

VERS QUELLES ÉVALUATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT POUR DYNAMISER LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LEUR IMPLICATION VERS DES RÉSULTATS ? (1)

Léopold PAQUAY*

Résumé *Au cœur des tensions entre diverses rationalités et fonctions de l'évaluation des enseignants, cet article met en évidence le paradoxe de la prescription de l'autonomie. Il propose et illustre un ensemble de conditions et de modalités qui évitent de piéger les enseignants, mais surtout qui visent à ce que les démarches d'évaluation des enseignants constituent un levier pour leur développement professionnel et leur mobilisation dans des projets collectifs.*

INTRODUCTION

55

La formulation de la question « Vers quelles évaluations des enseignants... ? » recèle un présupposé : « Il y a, il y aura des évaluations des enseignants... ». La question est en fait de savoir quelles devraient être ces évaluations, de cerner les fonctions qu'elles rempliront et les modalités qu'elles prendront.

Le présupposé n'est pas partagé par tous. Une petite anecdote vécue en témoigne. Dans un débat récent au Conseil de l'éducation et de la formation en Belgique francophone à propos de la formation continue des enseignants, je faisais état de la nécessité de prendre en compte la problématique de l'évaluation du personnel de

* - Léopold Paquay, université catholique de Louvain, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

1 - Une première version de ce texte a été présentée aux entretiens Jacques-Cartier, *L'obligation de résultats en éducation*, Montréal, 4-6 octobre 2000.

l'éducation et plus particulièrement du personnel enseignant ; refus net d'une part des membres du Conseil : « Ce n'est pas à l'ordre du jour ! ». J'avais beau arguer de ce que les évolutions récentes dans les pays anglo-saxons, particulièrement en Angleterre et en Amérique du Nord allaient vers des évaluations régulières des enseignants – tous les cinq ans, par exemple – pour accorder ou retirer la licence pour enseigner et même vers la constitution d'un corps de « *best teachers* » certifiés (Darling-Hammond, 2001). Et que, en conséquence, il était temps chez nous de prendre les devants, de mettre en place des dispositifs d'évaluation qui s'inscrivent dans d'autres logiques que la fonction de promotion individuelle et que la logique d'excellence... Je n'avais guère l'impression d'être entendu. Parmi l'ensemble des acteurs de l'éducation présents, les représentants des organisations syndicales protestaient : « *On nous fait déjà porter le poids de la crise du système éducatif ! Si en plus on doit être évalué tout le temps ! C'est insupportable !* ». Et même l'un d'eux, plus incisif : « *D'ailleurs, vous les universitaires, l'évaluation des enseignants de l'école obligatoire, cela ne vous regarde pas : c'est une affaire de conditions de travail ; elle relève de négociations entre les employeurs et les représentants légaux des travailleurs enseignants !* »

Tactiquement, je me suis tu. Je sentais les souffrances : la plaie suintait à vif depuis les mouvements de grève. La dévalorisation sociale des enseignants ne permettait guère de simplement penser la mise en place d'un système d'évaluation qui pourrait être perçu autrement qu'un jugement de tribunal. J'avais l'impression de buter sur des logiques fondamentalement différentes de celles dans lesquelles s'inscrivent mes investigations. Mais dans mon for intérieur, je croyais et continue à croire qu'une évaluation participative du personnel enseignant ne constitue pas nécessairement une chasse aux sorcières et que, sous certaines conditions, elle peut contribuer à l'amélioration de nombreuses facettes : le climat, la production, mais aussi les compétences du personnel... dans la perspective où les établissements scolaires fonctionneraient comme des organisations apprenantes (Paquay, 2005).

La question centrale de cet article est la suivante : « À quelles conditions une pratique d'évaluation du personnel enseignant peut-elle éviter les dérives du contrôle bureaucratique ? À quelles conditions peut-elle concourir tout à la fois au développement professionnel des enseignants et à une amélioration des pratiques enseignantes ? » avec comme conséquence, peut-on l'espérer, une amélioration des résultats de l'école.

Formuler ainsi la question, c'est l'inscrire tout à la fois dans un cadre de gestion des ressources humaines (GRH) dans une organisation, mais également dans un cadre de développement de dispositifs de développement professionnel. Le concept de « *développement professionnel* » couvre, dans son acception la plus large, « toutes

les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles» (Barbier, Chaix, Demailly, 1994, p. 7) ; il englobe la construction des compétences qui résulte de formations continuées mais aussi de pratiques réfléchies, individuelles ou collectives.

Après une mise en évidence de quelques rationalités et des fonctions de base de l'évaluation du personnel enseignant, j'explorerai la question centrale de la prescription de l'autonomie. J'illustrerai la problématique par deux dispositifs particulièrement prometteurs d'une évaluation d'enseignants en exercice. Enfin, je m'interrogerai quant aux conditions susceptibles de favoriser une évaluation mobilisatrice du développement professionnel et de l'engagement dans le travail ; sans prétendre à l'exhaustivité, j'en relèverai dix.

QUELLES ÉVALUATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT ? Selon quelles rationalités ?

Évaluations diverses, rationalités multiples

Les évaluations des enseignants sont d'une très grande diversité : elles varient selon les moments, les acteurs, les fonctions... (Paquay, 2004). La figure 1 (ci-dessous) explicite quelques rationalités et modèles-types d'évaluation des enseignants en cours de carrière. Il s'agit d'une adaptation d'un tableau proposé par Dwyer et Stufflebeam (1996, p. 775). Une version plus étoffée a été présentée ailleurs (Paquay, 1999).

