-0,03	-0,02	-0,07
Poli	0,05	0,01	-0,01	0,03	-0,06
Responsable	-0,00	-0,08	-0,04	0,03	-0,02
Maître de soi	0,02	-0,09	-0,10	0,03	-0,03

APPENDICE 9

TABLEAUX DE FREQUENCES ET DE POURCENTAGES
DES FREQUENCES CUMULEES POUR LES RANGS
DES VARIABLES "VALEURS INSTRUMENTALES"

Tableau de fréquences et de pourcentages des fréquences cumulées
pour les rangs des variables "VALEURS INSTRUMENTALES" 1 à 9

GROUPE: Directeurs N=47

		RANG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<u>Valeurs instrumentales</u>																				
1. Ambitieux	F	2	1	2	3	2	2	2	1	4	3	2	6	4	2	1	2	1	6	3
	%	4	6	11	17	21	26	28	36	42	47	60	68	72	75	79	81	94	100	
2. Large d'esprit	F	2	4	3	5	4	5	6	2	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1
	%	4	13	19	30	38	49	62	66	75	79	83	89	94	96	98	98	100		
3. Capable	F	5	5	6	5	4	3	6	3	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	%	11	21	34	45	53	60	72	79	83	92	94	96	98	98	100	100	100		
4. Gai	F	1	1	1	2	1	1	2	2	3	3	3	2	2	2	5	7	6	8	3
	%	2	4	9	11	13	17	17	23	30	34	38	49	64	77	94	100	100		
5. Propre	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	2	3	6	7	2	7	3	7
	%	2	4	6	9	11	17	28	38	57	64	68	81	87	89	92	100	100		
6. Courageux	F	1	1	1	1	1	1	1	3	5	5	9	3	2	6	3	1	1	4	4
	%	2	4	6	9	11	17	28	38	57	64	68	81	87	89	92	100	100		
7. Indulgent	F	1	1	1	1	1	1	1	5	4	3	2	3	3	5	6	7	4	4	4
	%	2	4	6	9	19	28	34	38	45	55	68	83	92	100	100	100			
8. Serviable	F	1	1	4	2	1	3	6	8	5	3	3	3	3	3	5	1	1	1	1
	%	2	4	13	17	19	26	38	55	66	72	79	85	96	98	100	100			
9. Honnête	F	9	11	5	3	6	4	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	%	19	43	53	60	72	81	85	87	89	94	96	98	100	100	100	100			

Tableau de fréquences et de pourcentages des fréquences cumulées
pour les rangs des variables "VALEURS INSTRUMENTALES" 10 à 18

GROUPES: Directeurs N=47

		RANG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<u>Valeurs instrumentales</u>																				
10. Imaginatif	F	2	1	1	2	8	8	1	5	3	4	4	1	1	6	2	2	2	2	2
	%	4	6	9	13	30	47	49	60	66	75	77	77	79	92	96	96	96	96	100
11. Indépendant	F	3	1	1	3	1	3	3	2	2	2	2	7	6	3	1	3	2	2	6
	%	6	9	11	17	19	26	32	36	40	55	68	75	77	83	87	87	87	87	100
12. Intellectuel	F	1	1	3	3	6	4	2	2	2	2	2	7	4	3	2	2	2	2	3
	%	2	4	11	17	30	38	43	47	51	66	75	81	85	89	94	94	94	94	100
13. Logique	F	1	2	4	5	6	5	5	2	4	4	4	3	1	2	1	1	1	1	1
	%	2	6	15	26	38	49	60	64	72	81	87	89	94	96	98	98	98	100	100
14. Aimant	F	1	1	3	2	2	1	2	2	2	4	4	3	3	1	3	4	6	5	4
	%	2	4	11	15	19	21	26	30	38	45	51	53	60	68	81	92	92	100	100
15. Obéissant	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	6	4	6	7	17
	%	2	2	4	6	11	15	28	36	49	64	100	100	100	100	100	100	100	100	100
16. Poli	F	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	4	7	4	9	9	8	1	1
	%	4	4	4	4	4	9	11	11	19	34	43	62	81	98	100	100	100	100	100
17. Responsable	F	20	7	7	3	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	%	43	57	72	79	83	87	94	96	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98
18. Maître de soi	F	3	8	9	5	4	7	3	3	1	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2
	%	6	23	43	53	62	77	83	85	89	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96

Tableau de fréquences et de pourcentages des fréquences cumulées
pour les rangs des variables "VALEURS INSTRUMENTALES" 1 à 9

