

L'ÉVALUATION DU RENDEMENT ET DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE: EST-IL POSSIBLE D'INNOVER DANS CE DOMAINE? ¹

Roger DEMERS, Ontario, CANADA

Depuis toujours, l'évaluation du rendement du personnel enseignant nécessite des efforts et du temps. L'intégration des visées administratives et formatives constitue un pas appréciable de franchi dans l'administration d'une tâche indispensable à l'amélioration scolaire. La collaboration et la concertation, deux caractéristiques des institutions de l'avenir, font partie intégrante du modèle d'évaluation qui vous est présenté dans ces pages.

Pour la première fois dans l'histoire de l'éducation francophone en Ontario, les associations des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire et du secondaire de la région d'Ottawa-Carleton (Capitale du Canada) se sont unies aux administrateurs du conseil scolaire et, dans un partenariat sans précédent, ont élaboré un modèle complètement original d'évaluation du rendement.

Suite à une entente collective datant de 1989, les partenaires ont constitué un groupe de travail dont le mandat exigeait l'élaboration d'une nouvelle ligne de conduite traçant les paramètres du processus d'évaluation du rendement du personnel enseignant. Le mandat du comité s'étend de plus au suivi de la mise en oeuvre de la ligne de conduite adoptée par le conseil scolaire. Le processus d'élaboration de la ligne de conduite et des documents afférents s'est déroulé sur une période de cinq années, soit de 1990 à 1994. La directive administrative, les outils et instruments de mesure et d'observation nécessaires au modèle, l'élaboration et la diffusion d'un programme de formation destiné aux directeurs et directrices d'établissements scolaires responsables de l'administration du modèle ont été produits et diffusés au cours de cette même période. Janvier 1995 marque la période de sensibilisation et le début de la mise en oeuvre dans nos écoles de ce nouveau modèle d'évaluation du rendement du personnel enseignant. Les principes suivants ont guidé l'équipe dans l'élaboration du modèle et des outils:

1. Intégration des composantes liées aux diverses visées de l'évaluation (administrative et formative).
2. Participation active des enseignantes et des enseignants.
3. Collecte de données multidimensionnelles provenant de sources variées.
4. Prépondérance de l'évaluation formative dans le processus.
5. Standardisation de la forme et du processus dans toutes les écoles, contenus particuliers à chacune dans les instruments.
6. Processus dynamique et synergique.
7. Responsabilisation des membres et prise en charge à l'échelon du système.

¹ Tiré de *La revue des Échanges*, Numéro 44, La gestion et l'évaluation du personnel enseignant, Numéro 44-Volume 12 No 1 - Mars 1995, Montréal, AFIDES.

8. Mécanisme interne de communication et d'échange à tous les échelons.

Le modèle se caractérise par un déplacement des priorités administratives du système (évaluation sommative) vers les besoins de perfectionnement des individus (évaluation formative). Cette particularité implique une toute nouvelle vision du rôle de l'évaluateur et de la personne évaluée. Les actions de l'un et de l'autre doivent donc se compléter plutôt que s'opposer et ainsi faire place à la souplesse dans le contrôle et le contenu de l'évaluation. La force du modèle repose principalement sur le professionnalisme, l'engagement et l'esprit d'équipe.

Le professionnalisme implique autonomie des membres, responsabilité partagée, respect mutuel et poursuite de l'excellence. L'engagement fait appel à l'ouverture d'esprit, l'initiative, la créativité et la participation active. L'esprit d'équipe suppose communication, collaboration, échange et accompagnement. Le modèle s'inspire des composantes du processus général d'évaluation: intention, évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation sommative, décision. Il vise à répondre à la fois aux exigences administratives et aux besoins de perfectionnement ressentis par les enseignantes et les enseignants. Le processus comprend quatre phases principales:

- I) l'identification des attentes;
- II) l'évaluation diagnostique;
- III) l'évaluation formative et
- IV) l'évaluation sommative.