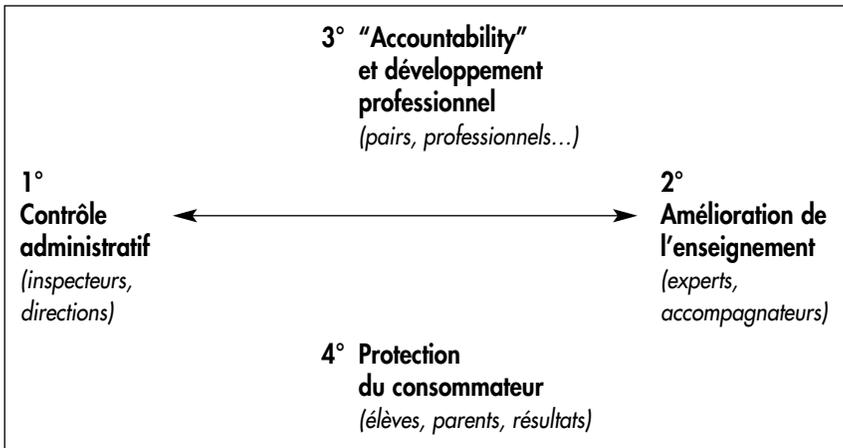


Fig. 1. Logiques contradictoires des évaluations du personnel enseignant

Dans une logique de **contrôle administratif** (1°), l'enseignement est considéré comme un travail dans un contexte bureaucratique ; il doit être régulièrement supervisé et suivi. Les inspecteurs et directeurs évaluent les performances des enseignants. Le point de vue dominant est celui des administrateurs scolaires.

Dans une rationalité « *formative* » visant par priorité **l'amélioration de l'enseignement** (2°) en classe, l'enseignement est considéré comme un métier ou une profession nécessitant des compétences multiples d'adaptation à des situations diverses. Centrées sur l'enseignement plutôt que sur l'enseignant, ces évaluations prennent la forme de supervision clinique, d'analyse d'incidents critiques, de feed-back par enregistrement vidéo, etc.

Dans une rationalité de **reddition de compte (accountability)** (3°) et de développement professionnel, l'enseignement est considéré comme une profession qui exige que les enseignants *établissent la preuve* de l'étendue et de la qualité de leurs services et qu'ils s'engagent dans une auto-évaluation permanente. Les enseignants ou leurs associations professionnelles rassemblent des preuves et les présentent aux autorités. L'accent est mis à la fois sur le fait de rendre compte et sur l'amélioration. Selon cette logique, les enseignants contrôlent leurs propres troupes et tentent continuellement d'améliorer leur service aux étudiants.

Dans la logique de **protection du « client »** (4°), l'enseignement est considéré comme un service public vital qui permet tout à la fois un enseignement efficace et une protection du bien-être des étudiants. Cette évaluation consiste en feed-back de la part des étudiants et des parents [...]. L'accent est mis sur l'importance du maintien de standards de haut niveau pour les performances des professeurs.

Deux autres « logiques » sont moins importantes dans le monde francophone, en tout cas jusqu'à présent : les évaluations *d'efficacité basées sur la recherche* en référence aux « *knowledge bases* » de l'enseignant efficace ; d'autre part, la logique du *payement au mérite*, en référence aux performances et à la réussite des élèves. À noter à ce propos que des études récentes tentent à valoriser le mérite des écoles plutôt que le mérite des enseignants individuels comme un moyen pour éviter des compétitions contre-productives (Harvey-Beavis, 2003).

Ces logiques variées renvoient souvent à des conceptions diverses de la gestion des ressources humaines (Pichault, Nizet, 2000, p. 155 ; Hutmacher, 2004). Je m'intéresserai principalement à la tension symbolisée à la figure 1 par la ligne marquant l'opposition entre la logique de contrôle administratif et la visée formative.

Des évaluations au long du parcours professionnel... au confluent de fonctions diverses...

L'évaluation, à quels moments ?

Les pratiques d'évaluation des enseignants varient d'un pays à l'autre. En référence aux situations les plus fréquentes aux États-Unis, Dwyer et Stufflebeam (1996) structurent les diverses pratiques d'évaluation autour de quatre grandes phases de la carrière des enseignants :

- la préparation au métier et l'attribution du *diplôme* ;
- l'attribution de la *licence pour enseigner* (attribution provisoire pour enseigner dans un État), ou plus tard, attribution à durée indéterminée, ou encore, renouvellement de la licence à échéance régulière (tous les cinq ans, par exemple, comme en Ontario) ;
- les processus d'évaluation de la pratique de l'enseignement ;
- le processus de « professionnalisation » au long de la carrière et particulièrement les « *certifications nationales* » (Roth, 1996), qui sont une reconnaissance de compétences professionnelles d'enseignant certifiant que la personne maîtrise certains standards, signe d'un enseignement de qualité. La « certification » est un processus de validation de compétences d'une personne par une organisation professionnelle indépendante telle que le « *National Board for Professional Teaching Standards* ».

La situation est différente en France où l'on obtient curieusement une quasi pré-licence pour enseigner dès le concours, c'est-à-dire avant même d'avoir terminé la formation initiale ! À noter que, dans tous les pays, un moment important est le début de la carrière.

59

Quelles fonctions ont ces évaluations ?

À quoi sert l'évaluation ? Dans leur ouvrage *Gestion des ressources humaines*, Sekiou et ses collaborateurs ne relèvent pas moins de vingt-deux fonctions de l'évaluation du personnel (1993, p. 329). Je me focaliserai ici sur trois fonctions centrales : la gestion de carrière, le développement professionnel et l'investissement dans les activités de « production ». *In fine*, dans toute entreprise, y compris les entreprises éducatives, c'est la « production » qui est principalement visée : la mission centrale de l'école est que les élèves apprennent et se développent.

Du point de vue des intervenants, on peut dégager deux fonctions centrales :

1. d'une part, la fonction de *bilan sommatif* qui débouche sur des redditions de compte, sur des promotions, des valorisations statutaires ou barémiques ou sur des certifications, dans une logique de *gestion de carrière* ;

2. d'autre part, la fonction *formative*, celle qui vise une progression, une amélioration des compétences de l'individu (développement professionnel) et une *dynamisation* de celui-ci dans ses tâches professionnelles ou dans ses démarches d'apprentissage.

Question centrale : « Ces fonctions sont-elles compatibles ? ». On peut craindre que la fonction – sans doute nécessaire – de bilan sommatif à enjeux de certification, d'avancement dans la carrière ou de promotion, ne contrecarre la double fonction formative, voire qu'elle n'en pervertisse les effets. Creusons quelque peu cette incompatibilité apparente.

TENSION ENTRE HÉTÉRO-ÉVALUATION ET AUTONOMIE ?