GRUPE: Directrices N=6

Valeurs Instrumentales	RANG	RANG									17	18						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9			10	11	12	13	14	15
1. Ambitieux	F	1	1					1	1	1					1			
	%	17	33					50	67	83					100			
2. Large d'esprit	F			1				1	1	1		1		1				
	%			17				33	50	67		83		100				
3. Capable	F	1	1	3														
	%	17	33	83				100										
4. Gai	F											2				2	2	
	%											33				67	100	
5. Propre	F						1	1						2			2	
	%						17	33						68			100	
6. Courageux	F		1			2		1	1				1					
	%		17			50		67	83				100					
7. Indulgent	F									1		1		1	1	1		1
	%									17		33		50	67	83		100
8. Serviable	F				1						1	1	1	1	1			
	%				17						33	50	67	83	100			
9. Honnête	F	3				1	1					1						
	%	50				67	83					100						

Tableau de fréquences et de pourcentages des fréquences cumulées
pour les rangs des variables "VALEURS INSTRUMENTALES" 10 à 18

GROUPE: Directrices N=6

	RANG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<u>Valeurs instrumentales</u>																			
10. Imaginatif	F				1	3							1						1
	%				17	67							83						100
11. Indépendant	F		2									2	1	1					
	%		33									67	83	100					
12. Intellectuel	F				1		1	2		1					1				
	%				17		33	67		83					100				
13. Logique	F		1			1	1	1	2										
	%		17			33	50	67	100										
14. Aimant	F						2			2	1							1	
	%						33			67	83							100	
15. Obéissant	F															1			5
	%														17				100
16. Poli	F										1			1	2	1	1		
	%										17			33	67	83	100		
17. Responsable	F	1		2	1	1		1											
	%	17		50	67	83		100											
18. Maître de soi	F		1		2	1		1		1									
	%		17		50	67		83		100									

Tableau de fréquences et de pourcentages des fréquences cumulées
pour les rangs des variables "VALEURS INSTRUMENTALES" 1 à 9

GRUPE: Enseignants N=166

	RANG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<u>Valeurs instrumentales</u>																			
1. Ambitieux	F	5	7	9	11	12	7	6	12	3	10	7	8	9	12	7	8	15	18
	%	3	7	13	19	27	31	34	42	43	49	54	58	64	71	75	80	89	100
2. Large d'esprit	F	16	12	8	12	12	16	17	10	13	11	4	6	40	2	6	2	6	3
	%	10	17	22	29	36	46	56	62	70	77	79	83	89	90	93	95	98	100
3. Capable	F	28	16	15	12	10	9	11	13	9	6	9	3	5	8	7	3	2	
	%	17	27	36	43	49	54	61	69	74	78	83	85	88	93	97	99	100	
4. Gai	F	2	2	2	3	7	9	3	7	7	9	8	10	11	16	19	14	18	19
	%	1	2	4	5	10	15	17	21	25	31	36	42	48	58	69	78	89	100
5. Propre	F			3	3	5		4	7	8	8	10	21	17	15	14	23	12	14
	%			2	5	8		10	15	19	24	30	43	53	62	71	84	92	100
6. Courageux	F	3	2	7	6	7	11	11	11	14	16	11	15	13	10	12	8	7	2
	%	2	3	7	11	15	28	28	35	43	53	60	69	77	83	90	95	99	100
7. Indulgent	F	1	6	3	4	4	7	8	11	9	12	18	17	14	14	17	5	10	6
	%	1	4	6	8	11	15	20	27	32	39	50	60	69	77	87	90	96	100
8. Serviabile	F	4	3	9	7	12	18	12	12	12	17	10	12	12	8	6	4	5	3
	%	2	4	10	14	21	32	39	46	54	64	70	77	84	89	93	95	98	100
9. Honnête	F	37	12	10	18	19	9	19	17	11	4	8	1	3	4	2	2		
	%	22	30	36	36	58	63	75	79	86	88	92	93	95	98	99	100		

Tableau de fréquences et de pourcentages des fréquences cumulées
pour les rangs des variables "VALEURS INSTRUMENTALES" 10 à 18