Il mesure les connaissances, les valeurs (attitudes) et les compétences (comportements) en fonction de quatre grandes composantes du processus d'enseignement/apprentissage (Cf. le tableau à la page 10). Ces quatre composantes sont: les tâches d'enseignement, les relations humaines, l'engagement professionnel et les tâches administratives. Ce cycle s'étend sur une période de trois ans.

La première phase est constituée de l'identification collective des attentes relatives aux connaissances, aux valeurs et aux compétences auxquelles doivent répondre les enseignantes et les enseignants. La deuxième phase porte sur l'évaluation diagnostique. Les personnes évaluées déterminent leur niveau de rendement actuel en fonction des attentes établies dans la phase précédente, ce qui permet ainsi de tracer le profil de l'enseignante et de l'enseignant. Cette phase permet à la personne évaluée de se tracer un plan de perfectionnement professionnel individuel. La troisième phase porte sur l'évaluation formative. Pendant cette période, la personne évaluée entreprend l'actualisation de son plan de perfectionnement professionnel, assistée de la personne à la direction. Celle-ci accompagne chaque membre du personnel tout au long de son cheminement professionnel et facilite l'actualisation des objectifs de perfectionnement par un plan de supervision pédagogique. Le cycle se termine par la phase de l'évaluation sommative. Celle-ci quantifie et qualifie les changements observés dans le rendement à la suite de la période de perfectionnement. Le tout est consigné dans un rapport d'évaluation sommative qui marque la fin du cycle. Les prochaines sections décrivent avec plus de détails chacune des quatre phases du modèle.

Phase I: L'identification des attentes

Pour chacune des quatre composantes du processus d'enseignement/apprentissage, les membres de l'équipe-école identifient trois attentes relatives aux connaissances, aux valeurs et aux compétences. Pour ce faire, on tient compte du projet éducatif qui incorpore les éléments suivants:

1. Les énoncés de politique du ministère de l'Éducation et de la Formation.
2. Le plan directeur du conseil scolaire.
3. La ligne de conduite qui porte sur l'évaluation du rendement et de la compétence professionnelle du personnel enseignant.
4. Les programmes scolaires.
5. Les besoins spécifiques de la communauté.

Des priorités triennales sont dégagées du document du projet éducatif et servent de point de départ pour générer les attentes qui seront spécifiques à chacune des composantes du processus d'enseignement/apprentissage. Trois types d'attentes spécifient les connaissances, les valeurs et les compétences qui seront privilégiées au cours des trois années du cycle d'évaluation. Ces attentes sont rédigées sous forme de buts généraux et visent essentiellement à faciliter l'actualisation des progrès projetés par le projet éducatif de l'école. Un exemple de grille d'identification des attentes apparaît à la page 9.

Phase II: L'évaluation diagnostique

L'objectif de l'évaluation diagnostique est d'établir un profil de l'enseignante et de l'enseignant en fonction des attentes identifiées dans la phase précédente. Pour ce faire, il s'agit de procéder à:

- a) l'identification des objets d'évaluation;
- b) l'identification des indicateurs;
- c) l'établissement des seuils de rendement;
- d) l'établissement d'un profil personnel de rendement actuel vis-à-vis des objets d'évaluation identifiés.

a) Identification des objets d'évaluation

À partir des attentes qui sont rédigées sous forme d'objectifs généraux, valables pour l'ensemble de l'équipe-école, pour un cycle de trois années ou plus, le personnel enseignant précise les objets d'évaluation en identifiant, en sous-groupes (par cycle d'enseignement), des objets d'évaluation qu'ils chercheront à actualiser au cours de la période d'évaluation formative dans la phase III. Pour chacune des attentes identifiées au tableau de la phase I, les enseignantes et les enseignants des cycles préparatoire, primaire,

moyen, intermédiaire, années de transition et de spécialisation, identifient un objet d'évaluation sous forme d'objectif spécifique (observable et/ou mesurable).