« Comment combiner une pression externe et le respect de l'autonomie pour que les sujets apprennent et améliorent leurs activités ? ». Dans un contexte d'une école contrainte à des « obligations de résultats » (Lessard, Meirieu, 2005), pression est faite sur les enseignants pour qu'ils développent leurs compétences professionnelles et améliorent leurs performances.

Au cœur de la compétence professionnelle : l'autonomie

Mais quelle est l'essence des compétences professionnelles à développer ? Être vraiment compétent dans un domaine, c'est pouvoir utiliser les connaissances requises pour faire face à des situations inédites et complexes ; c'est pouvoir s'adapter aux cas particuliers, à l'imprévu (Perrenoud, 1996). En fait, une telle adaptation à la variété des situations rencontrées exige d'être autonome, ce qui implique de la part du professionnel une capacité à analyser les situations et à s'auto-évaluer. C'est particulièrement vrai dans les métiers de l'interaction humaine (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001).

Prescrire la compétence, c'est donc quelque part prescrire l'autonomie. On perçoit immédiatement le piège : on ne décrète pas l'apprentissage ni le développement professionnel ; la velléité de fabrication d'autrui est un projet voué à l'échec et même potentiellement mortifère (Meirieu, 1996). Comme l'a par ailleurs montré Linda Allal (1999), le risque est particulièrement sensible lorsqu'on veut associer des apprenants à l'évaluation de leurs prestations. Mais ce risque est aussi présent lorsqu'on associe le personnel à des entretiens d'évaluation où on fait le point sur leurs progrès.

Peut-on concilier autonomie et hétéro-évaluation ?

Nous avons étudié cette tension dans le contexte de la formation initiale d'enseignants et avons analysé les stratégies d'évitement, de ruse, d'adaptation que mettent en œuvre des étudiants futurs enseignants dans le cadre d'entretiens en co-évaluation où ils faisaient le point au terme d'un stage de terrain de quelques semaines (Saussez, Paquay, 1994 ; Paquay, Saussez, 2004). Ces pratiques diverses de co-évaluation s'inscrivent dans le cadre de formations certifiées. Lorsqu'un formateur demande à l'étudiant ou au stagiaire de procéder à l'auto-évaluation d'une prestation ou d'un stage, il le confronte en fait à une injonction paradoxale.

Explicitons le paradoxe. À la suite des travaux de Watzlawick et de l'école de Palo Alto, on connaît bien la situation difficile face à laquelle se trouve un sujet à qui l'on dit « sois spontané ! ». S'il s'exécute et applique l'injonction qui lui est faite et qu'il veille à s'exprimer spontanément, il se soumet à celui qui lui donne l'ordre et donc son expression n'est plus spontanée puisque suscitée par autrui. Cette injonction est dite paradoxale car elle est constituée de deux contraintes mutuellement incompatibles, « être spontané » et « obéir » (Watzlawick, Helmick-Beavin, Jackson, 1972, p. 200).

Plus généralement, les pratiques prescrites d'auto-évaluation frôlent constamment la double contrainte (Rouiller, Pillonel, 2004). Et dans les entretiens d'évaluation du personnel où il s'agit de faire le point sur les compétences exercées, le paradoxe est du même ordre. En gestion participative dans les entreprises, les chefs peuvent certes partager avec leurs subordonnés une part de leur pouvoir de décision. Mais, paradoxalement, dire à un subordonné « Oubliez mes galons... Parlez-moi franchement ! » met l'intéressé dans une position de double contrainte car dans ce cas, parler d'égal à égal (se mettre en relation symétrique) implique qu'il obéit à l'ordre qu'on lui donne (qu'il se met en relation complémentaire).

Si on n'y prend garde, la demande faite à un membre du personnel de procéder à une auto-évaluation, dans le cadre d'un entretien de co-évaluation, peut constituer vraiment une injonction paradoxale. Et même une triple injonction paradoxale, une pour chaque « phase » classique d'une démarche d'auto-évaluation (Paquay, 1998):

- (1) « Donne librement ton point de vue, mais ma photographie est la bonne ! »
- (2) « Interprète librement, mais c'est moi le juge ! »
- (3) « Sois responsable, mais c'est moi qui décide ! »

Certes, ce triple paradoxe est-il ici exprimé crûment, de façon trop caricaturale. Les formes sont souvent plus subtiles. Ainsi, n'est-ce pas déjà une injonction paradoxale de susciter une auto-évaluation socialisée, c'est-à-dire une mise à nu face à un supérieur qui endossera un jour sa veste d'évaluateur certificatif? En fait, c'est toujours l'évaluateur qui a le dernier mot quant à la perception d'une activité ou d'une compétence, quant à l'interprétation de sa valeur et quant au projet d'action.

Résumons. Viser le développement des compétences, c'est viser le développement de l'autonomie. On ne peut téléguider de l'extérieur le développement de l'autonomie. On peut au plus organiser les conditions de son développement. Le sujet doit nécessairement être associé au processus. Il faut même qu'il en devienne l'acteur premier. Si un directeur, évaluateur de son personnel, invite un de ses enseignants à s'auto-évaluer et à se dire en public, il le piège!

Est-il possible d'éviter les pièges d'une telle injonction paradoxale? Avant d'énoncer dix conditions à remplir pour qu'une évaluation du personnel soit mobilisatrice, je voudrais illustrer mon propos par deux études de cas.

DEUX PRATIQUES PROMETTEUSES

Les pratiques sont toujours denses et complexes. Au risque d'en trahir la richesse, je vais en présenter deux qui renvoient à des points critiques dans une organisation apprenante telle que préconisée par Monica Gather-Thurler (2000).

62

Une conseillère pédagogique de l'enseignement secondaire

En Belgique francophone, dans l'enseignement libre subventionné, les inspecteurs sont tous devenus des « conseillers pédagogiques » ; leur fonction est d'abord d'accompagner les équipes d'enseignants dans les établissements, mais également d'apporter une aide individualisée aux enseignants (Garant, Paquay, 2001).

