

Le processus d'insertion et d'évaluation professionnelle des enseignants débutant dans l'enseignement primaire à Genève



**Roberta Alliata, Fabienne Benninghoff,
Jérôme Mabillard et Muriel Pecorini**

Février 2009

**Le processus d'insertion et
d'évaluation professionnelle
des enseignants débutant dans
l'enseignement primaire à Genève**

**Roberta Alliata, Fabienne Benninghoff,
Jérôme Mabillard et Muriel Pecorini**

Février 2009

Compléments d'information :

Roberta Alliata (coordinatrice)

Tél. +41/0 22 546 71 42

roberta.alliata@etat.ge.ch

Fabienne Benninghoff

Tél. +41/0 22 546 71 27

fabienne.benninghoff-jeannerat@etat.ge.ch

Muriel Pecorini

Tél. +41/0 22 546 71 55

muriel.pecorini@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/sred>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Fax +41/0 22 546 71 02

Document 09.005

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité
du Service de la recherche en éducation*

Préambule

Le présent rapport analyse le dispositif d'accompagnement des enseignants débutant dans l'enseignement primaire à Genève. Ce dispositif, qui a été mis en place en 2004/2005, a été étudié par le SRED en 2006/2007 avant la réorganisation de l'enseignement primaire (rentrée scolaire 2008/2009), dont les principales innovations sont la création d'établissements et l'entrée en fonction de directeurs d'établissement. Ces changements ont eu des impacts sur le dispositif d'accompagnement des enseignants débutants : l'accompagnement de l'enseignant nouvellement engagé, assumé auparavant en duo par un inspecteur et un formateur-répondant durant toute la période probatoire, est actuellement assuré par le directeur d'établissement et par un formateur qui concentre par contre son travail d'encadrement uniquement sur la première année de la période probatoire. De plus, les enseignants genevois (nouvellement engagés ou confirmés) vont être soumis – comme l'ensemble du personnel de l'Etat – à des entretiens périodiques qui seront menés par les directeurs d'établissement.

Par ailleurs, la professionnalisation des enseignants à Genève va connaître des mutations qui pourraient avoir indirectement une incidence sur le dispositif d'accompagnement des enseignants débutants. La mise en place du nouvel Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) va redéfinir la formation initiale et continue des enseignants, et l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) va nécessiter le développement de nouvelles compétences.

Ainsi, c'est dans ce contexte de mutation que le présent rapport est publié. Toutefois, les analyses et conclusions de cette étude restent intéressantes et pertinentes quant à l'accompagnement des enseignants débutant dans la profession. Des pistes de réflexion sont proposées tout au long de ce travail, et plus particulièrement dans la conclusion, en prévision des changements qui s'annonçaient déjà durant la réalisation de cette étude.

Cette période de mouvance pour la profession enseignante à Genève rend la question de l'insertion professionnelle encore plus cruciale. En effet, toute innovation, que ce soit dans la formation initiale des enseignants ou dans le fonctionnement d'un établissement, nécessite qu'une attention particulière soit accordée à l'entrée dans la profession. Car la qualité de cette insertion professionnelle est déterminante pour le développement de la carrière d'un enseignant mais aussi pour le renforcement de la motivation à exercer cette profession ; elle contribue également à assurer la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves. Dans ce sens, le présent rapport apporte des éléments pour optimiser l'insertion professionnelle des enseignants débutant dans l'enseignement primaire à Genève.

Table des matières

Résumé	7
Introduction	13
1. L'insertion professionnelle des enseignants.....	15
1.1. L'insertion professionnelle des enseignants : définitions et enjeux	15
<i>Les cycles de la vie professionnelle et les préoccupations du nouvel enseignant</i>	<i>15</i>
<i>Les mécanismes d'adaptation sociale</i>	<i>16</i>
1.2. Les dispositifs d'introduction à la profession enseignante	17
2. L'évaluation professionnelle des enseignants	19
2.1. Définitions et enjeux.....	19
<i>L'évaluation et la reddition de comptes en éducation.....</i>	<i>19</i>
2.2. Les dispositifs d'évaluation professionnelle des enseignants.....	20
3. Le dispositif d'accompagnement et d'évaluation des enseignants débutant dans l'enseignement primaire du canton de Genève.....	23
3.1. Le Guide méthodologique	24
3.2. Le processus d'accompagnement et d'évaluation	25
<i>Phase 1</i>	<i>26</i>
<i>Phase 2</i>	<i>26</i>
<i>Phase 3</i>	<i>27</i>
<i>Phase 4</i>	<i>28</i>
<i>Phase 5</i>	<i>29</i>
<i>Phase 6</i>	<i>29</i>
4. Aspects méthodologiques.....	31
4.1. Les enquêtes par questionnaire.....	31
<i>Démarche</i>	<i>31</i>
<i>Participation.....</i>	<i>31</i>
<i>Thèmes.....</i>	<i>32</i>
<i>Types de questions.....</i>	<i>33</i>
<i>Analyse statistique.....</i>	<i>33</i>
4.2. L'inventaire des modalités cantonales d'accompagnement et d'évaluation.....	34