b) Identification des indicateurs

Afin de mesurer ou d'observer le degré d'atteinte de l'objet d'évaluation, l'équipe-cycle identifie quatre indicateurs pour chaque objet d'évaluation. Ces indicateurs sont en fait des critères qui aideront à tracer un profil significatif de rendement de la personne évaluée. Ces indicateurs décortiquent d'une certaine manière l'objet d'évaluation auquel ils se rapportent. Ils peuvent être vus comme la démarche par laquelle on parviendra à actualiser l'objet d'évaluation au cours de la phase d'évaluation formative à la phase III.

c) Établissement des seuils de rendement

Une fois les objets d'évaluation et les indicateurs identifiés pour chacune des attentes de la phase I, il s'agit de fixer un seuil de rendement spécifique à chacun des objets d'évaluation. Pour y arriver, l'équipe-cycle se pose la question suivante pour chacun des objets d'évaluation: À combien d'indicateurs devrions-nous satisfaire afin de considérer le cheminement parcouru, donc le rendement amélioré, comme satisfaisant, à la fin de la phase de l'évaluation formative? La réponse à cette question permet dès lors de fixer un rendement souhaité pour la fin du cycle d'évaluation. Ces seuils, une fois transposés sur le profil graphique, représentent le rendement projeté pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants d'un même cycle dans l'école. C'est par rapport à ces seuils que le profil diagnostique est établi en début de cycle, à la phase II. Les seuils peuvent varier sur une échelle de 0 à 4, selon la décision de l'équipe-cycle, pour chacun des objets d'évaluation.

d) Établissement de son profil diagnostique

Une fois le formulaire d'évaluation diagnostique élaboré, chaque personne appartenant à un même cycle, munie de son propre formulaire, procède à son auto-évaluation à la lumière des objets d'évaluation et des indicateurs qui y figurent. Il s'agit de déterminer à quel degré les indicateurs retenus sont actuellement atteints au moment de l'évaluation diagnostique, c'est-à-dire avant la période de perfectionnement professionnel. Ces résultats sont ensuite transposés sur un graphique et mis en rapport avec les seuils décrivant les résultats escomptés pour la fin du processus d'évaluation formative.

Une banque d'énoncés qui accompagne la trousse d'évaluation permet à l'équipe-cycle d'élaborer le formulaire d'évaluation diagnostique. Un exemple du formulaire d'évaluation diagnostique figure à la page suivante.

Phase III: L'évaluation formative

Cette phase vise à permettre à chaque enseignante et à chaque enseignant de réaliser:

a) son plan de perfectionnement professionnel. La personne à la direction l'appuie dans le cadre d'un plan de supervision pédagogique basé sur les besoins de perfectionnement identifiés. Ce plan précise des échéanciers de rencontres.

b) la collecte de données.

a) Le plan de perfectionnement professionnel et le plan de supervision pédagogique

À partir du profil individuel que chaque membre du personnel aura établi à la phase précédente, l'enseignante ou l'enseignant élabore son plan de perfectionnement professionnel. Il est essentiellement constitué des items dont le rendement est inférieur aux seuils établis pour la fin du cycle d'évaluation. Selon la disponibilité des ressources humaines et financières, il est possible d'identifier des zones prioritaires de perfectionnement et ainsi limiter le nombre des activités de perfectionnement à accomplir afin de poursuivre une démarche de perfectionnement réaliste. Cette décision est prise à la lumière du plan de supervision pédagogique préparé par la personne à la direction de l'école à la suite de rencontres individuelles. Lors de ces rencontres, des ressources, des moyens, des contrôles et des échéanciers sont prévus pour assurer un suivi et un accompagnement efficaces pendant toute cette phase d'évaluation formative. Le plan de perfectionnement professionnel doit faire l'objet d'un accord mutuel entre la personne évaluée et la personne qui évalue. La phase de l'évaluation formative occupe la majeure partie du cycle d'évaluation, soit 20 mois sur 30.