En vue d'éviter toute perversion de l'accompagnement par des enjeux certificatifs, les conseillers pédagogiques ne doivent en aucun cas établir de rapport à visée sommative. Les conseillers pédagogiques peuvent parfois jouer le rôle d'inspecteur (pour noter l'enseignant en vue de la décision de nomination définitive, par exemple) mais dans un autre district que celui où ils interviennent comme accompagnateurs. Malgré les difficultés d'organisation d'une telle mesure, l'avantage majeur est que les enseignants peuvent s'engager sans risques dans une interaction formative et avoir la certitude que l'expression spontanée d'une perception, d'un sentiment, d'une réaction

ne sera pas utilisée comme un argument défavorable dans le cadre d'un rapport d'évaluation.

Les modalités concrètes de l'accompagnement d'enseignants varient fortement en fonction de la demande et du type d'enseignants. Une conseillère pédagogique qui a une longue expérience de l'accompagnement relate ainsi les phases clés du processus d'accompagnement qu'elle met en place (Saussez, 1999) :

- Un contrat est conclu au départ entre les personnes concernées (enseignant, conseiller pédagogique, direction) en précisant l'objectif de l'accompagnement et les modalités cadres.
- La plupart du temps, l'accompagnement se réalise par des rencontres hors classe (parfois hors école) ; chacune des rencontres est focalisée sur une question précise souvent préparée.
- Des visites de classes sont prévues ; mais à chaque fois, l'enseignant convient préalablement avec le conseiller des aspects de l'enseignement pour lesquels il souhaite une observation et un commentaire formatif.
- L'accompagnement d'un enseignant peut certes déboucher sur des rapports d'évaluation, mais la visée est par priorité formative. Certaines précautions sont prises dans le mode de communication de ce rapport final pour éviter un usage certificatif défavorable à l'enseignant d'informations fournies à visée formative ! Par exemple, le double rapport final : un rapport plutôt formel à la direction et un rapport analytique formatif destiné à l'enseignant.

Le principe de base qui sous-tend l'ensemble de la procédure est bien l'alliance entre le respect des contraintes administratives (contrat, rapport) et la visée de développement professionnel qui exige des modalités de protection et de sécurisation de l'enseignant.

La gestion des ressources humaines dans une haute école

Depuis plus de dix ans, le secteur pédagogique de la Haute école de Vinci (Bruxelles-Brabant) constitue un creuset d'innovations dans le domaine de la formation initiale des enseignants. Début 2000, la gestion du personnel y a été conçue de façon à dynamiser l'équipe vers des projets innovants et à renforcer le développement professionnel de chacun. Le dispositif est focalisé sur la définition des tâches et des priorités de chaque membre du personnel. Au point de départ, en référence à des objectifs et priorités collectives définies par la direction pour l'année suivante, chaque enseignant explicite ses priorités, non seulement en termes d'engagement dans le travail (« Quels sont mes engagements prioritaires dans les projets collectifs et individuels ? »), mais également en termes de développement professionnel (« Que

vais-je faire cette année pour développer mes compétences? »). Les priorités de chacun sont négociées en département de façon à ce qu'elles s'inscrivent dans les priorités collectives. La direction entérine, en principe, les propositions faites ou négocie des ajustements. Un contrat est établi pour l'année suivante où sont définis les tâches, les projets prioritaires et les modalités de formation continue. C'est en référence à ce contrat que se réaliseront les évaluations de l'enseignant par un membre du staff de direction. La question centrale de l'entretien d'évaluation étant « Ai-je réalisé mes objectifs personnels et projets d'année, y compris en termes de formation personnelle? » et « En quoi et comment ai-je contribué aux projets collectifs? ». La procédure est décrite en détail dans Gauthy et Paquay (2004).

Avec les quelques éléments mis ici en relief, on voit déjà clairement que le dispositif d'évaluation du personnel par le staff de direction n'est qu'une composante d'un dispositif qui est centré sur la gestion du personnel. Cette évaluation vise à ancrer au mieux les projets individuels dans les projets d'équipe et de département. Une démarche similaire est actuellement développée à l'université de Louvain par la définition du « projet académique individuel », ce dernier devenant la référence (après négociation) pour toutes les évaluations à enjeux pour le développement de la carrière.

Dans ce cas, comme dans le précédent, il est essentiel qu'un *contrat* soit conclu au départ entre l'enseignant et l'évaluateur (le staff de direction, le conseiller pédagogique) en précisant l'objectif de l'accompagnement et les modalités cadres. Et pour que l'évaluation reste à visée prioritairement *formative*, il importe de mettre en place des dispositifs de protection et de sécurisation de l'enseignant (2). Ces principes sont également explicités par un inspecteur lyonnais, qui a transformé ses interventions d'inspection administrative en travail d'accompagnement formatif (Girerd, 2004).

Les deux études de cas ci-dessus décrites sont exemplaires. Dans chacune, l'évaluation des enseignants est un processus systématique, officialisé, qui est une partie

2 - Deux collègues, André Buron et André Coucharière ont développé une méthodologie de l'entretien d'évaluation qui comprend huit étapes : 1 - accueil, introduction, rappel de l'objectif, information sur le processus ; 2 - bilan par le collaborateur (le collaborateur fait part de son bilan ; le responsable écoute, mais ne donne pas son avis) ; 3 - bilan par le responsable (le chef donne son bilan, le collaborateur écoute) ; 4 - conclusion du bilan, comparaison des points de vue, des convergences, des divergences ; 5 - présentation des objectifs par le collaborateur ; 6 - présentation des objectifs par le responsable ; 7 - négociation des objectifs et des moyens ; 8 - conclusion, rapport, brève évaluation de la rencontre. Le respect d'une procédure connue des deux parties (entre autres, l'ordre des étapes 2 et 3) procure de la sécurité et aménage l'espace, même si on reste dans une relation de pouvoir !

constitutive de la gestion de carrière. En même temps, sa visée est prioritairement formative à un double titre : d'une part, elle vise le développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière ; d'autre part, elle vise une implication accrue dans les tâches pédagogiques et une efficacité renforcée du travail quotidien dans la classe, mais aussi dans les projets collectifs d'équipe et d'établissement. En ce sens, ces évaluations sont doublement mobilisatrices. Certaines conditions y sont de fait remplies pour neutraliser les pièges de la prescription de l'autonomie. Peut-on généraliser ?...