5. Résultats des enquêtes.....	35
5.1. L'enquête par questionnaire auprès des enseignants	35
<i>Profil des répondants</i>	35
5.1.1. <i>Les informations sur le dispositif</i>	36
5.1.2. <i>Les attitudes face à l'évaluation professionnelle des enseignants</i>	37
5.1.3. <i>L'évaluation diagnostique et l'évaluation certificative</i>	40
5.1.4. <i>Les rôles et responsabilités respectifs des formateurs et des inspecteurs</i>	43
5.1.5. <i>Les apports du dispositif d'encadrement et d'évaluation</i>	50
5.1.6. <i>Le Guide méthodologique</i>	51
5.1.7. <i>Les objectifs professionnels figurant dans le Guide méthodologique</i>	58
5.2. L'enquête par questionnaire auprès des formateurs et des inspecteurs	62
<i>Profil des répondants</i>	62
5.2.1. <i>La procédure d'encadrement et d'évaluation</i>	63
5.2.2. <i>Les rôles et responsabilités respectifs des formateurs et des inspecteurs</i>	68
5.2.3. <i>Le Guide méthodologique</i>	72
5.2.4. <i>Les objectifs professionnels figurant dans le Guide méthodologique</i>	79
5.2.5. <i>Apport du nouveau dispositif et points critiques</i>	87
6. Conclusion.....	95
6.1. Appréciation globale du dispositif d'encadrement et d'évaluation	95
6.1.1. <i>Apports du dispositif</i>	95
6.1.2. <i>Procédure d'encadrement et d'évaluation</i>	97
6.1.3. <i>Rôles et responsabilités des inspecteurs et des formateurs</i>	99
6.2. Appréciation globale du Guide méthodologique.....	101
6.2.1. <i>Objectifs professionnels listés dans le Guide méthodologique</i>	101
6.2.2. <i>Appropriation, représentation et fonction du Guide méthodologique</i>	102
6.3. Atteinte des objectifs et enjeux pour le futur.....	106
6.3.1 <i>Les principaux objectifs fixés par la DGEP ont été atteints</i>	106
6.3.2. <i>Quelques enjeux futurs notamment avec la réorganisation de l'enseignement primaire</i>	107
6.4. Le dispositif genevois sous l'éclairage théorique.....	108
6.4.1. <i>Le dispositif genevois et l'insertion professionnelle</i>	108
6.4.2. <i>Le dispositif genevois et l'évaluation professionnelle</i>	109
Complément descriptif : les pratiques des cantons suisses en matière d'insertion et d'évaluation professionnelle des enseignants débutant au niveau primaire.....	111
Références bibliographiques	117
Annexes	121

Résumé

Origine et objectifs de l'étude

En 2006, la Direction générale de l'enseignement primaire (DGEP) a mandaté le Service de la recherche en éducation (SRED) pour évaluer le dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire.

L'objectif de l'étude consiste à s'assurer que ce dispositif répond de manière adéquate aux objectifs officiels fixés par la DGEP, à savoir : (i) identifier, dès leur entrée en fonction, les besoins d'encadrement des nouveaux enseignants, (ii) faciliter leur entrée dans le métier en mettant, si nécessaire, à leur disposition des ressources de formation complémentaires, (iii) offrir à tous les acteurs une vision claire des compétences professionnelles attendues grâce à la définition d'objectifs professionnels à atteindre en fin de période probatoire, (iv) instrumenter l'autorité scolaire pour qu'elle puisse rapidement s'assurer que les compétences mises en œuvre par l'enseignant correspondent bien aux exigences institutionnelles, (v) distinguer clairement les rôles respectifs des formateurs et des inspecteurs dans l'encadrement et l'évaluation, (vi) rationaliser l'investissement des formateurs et des inspecteurs par des procédures orientant et coordonnant leur action respective. Cette étude tente également d'apporter des éléments pour faire évoluer le dispositif.

Le dispositif d'encadrement et d'évaluation

Le dispositif mis en place depuis la rentrée scolaire 2004/2005 consiste à encadrer et évaluer l'enseignant nouvellement engagé par un formateur-répondant et un inspecteur durant une période probatoire (de trois ans, au moment de l'étude). Pour être nommé, l'enseignant doit maîtriser, au terme de sa période probatoire, les compétences requises pour enseigner décrites dans le cadre de ce dispositif.

Le déroulement du dispositif suit quatre phases : (i) l'information aux candidats à la suite de leur recrutement, (ii) l'évaluation diagnostique menée par un inspecteur et un formateur-répondant durant les trois premiers mois d'activité, afin de déterminer la nature de l'encadrement (standard ou intensifié), qui sera ensuite proposé à l'enseignant, (iii) l'encadrement, pris en charge par un formateur-répondant et par l'inspecteur de circonscription et (iv) l'évaluation certificative de l'enseignant en période probatoire, menée par l'inspecteur durant le dernier trimestre de l'année scolaire. C'est dans le cadre de celle-ci que l'inspecteur prononce un préavis, favorable ou défavorable, au renouvellement du contrat de l'enseignant pour l'année scolaire suivante.