GROUPE: Enseignants N=166

		RANG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<u>Valeurs instrumentales</u>																				
10. Imaginatif	F	3	9	9	13	5	15	11	11	11	12	18	12	10	7	10	7	5	5	4
	%	2	7	13	21	24	33	39	46	53	64	71	77	81	87	92	95	98	98	100
11. Indépendant	F	6	4	4	6	4	9	12	9	12	8	17	8	8	9	14	10	13	9	12
	%	4	6	8	12	15	20	27	33	40	45	55	60	65	74	80	87	93	100	100
12. Intellectuel	F	7	8	6	5	14	15	6	6	13	13	8	11	9	9	8	13	7	8	8
	%	4	9	13	16	24	33	37	40	48	56	61	68	73	78	83	91	95	100	100
13. Logique	F	10	18	13	16	13	7	12	14	9	9	9	13	6	4	6	9	3	3	1
	%	6	17	25	34	42	46	54	62	68	73	81	84	87	90	96	98	99	100	100
14. Aimant	F	6	6	8	4	6	10	5	11	8	8	8	7	12	7	16	13	15	15	9
	%	4	7	12	15	18	24	27	34	39	43	48	55	59	69	77	86	95	100	100
15. Obéissant	F			2	4	1	4	2	3	3	3	3	3	8	2	5	12	23	35	59
	%			1	3	4	7	8	10	11	13	18	19	22	30	43	65	100	100	100
16. Poli	F	1	2	3	10	7	2	9	7	8	4	12	10	24	10	13	21	16	7	7
	%	1	2	4	10	14	15	21	25	30	32	39	45	60	66	74	86	96	100	100
17. Responsable	F	24	33	29	15	15	9	9	6	7	4	4	4	5	2	1	1	1	1	1
	%	15	34	52	61	70	75	81	84	89	91	93	96	97	98	99	99	99	100	100
18. Maître de soi	F	13	26	26	15	13	9	9	9	11	6	5	3	8	6	3	3	3	1	1
	%	8	24	39	48	56	61	67	72	79	83	86	87	92	96	98	99	99	100	100

Tableau de fréquences et de pourcentages des fréquences cumulées
pour les rangs des variables "VALEURS INSTRUMENTALES" 1 à 9

GRUPE: Enseignantes N=133

	RANG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<u>Valeurs instrumentales</u>																			
1. Ambitieux	F	11	9	9	5	7	9	7	8	3	4	10	6	5	6	7	9	8	10
	%	8	15	22	26	31	38	43	49	51	54	62	66	70	74	80	87	93	100
2. Large d'esprit	F	18	7	5	3	11	11	4	10	10	10	5	7	11	5	4	4	5	3
	%	14	19	23	25	33	41	44	52	59	67	71	76	84	88	91	94	98	100
3. Capable	F	12	10	10	15	10	11	16	7	12	3	11	7	4	3	1			1
	%	9	17	24	35	43	51	63	68	77	80	88	93	96	98	99			100
4. Gai	F		2	4	1	2	2	2	5	7	9	8	6	13	16	17	15	13	13
	%		2	5	5	7	8	12	17	24	30	35	44	56	69	81	90	100	100
5. Propre	F		2	4	3	3	5	6	7	6	6	9	12	11	16	9	10	14	10
	%		2	5	7	9	13	17	23	27	32	38	47	56	68	74	82	93	100
6. Courageux	F	5	4	2	8	7	13	8	11	13	16	8	9	10	6	2	3	6	2
	%	4	7	8	14	20	29	35	44	53	65	71	78	86	90	92	94	98	100
7. Indulgent	F	1	4	3		8	3	3	6	8	11	11	6	14	12	13	11	12	7
	%	1	4	6		12	14	17	21	27	35	44	48	58	68	77	86	95	100
8. Serviabile	F	2	5	4	3	6	6	10	13	10	13	6	12	6	14	8	5	6	4
	%	2	5	8	11	15	20	27	37	44	54	59	68	72	83	89	93	97	100
9. Honnête	F	25	14	14	9	10	8	8	6	12	5	4	7	4	3		1	1	2
	%	19	29	40	47	54	60	66	71	80	84	87	92	95	97	98	99	100	100

Tableau de fréquences et de pourcentages des fréquences cumulées
pour les rangs des variables "VALEURS INSTRUMENTALES" 10 à 18