DIX CONDITIONS POUR UNE ÉVALUATION MOBILISATRICE

La voie est étroite. Difficile de supprimer les pièges. Au mieux peut-on les contourner. Tant dans des dispositifs d'accompagnement de jeunes enseignants que dans les entretiens d'évaluation entre un membre du personnel et un de ses supérieurs mandatés, il est impératif de tenter de clarifier les conditions qui n'empêcheront pas l'évaluation d'être mobilisatrice.

Je vais énoncer ici dix conditions à mettre en œuvre pour désamorcer, neutraliser ou contourner les effets pervers produits par le caractère paradoxal de telles situations (cf. également Paquay, 1998, 2000a, 2004). Je les présente ici très sommairement et de façon plutôt prescriptive en les illustrant parfois en référence aux deux exemples ci-dessus. En utilisant la terminologie proposée par J.-M. Barbier (1985), nous commencerons par les conditions relatives au référent (à ce qui est attendu), puis par celles relatives au référé de l'évaluation (à ce qui est observé) ; nous aborderons ensuite les conditions relatives aux enjeux et aux acteurs.

65

■ Conditions relatives au référent

1. Définir clairement les objets, les standards, les critères

Le pire, c'est le flou. Si les facettes de l'objet d'évaluation ne sont pas définies, si les critères de références ne sont pas clairs et précis, libre jeu est laissé à l'arbitraire de celui qui a le pouvoir. Si les critères de qualité ne sont pas clairement précisés, c'est l'évaluateur qui aura toujours le dernier mot. Il importe donc de définir clairement *a priori* quel sera l'objet d'évaluation : Est-ce la compétence de l'enseignant, son activité, son efficacité... ? Quels seront les critères de qualité ? À quel référentiel de métier et à quel profil de compétences renvoient ces critères ? Ce sont là les référents pour le dialogue formatif : ils constituent un pôle « tiers » qui ouvre la relation duelle entre l'évaluateur et l'évalué.

2. Fonder ce référent

Deux façons au moins de fonder les exigences et les critères de l'évaluation : en référence aux buts et en référence à la réalité. D'abord, *en référence aux buts, aux finalités, voire aux objectifs poursuivis*. Il s'agit par exemple comme à la Haute école de Vinci, d'expliciter les quelques axes du projet éducatif qui constituent la référence : des extraits du décret et du projet d'établissement, mais aussi la référence aux projets individuels et aux projets d'équipe développés pour l'année.

Les critères gagnent souvent à être définis *en référence aux exigences de la pratique*. Une telle définition des critères gagne à se fonder sur des observations de pratiques. C'est là un des avantages de démarches telles celle d'analyse du travail (rappelées par Perrenoud, 2004) : se rendre compte par soi-même des exigences des tâches à réaliser. Le référent exprimé par le formateur ou l'évaluateur devient alors second par rapport au référent qui émerge de l'analyse du travail à réaliser. Il s'agit en ce sens d'être réaliste et de ne pas enfermer les acteurs dans la fiction d'un travail entièrement rationnel, faute de quoi, précise Perrenoud, l'évaluation sera vécue comme un danger, comme un outil de condamnation ou de restriction des marges de liberté du personnel enseignant.

3. Associer les sujets à la définition du référent

Même s'il est fondé dans les buts et les exigences des pratiques, un référent ne peut rester externe. Les sujets ne deviennent vraiment acteurs d'une évaluation que s'ils participent à la définition du référent. Ce peut être de façon collective par une association des enseignants aux définitions de nouveaux standards comme en Écosse (Christie, 2004). C'est aussi de façon individuelle : il importe qu'ils puissent exprimer ce qui est important pour eux. « Quels sont leurs objectifs ? Quels sont les critères de qualité qu'ils perçoivent ? » (Le Boterf, 1997). Confrontés à un référentiel externe défini par d'autres, par des autorités politiques, par les responsables de l'établissement, ou par des experts formateurs ou accompagnateurs, ils ont à assumer ce référentiel, c'est-à-dire à le discuter, à le confronter à leurs propres objectifs et à leurs propres représentations. Et ce travail gagne souvent à être assuré en équipe, avec l'évaluateur : c'est la façon la plus efficace souvent d'intérioriser des critères de qualité. Par exemple, la conseillère pédagogique demande aux enseignants d'explicitier et de lui communiquer leurs objectifs en vue de fixer les priorités de l'observation à réaliser lors de ses visites de classe.

4. Cibler des attentes réalistes dans une perspective de progression

C'est la logique même du développement professionnel qu'il s'agit d'instaurer. En effet, dans le cadre d'un entretien d'évaluation de personnel, il est assez évident, qu'une évaluation qui porterait sur l'ensemble des compétences souhaitables exigées

par toutes les tâches à assumer, même les plus rares et les plus occasionnelles, met chacun – même les meilleurs professionnels – en situation potentielle d'échec. Ils ne sont pas parfaits en tout. L'entretien d'évaluation devient un examen où il s'agit de ruser... Par contre, si les priorités sont fixées en début d'année avec les sujets, si certains objectifs sont co-définis, l'entretien d'évaluation de fin d'année porte sur l'atteinte des objectifs prioritaires en termes de compétences et de réalisations. Il n'y a pas de piège. L'entretien peut être vraiment le lieu d'une discussion sur les démarches ayant favorisé l'atteinte des objectifs au long de l'année et sur les priorités à co-définir pour la suite.

Il y a également des risques à fixer d'emblée des standards très élevés. À tout viser à la fois, on noie le sujet dans des exigences parfois démesurées. Et multiplier les critères minima, c'est mettre les personnes en difficulté face à une montagne d'impératifs, c'est parfois les mettre d'emblée en position d'échec. Que faire dès lors ? Fixer avec le sujet des objectifs atteignables et évaluer l'atteinte de ceux-ci. Il s'agit de déterminer avec précision des critères et surtout des seuils minima exigés pour chaque critère. Il s'agit surtout de limiter le nombre de critères minima. Il n'y a de champ de liberté que borné par des exigences clairement définies.