b) La collecte des données

La collecte des données nécessaires pour mesurer ou observer le degré de mise en oeuvre du plan de perfectionnement professionnel s'effectue principalement par la personne évaluée seule ou conjointement avec la personne qui l'évalue. Ces données, dans la phase de l'évaluation formative, ont pour objet d'assurer une mise en oeuvre du perfectionnement le plus adéquat possible. Au besoin, elles permettent de réorienter les activités ou les échéanciers prévus dans le plan de perfectionnement et le plan de supervision pédagogique. Ces données servent essentiellement à l'évaluation formative et ne doivent en aucun cas influencer les résultats de l'évaluation sommative. Elles sont insérées dans la trousse d'évaluation de la personne évaluée, et gérées conjointement par celle-ci et la personne à la direction.

Phase IV: L'évaluation sommative

La dernière phase du cycle d'évaluation vise à établir le rendement de la personne évaluée, à la suite du perfectionnement réalisé au cours de la phase précédente. Le formulaire d'évaluation diagnostique élaboré à la deuxième phase du cycle permet de vérifier si l'écart de rendement a été comblé. Ce formulaire contient déjà les seuils de rendement projetés et le rendement établi avant le perfectionnement. En s'auto-évaluant une deuxième fois avec ce formulaire, l'enseignante ou l'enseignant répond par oui ou par non aux indicateurs de chacun des objets d'évaluation. Ses résultats sont ensuite transposés sur le profil graphique et montrent une courbe qui devrait se rapprocher de la courbe correspondant aux seuils préétablis, indiquant alors les progrès réalisés dans le rendement relatif à chacun des objets d'évaluation. Ces résultats constituent une première source de données qui permettront de préparer un rapport d'évaluation sommative.

D'autres données liées à des circonstances exceptionnelles en cours de cycle pourront aussi servir à la préparation du rapport final. Les mutations, les absences dues à la maladie, aux congés de maternité, au retrait d'activités de perfectionnement, au manque de ressources, etc., représentent des exemples de circonstances exceptionnelles qui pourront expliquer la non-atteinte des seuils projetés. La préparation du rapport d'évaluation sommative se fait après le traitement et l'analyse des données pertinentes interprétées par la personne évaluée et la personne à la direction au cours d'une rencontre. Le rapport final signé par les deux intervenants précise la contribution de la personne évaluée tout au long du processus d'évaluation et mène à l'une des décisions suivantes:

1. la reconnaissance de l'excellence;
2. la reconnaissance du cheminement parcouru;
3. l'identification des domaines qui méritent une poursuite du perfectionnement;
4. la recommandation du processus de révision formelle de la compétence professionnelle.

Une copie du rapport d'évaluation sommative est remise à la personne évaluée et une autre est déposée au dossier de l'enseignante ou de l'enseignant au bureau des ressources humaines.

En guise de conclusion

Le partenariat à l'origine de ce nouveau modèle d'évaluation du rendement et de la compétence professionnelle est à l'avant-garde des recommandations contenues dans le Rapport de la commission royale d'enquête sur l'Éducation en Ontario. En effet, il fournit un outil précieux à un futur Ordre des enseignantes et des enseignants en vue d'évaluer le rendement. Il fournit aussi une base solide pour déterminer les compétences à acquérir au cours d'une formation initiale, ainsi qu'un modèle tout à fait approprié pour un perfectionnement professionnel obligatoire et permanent. Dans la même veine que la recommandation qui vise à donner plus de pouvoirs aux directeurs et directrices d'établissements scolaires, il fournit un élément intégrateur de la gestion totale de l'école puisqu'il affectera l'allocation des ressources financières et humaines impliquées dans le milieu. Prenant sa source dans le projet éducatif, il laisse une place de choix aux parents et aux élèves qui pourront siéger au comité d'école et ainsi influencer le choix des priorités qui déterminent les attentes de l'institution. Bref, il représente un outil souple et efficace dans la planification du changement afin de rendre l'école plus performante dans son rôle de formation de citoyens responsables et compétents dans une société en constante évolution.