GROUPE: Enseignantes N=133

	RANG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<u>Valeurs instrumentales</u>																			
10. Imaginatif	F	3	9	7	8	6	7	8	7	9	6	12	8	7	7	10	8	4	7
	%	2	9	14	20	25	30	36	41	48	53	62	68	73	78	86	92	95	100
11. Indépendant	F	4	8	11	6	7	8	12	7	6	13	8	11	6	2	9	5	6	4
	%	3	9	17	22	27	33	42	47	52	62	68	76	81	82	89	93	97	100
12. Intellectuel	F	9	9	4	10	9	8	6	12	6	6	8	6	7	6	7	8	3	5
	%	7	14	17	24	31	37	41	50	55	59	65	70	77	83	88	94	96	100
13. Logique	F	4	9	15	13	9	10	9	8	4	9	12	4	2	7	5	6	5	2
	%	3	10	21	31	38	45	52	58	61	68	77	80	81	84	90	95	99	100
14. Aimant	F	2	6	4	8	9	8	6	6	4	6	8	10	7	5	18	10	9	7
	%	2	6	9	15	22	28	32	37	40	44	50	58	63	67	81	88	95	100
15. Obéissant	F	1	1	2	2	4	3	1	4	3	3	3	5	4	5	10	15	27	45
	%	1	1	2	3	6	8	9	12	14	17	20	23	27	35	46	66	100	
16. Poli	F	2	2	1	5	4	2	7	8	12	7	6	10	13	14	7	16	10	7
	%	2	3	4	8	11	12	17	23	32	38	42	50	59	70	75	87	95	100
17. Responsable	F	21	27	21	14	12	9	5	6	2	1	3	2	2	2	4	1	1	1
	%	16	36	52	62	71	78	82	87	88	89	91	93	94	96	99	99	100	
18. Maître de soi	F	13	8	16	17	14	9	13	5	5	5	1	5	5	2	2	6	4	3
	%	10	16	28	41	51	58	68	71	75	79	80	84	87	89	90	95	98	100

APPENDICE 10

RESUME DE: ETUDE DE LA STRUCTURE DU
SYSTEME DE VALEURS INSTRUMENTALES DES DIRECTEURS (TRICES)
ET DES ENSEIGNANTS (ES) DU SECONDAIRE ET DE LEURS
ATTITUDES VIS-A-VIS L'EVALUATION DU PERSONNEL
ENSEIGNANT

RESUME DE

Etude de la structure du système de valeurs instrumentales des directeurs(trices) et des enseignants(es) du secondaire et de leurs attitudes vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant

Le but de la présente recherche était d'approfondir la notion d'attitude vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant. Plus précisément, il s'agissait de cerner les différences au niveau des valeurs instrumentales chez les directeurs(trices) et les enseignants(es), d'examiner leurs attitudes respectives à l'égard de l'évaluation du personnel enseignant et de voir quel lien pourrait exister entre ces différentes valeurs instrumentales et ces diverses attitudes. La théorie de Rokeach sur les valeurs a été adoptée dans le but de mieux saisir les liens entre valeur et attitude et la théorie de Gross, Mason et McEachern a permis de mieux comprendre les différences de valeurs instrumentales et d'attitudes entre les directeurs(trices) et les enseignants(es).

L'échantillon comprenait 47 directeurs, 6 directrices, 166 enseignants et 133 enseignantes provenant des écoles secondaires de deux conseils scolaires régionaux de l'Outaouais québécois. L'Inventaire de valeurs de Rokeach et tra-

duit par Perron fut utilisé pour mesurer les valeurs instrumentales des directeurs(trices) et des enseignants(es). Un questionnaire d'attitudes fut élaboré pour les besoins de la présente recherche et fut l'objet d'une étude-pilote avant d'être utilisé pour mesurer les attitudes des directeurs (trices) et des enseignants(es) vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant.

Les données recueillies furent analysées, à l'aide du test t , afin de vérifier les différences de moyennes des scores sur les valeurs instrumentales et sur les attitudes, entre les quatre groupes de l'échantillon. De plus, une technique de corrélation canonique fut utilisée afin de préciser la relation entre les valeurs instrumentales et les attitudes à l'égard de l'évaluation du personnel enseignant.

Les conclusions suivantes furent tirées:

1. Les directeurs(trices) et les enseignants(es) font référence à différentes valeurs instrumentales.
2. Les hommes et les femmes font référence à différentes valeurs instrumentales.
3. Les attitudes des directeurs(trices) face à l'évaluation du personnel enseignant sont plus positives que celles des enseignants(es) sur trois aspects particulier de la politique d'évaluation: 1) les objectifs pédagogiques; 2) l'instrument; 3) les généralités.

4. Les attitudes des enseignants(es) vis-à-vis l'évaluation du personnel enseignant sont plus positives que celles des directeurs(trices) sur les aspects suivants: 1) les objectifs administratifs; 2) la procédure.

5. Les valeurs instrumentales reliées aux attitudes sont différentes chez trois groupes de l'échantillon: directeurs, enseignants et enseignantes.

Ces conclusions incitent à suggérer les recherches suivantes:

1. La reprise de ce projet de recherche avec un plus grand nombre de sujet féminins chez le personnel de direction.

2. Un projet comparant les niveaux élémentaire, secondaire, collégial et universitaire.

3. Une recherche portant sur les valeurs véhiculées par les diverses politiques d'évaluation et l'étude de leur congruence avec celles des personnes concernées par ces politiques.