■ Conditions relatives au référé

5. Expliciter les indicateurs et les informations utiles à recueillir puis instrumenter la démarche d'auto-évaluation (base d'un dialogue formatif)

Les critères d'évaluation ne sont généralement reconnus par les acteurs que s'ils sont traduits en indicateurs concrets et si possible en outils d'(auto)analyse. Dans le même sens, il est souvent utile de fournir aux enseignants des outils d'auto-évaluation de leur pratique. Si l'évaluateur externe observe ces mêmes aspects qui font l'objet d'une auto-analyse, un dialogue formatif peut s'instaurer. Et recueillir complémentirement l'avis des étudiants ou des élèves peut ici s'avérer particulièrement éclairant.

67

6. Associer les sujets et reconnaître la pluralité de points de vue

Plus généralement, il importe d'associer les sujets à la définition des indicateurs dans le contexte très particulier dans lequel ils fonctionnent. À partir de là, il s'agit de clarifier dans le détail les modalités de recueil des informations et de leur interprétation : Quelles données et quels documents seront utilisés ? Quelles seront les modalités de l'interview ? Comment les sujets réaliseront-ils leur portfolio ? etc.

Dans un entretien d'évaluation, l'évaluateur est souvent tenté d'imposer sa perception, de tendre vers une vue objective sur les productions ou sur les compétences ; il caresse souvent l'illusion d'une photographie complète des compétences du sujet. En

fait, pour que l'entretien de co-évaluation ne soit pas enfermant, il importe que l'évaluateur adopte une posture différente de celle du juge ou de l'expert. Il assiste l'auto-évaluation que fait le sujet ; il lui fait le « cadeau » de sa perception, de son point de vue. Il lui offre un reflet de sa prestation qui certes, est parfois une mise en cause interpellante, mais qui, dans un climat positif et congruent, peut favoriser une dynamique de changement. Une telle valorisation de points de vue subjectifs est en rupture par rapport au paradigme de l'objectivité et de la mesure en évaluation (Cardinet, 1990).

L'entretien d'évaluation peut ainsi constituer un espace de dialogue formatif où l'évaluateur et l'enseignant confrontent leurs points de vue sur les situations analysées. Si l'entretien porte sur l'ensemble des tâches et des engagements de l'enseignant au long d'une année de travail (comme dans le 2^e exemple), particulièrement en référence à des projets collectifs, il est clair que les seuls points de vue de l'enseignant et de la direction gagnent à être ajustés en fonction de points de vue de collègues engagés dans les projets.

■ Conditions relatives aux enjeux et au contexte relationnel

7. Clarifier les enjeux et les règles du jeu

Si on veut qu'elle soit mobilisatrice, une évaluation des enseignants devrait être formative (et viser le développement professionnel) avant d'être sommative (et de viser une reddition de comptes, une nomination, une promotion ou une augmentation salariale). Pour l'évaluation du personnel, des évaluations à visée principalement sommative, tous les cinq ans par exemple, seraient précédées d'évaluations formatives annuelles. Inversement, si toutes les évaluations étaient formatives, elles perdraient peut-être leur caractère mobilisateur : pour une partie des sujets, elles pourraient être perçues comme facultatives, secondaires, voire inutiles.

Il n'est pas évident d'allier les deux fonctions (Paquay, Defêche, Dufays, 2002). Il vaut mieux expliciter chaque fonction et cerner clairement ce qui sera pris en compte pour la certification (ou la promotion) et ce qui sera évalué dans une perspective formative (de développement professionnel). Il peut être utile d'expliciter jusque dans le détail la procédure de production de l'appréciation finale et la pondération des critères. Le but n'est pas une transparence totale de toute façon illusoire, le but est de communiquer un message clair aux personnes évaluées : « Je ne veux en aucun cas vous piéger ; je souhaite que vous connaissiez les règles du jeu ! »

8. Aménager des espaces protégés et créer un climat de confiance

Pour tout enseignant, participer à des entretiens en co-évaluation constitue toujours un risque. En effet, dans toute pratique d'auto-évaluation socialisée, les enjeux sont de divers ordres pour le professionnel : en termes d'image de soi-même, mais aussi en termes de réussite. Si on veut éviter que les sujets ne se sentent jugés, l'entretien formatif devrait constituer un espace qui laisse place à l'hésitation, à l'erreur et au tâtonnement : pour se mettre dans une dynamique de développement professionnel, le sujet doit être protégé, tout au moins provisoirement, de la sanction sociale de la certification (Bourgeois, Nizet, 1999). Et les enjeux en termes de certification doivent être explicités dans le détail et clairement concentrés sur quelques critères prédéfinis en garantissant des espaces protégés d'interaction formative.

Communiquer clairement les règles ne suffit pas. Il faut encore que l'évalué puisse faire confiance à l'évaluateur. On peut certes introduire des règles de fonctionnement pour éviter les dérives majeures des auto-évaluations socialisées (par exemple, la règle quant au non-emploi du contenu d'un entretien en co-évaluation lors d'un usage certificatif ultérieur). Mais ces garde-fous réglementaires ne sont souvent que des palliatifs extérieurs pour garantir au personnel enseignant qu'il ne court pas de risque majeur en « parlant vrai » à son directeur ou au conseiller pédagogique. Une telle « garantie » ne vaut évidemment que par la fiabilité de l'engagement des interlocuteurs. Et donc, en définitive, une auto-évaluation socialisée ne peut fonctionner que si le sujet peut faire confiance à son évaluateur et à ses pairs. Une telle confiance se construit et se teste au jour le jour ; elle s'inscrit en fait dans une relation de pouvoir entre l'employeur et l'employé... ; elle reste donc toujours fragile.

■ Conditions plus générales

9. Rendre les sujets pleinement acteurs : vers une autonomie accrue

Pour un directeur (ou un accompagnateur pédagogique), il ne suffit pas d'avoir un entretien en co-évaluation de 30 minutes avec chaque enseignant chaque année. Dans une telle hypothèse, cette pratique d'entretien en co-évaluation constitue un point d'incohérence dans le système et se trouve soit rejetée, soit enkystée par les acteurs (Perrenoud, 2005). Rendre un enseignant acteur de son évaluation, c'est aussi lui donner les moyens d'être acteur de son développement professionnel et maître de son action dans les autres activités tout au long de l'année.

C'est toute la dynamique du développement professionnel qui est en jeu. L'évaluation de l'enseignant ne peut se réaliser dans une perspective formative et mobilisatrice que si l'ensemble du processus de gestion d'un établissement s'inscrit dans une

dynamique de ce type. Comme le montre bien Gather Thurler, dans un tel cadre, « les enseignants ne sont perçus, ni comme des individus en formation, ni comme des exécutants, mais comme des membres d'une organisation sociale, coresponsables de son développement ultérieur, sensés s'y engager activement en mobilisant un maximum de compétences, voire en faisant le nécessaire pour que de nouvelles compétences puissent se construire à court ou à moyen terme. [...] Notons la manière organique et régulatrice dont l'évaluation est intégrée dans ce modèle de développement. Au lieu d'être conçue comme une démarche à part et dépendante uniquement d'une instance de contrôle externe, elle est conçue comme un processus continu et assumé par les acteurs eux-mêmes. [...] Dans la mesure où ils sont désignés – ou se désignent – comme responsables de leur développement professionnel, les divers acteurs au sein de l'établissement scolaire transforment – voire subliment – leurs besoins, problèmes, nostalgies et objectifs personnels en formulant des projets collectifs et en s'investissant dans leur mise en œuvre. En contrepartie, ils se sentent en droit d'être pris au sérieux en tant qu'apprenants adultes et compétents, acceptés dans leurs particularités, tant individuelles que collectives, et désireux de compléter l'obligation de rendre compte par le besoin ressenti de se rendre compte [...], dans le cadre d'une auto-évaluation systématisée et impliquant tous les acteurs concernés » (Gather Thurler, 2000, p. 186-187). Il importe dès lors de considérer les établissements en référence au modèle de l'organisation apprenante.

10. Inscrire l'évaluation des compétences dans un processus élargi d'évaluation

Si les entretiens d'évaluation sont menés par un évaluateur qui n'a aucun compte à rendre, il est évident que c'est un leurre de croire qu'il n'y aura pas de dérives en termes de favoritisme ou de partialité. Il importe d'instaurer le principe selon lequel chacun est évalué. Les supérieurs aussi, même si l'évaluation n'est pas réciproque... Les acteurs de divers niveaux hiérarchiques sont tous évalués dans une perspective formative. C'est particulièrement important dans des entretiens d'évaluation du personnel.

Plus important encore est le principe selon lequel une évaluation du personnel s'inscrit dans un processus plus large d'évaluation : une évaluation de l'ensemble du projet de l'établissement ou de l'entreprise (cf. Nevo, Stufflebeam, Langeheine, 1995 ; Webster, 1995 ; Thélot, 1993 ; Joutard, Thélot, 1999, p. 154). Une évaluation des compétences des acteurs devrait ainsi être liée à une évaluation du dispositif.

ET ENCORE...

Ainsi, voici sommairement esquissées dix conditions pour que les dispositifs d'évaluation des enseignants ne constituent pas des pièges et accroissent leur potentiel mobilisateur. Il y en aurait d'autres encore à développer : entre autres, que l'institution mette à disposition de l'enseignant évalué des moyens pour lui permettre de progresser, soit des moyens individuels, soit des systèmes à ressources (Paquay, 2000b ; Guskey, 2000). Ces diverses conditions sont en fait relatives aux dispositifs et sont de ce fait gérables par les évaluateurs. Mais elles ne suffisent pas. Comme le rappelle Cifali (2005), le facteur humain est omniprésent : « Dieu gît dans les détails ! ». Il est aussi des conditions préalables de climat d'établissement telles qu'explicitées par Gather Thurler (2000) et par Perrenoud (2004), entre autres que les enseignants soient prêts à travailler sous le regard d'un autre.

Je voudrais précisément insister en finale sur cette condition d'ordre identitaire en référence à l'anecdote de l'introduction. Dans un contexte de profonde transformation où les enseignants ont dû porter le poids des changements, dans un contexte de dévalorisation sociale du corps enseignant et donc de fragilisation de l'identité enseignante, il est difficile pour les enseignants d'accepter de rentrer dans un processus d'évaluation dont ils seraient « objet ». Il serait étonnant qu'ils ne soient pas sur la défensive. Inutile d'attaquer de front. Il s'agit en fait de « faire à la fois avec et contre » les enseignants... Qu'est-ce à dire ? Combiner des démarches de standardisation, de professionnalisation et d'innovation (Bonami, 1996). Dans des logiques de standardisation, imposer aux enseignants certaines procédures et démarches tout en étant conscient de l'impossibilité d'un téléguidage externe. Nous avons donc à les mettre dans le coup, à développer des dispositifs où ils percevront rapidement qu'ils sont gagnants. C'est la condition pour qu'ils s'engagent dans une évaluation. Peut-être aussi, des formes nouvelles d'évaluation devraient être désignées par d'autres mots que les termes « évaluation » ou, tout au moins être inscrites dans des processus plus englobants de « gestion participative des ressources humaines ».

Que de conditions ! Ma proposition peut paraître utopique aux décideurs qui sont convaincus qu'une pression sur les enseignants suffira à leur faire adopter les comportements nécessaires à l'atteinte des résultats. Cependant, lorsqu'on voit les limites de l'imposition bureaucratique (Paquay, à paraître) et si on y regarde de plus près du point de vue des acteurs de terrain, cette proposition constitue sans doute une voie étroite entre un angélisme naïf et un réalisme blasé ou cynique. Elle implique de considérer que la qualité de base d'une évaluation du personnel enseignant n'est, ni l'objectivité, ni le contrôle, mais c'est qu'elle soit mobilisatrice. Évaluer, non pas d'abord pour juger, comme le disait Jean Cardinet (1989), mais pour donner du

sens à l'action, pour réorienter son action et ses projets. Et surtout pour susciter chez chacun cette double mobilisation, dans son implication accrue dans les projets pédagogiques et dans son développement professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL L. (1999). « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation », in C. Depover, B. Noël, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles : De Boeck, p. 35-56.

BARBIER J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*, Paris : PUF.

BARBIER J.-M., CHAIX M.-L., DEMAÏLLY L. (1994). « Recherche et développement professionnel » (éditorial), *Recherche et Formation*, n° 17, p. 5-8.

BONAMI M. (1996). « Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation », in M. Bonami, M. Garant, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, Paris : De Boeck, Larcier, p. 185-216.

BOURGEOIS E., NIZET J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris : L'Harmattan.

CARDINET J. (1989). « Évaluer sans juger », *Revue française de pédagogie*, n° 88 (exposé lors de l'attribution du Doctorat Honoris Causa à l'université de Louvain).

CARDINET J. (1990). « Évaluation externe, interne ou négociée », in *Hommage à Cardinet*, Neuchâtel : IRDP et Delval, p. 141-157.

72

CHRISTIE D. (2004). « Le référentiel de compétences pour des "chartered teachers" en Écosse : renforcement ou diminution du professionnalisme », in L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*, Paris : L'Harmattan, p. 179-196.

CIFALI M. (2005). « L'envers et l'endroit d'une "obligation de résultats" », in C. Lessard, P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*, Bruxelles : De Boeck, p. 243-256.

DARLING-HAMMOND L. (2001). « Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment », in V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching. Fourth edition*, New York : AERA, p. 751-776.

DWYER C.A., STUFFLEBEAM D. (1996). « Teacher evaluation », in D.C. Berliner, R.C. Calfee (ed), *Handbook of educational psychology*, New York : Macmillan, p. 765-786.

GARANT M., PAQUAY L. (2004). « Des conseillers pédagogiques pour accompagner des enseignants engagés dans la réforme. Évolution des rôles en Belgique francophone », in P. Laderrière (éd.), *Les nouveaux métiers de l'enseignement. Où en est l'Europe ?* Paris : L'Harmattan, p. 97-116.

GATHER THURLER M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris : ESF.

GAUTHY P., PAQUAY L. (2004). « Vers une gestion des ressources humaines qui favorise l'innovation et le développement professionnel des formateurs d'enseignants », in P. Laderrière

(éd.), *Les nouveaux métiers de l'enseignement. Où en est l'Europe?* Paris: L'Harmattan, p. 117-135.

GIRERD R. (2004). « Une pratique prometteuse en France : de l'inspection individuelle au portfolio », in L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*, Paris : L'Harmattan, p. 197-211.

GUSKEY T. R. (2000). *Evaluating professional development*, Thousand Oaks (Ca): Corwin Press.

HARVEY-BEAVIS O. (2003). *Performance-based rewards for teachers: a literature review*, Paris : OCDE (document de travail dans le cadre du projet « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité »).

HUTMACHER W. (2004). « L'évaluation des enseignants entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle », in L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*, Paris : L'Harmattan, p. 59-86.

JOUTARD P., THÉLOT C. (1999). *Réussir l'école. Pour une politique éducative*, Paris : Seuil.

Le BOTERF G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : éd. de l'organisation.

LESSARD C., MEIRIEU P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles : De Boeck.

MEIRIEU P. (1996). *Frankenstein pédagogue*, Paris : ESF.

NEVO D., STUFFLEBEAM D.L., LANGEHEINE R. (ed.) (1995). « Toward a unified model of educational personal evaluation », n° spécial de la revue « *Studies in educational evaluation* », n° 21 (2), p. 105-254.

PAQUAY L. (1998). « L'autoévaluation au coeur de la formation initiale d'enseignants professionnels ? Espoirs, écueils, perspectives », actes du colloque « *Recherche et formation des enseignant* », IUFM de Grenoble (cédérom).

PAQUAY L. (1999). « Quelles évaluations des enseignants ? Tendances nord-américaines », *Recherche et Formation*, n° 30, p. 165-182.

PAQUAY L. (2000). « L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles ? », in C. Bosman, F.-M. Gérard, X. Roegiers (éd.), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, p. 119-134.

PAQUAY L. (2000). « Donner du sens à la formation continuée », in G. Carlier, J.-P. Renard, L. Paquay (éd.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité*, Bruxelles : De Boeck, p. 263-278.

PAQUAY L. (dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*, Paris : L'Harmattan.

PAQUAY L. (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité ! », *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), p. 111-128.

PAQUAY L. (à paraître) « À quoi bon de nouveaux curricula s'ils ne transforment pas les pratiques enseignantes ! », in M. Behrens (éd.), *La qualité mise à nu*, (soumis aux éd. De Boeck).

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (éds.), (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (3^e éd.).

PAQUAY L., DEFÊCHE N., DUFAYS J.-L. (2002). « Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative ? Quels apports de l'apprenant ? », in L. Paquay, G. Carlier, L. Collès, A.-M. Huynen (éds.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

PAQUAY L., SAUSSEZ F. (2004). *Which factors determine the strategies adopted by the student teachers when they self-assess their practice ?* Communication au Congrès de l'American Educational Research Association, San Diego, 12-16 avril 2004.

PERRENOUD P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF.

PERRENOUD P. (2005). « Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant », in C. Lessard, P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*, Bruxelles : De Boeck, p. 207-232.

PICHAULT F., NIZET J. (2000). *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Paris : Seuil.

ROTH R.A. (1996). « Standards for certification, licensure and accreditation », in J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education*, New York : Macmillan (2^e éd.), p. 242-278.

ROUILLER J., PILLONEL M. (2004). « Conceptions des pratiques d'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels », *Mesure et évaluation en éducation*, n° 27 (1-2).

SAUSSEZ E. (1999). « Accompagner un professeur », *Interface* (revue des conseillers pédagogiques du Brabant), n° 66, p. 48-50.

SAUSSEZ F., PAQUAY L. (1994). *La co-évaluation en question(s). Le point de vue de l'étudiant écartelé entre apprendre et réussir*, Louvain-la-Neuve : UCL/PSP ; Nivelles : ICADOP, Doc. DPF 94.02, 72 p.

74

SEKIOU L., BLONDIN L., FABI B., BESSEYRE des HORTS C.-H., CHEVALIER F. (1993). *Gestion des ressources humaines*, Bruxelles : De Boeck (3^e éd., 1998).

THÉLOT C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*, Paris : Nathan.

WATZLAWICK P., HELMICK-BEAVIN J., JACKSON D. (1972). *Une logique de la communication*, Paris : Seuil.

WEBSTER J.W. (1995). « The connection between personnel evaluation and school evaluation », *Studies in educational evaluation*, n° 21 (2), p. 227-254.