Le Guide méthodologique

Un Guide méthodologique explicitant la procédure d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire a été élaboré. Il est constitué de trois livrets. Le premier livret décrit les objectifs professionnels à atteindre par les enseignants en fin de période probatoire. Le deuxième et le troisième livret contiennent les instruments mis au service, respectivement, des formateurs-répondants et des inspecteurs pour l'encadrement et l'évaluation des enseignants.

Méthodologie

La phase préliminaire de notre étude a permis de recueillir des informations utiles à l'élaboration de nos instruments de recherche. Elle a consisté en une analyse documentaire, une revue de la littérature et à la réalisation d'entretiens menés auprès de représentants d'acteurs (formateurs-répondants, inspecteurs, DGEP, syndicats des enseignants) concernés par le développement et l'application du Guide méthodologique.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une enquête par questionnaire auprès de l'ensemble des enseignants en période probatoire en 2006/2007 (n = 380), ainsi qu'à tous les formateurs-répondants (n = 10) et les inspecteurs (n = 27) chargés de leur encadrement et de leur évaluation. Le taux de participation s'élève à 42% pour les enseignants, il est un peu plus élevé pour les inspecteurs (60%) et tous les formateurs ont répondu.

Résultats

Les principaux résultats présentés dans ce rapport sont issus de l'enquête. L'analyse de ces résultats se structure autour de six thèmes : les apports du dispositif, la procédure d'encadrement et d'évaluation, les rôles et responsabilités des inspecteurs et des formateurs-répondants, les objectifs professionnels listés dans le Guide, l'appropriation du Guide et la représentation qui en est faite par les acteurs.

Apports du dispositif

De manière globale, le dispositif facilite l'insertion des enseignants dans la profession, tant du point de vue de l'enseignant lui-même (une aide à gérer les débuts dans la profession et à identifier les besoins d'encadrement et le potentiel d'amélioration) que du point de vue des inspecteurs et des formateurs (un soutien dans leurs tâches d'encadrement et d'évaluation).

Toutefois, tant les enseignants débutants que les inspecteurs et les formateurs font le constat que si le dispositif n'entrave pas vraiment l'autonomie professionnelle de l'enseignant et de ses choix pédagogiques, il est perçu par un nombre important d'entre eux comme une forme de contrôle plus fastidieux et de pression accrue à l'égard de l'enseignant.

Finalement, les trois groupes d'acteurs estiment que le dispositif peut contribuer à une meilleure reconnaissance professionnelle de l'enseignant et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Procédure d'encadrement et d'évaluation

Les deux phases de l'évaluation – diagnostique et certificative – sont appréciées positivement par les enseignants, que ce soit du point de vue de leurs critères d'évaluation, de leur caractère objectif et équitable ou des apports pour leur pratique professionnelle. Toutefois, bon nombre d'enseignants pensent aussi que ces deux phases d'évaluation ne se fondent pas sur un nombre suffisant de prises d'informations.

Par rapport à l'ensemble de la période probatoire, tant les formateurs que les inspecteurs estiment qu'une durée de deux ans (qui est en vigueur depuis 2007) serait adaptée, même s'ils pensent que cette durée réduite devrait se soumettre à deux conditions : avoir les moyens d'effectuer un suivi régulier et pouvoir disposer d'une souplesse en fonction de la situation de l'enseignant et du contexte d'enseignement.

Bien que des inspecteurs et des formateurs considèrent qu'ils disposent de tous les outils nécessaires pour le suivi des enseignants, ils regrettent néanmoins un manque de disponibilité pour répondre aux sollicitations de l'enseignant, qui serait dû au nombre trop important d'enseignants à suivre et au fait que le dispositif aurait amené une augmentation de leur charge de travail (notamment en ce qui concerne les tâches administratives).

Rôles et responsabilités des formateurs et des inspecteurs

De manière générale, les enseignants considèrent que les formateurs et les inspecteurs chargés de leur suivi jouent un rôle de soutien lors de la phase d'introduction à la profession et que ceux-ci portent un regard objectif sur leur pratique. Malgré cela, les formateurs et les inspecteurs ne sont pas les premières personnes sollicitées en cas de difficulté de la part de l'enseignant. En ce qui concerne plus particulièrement l'inspecteur, les enseignants estiment que celui-ci n'est pas forcément en mesure d'avoir une vision suffisamment claire du travail de l'enseignant, en raison du nombre de visites et d'observations effectuées, jugé trop faible.

Aussi bien les enseignants que les formateurs et les inspecteurs apprécient que l'encadrement et l'évaluation soient réalisés en duo, ce qui permet notamment une meilleure objectivité.

La majorité des formateurs et des inspecteurs estiment également que le dispositif assure une meilleure répartition de leurs responsabilités respectives et leur fournit un cadre de travail commun, bien qu'il soit encore souhaité une amélioration de la clarification des rôles de chacun. Par ailleurs, on constate une perception différente de l'implication du formateur dans l'évaluation certificative, qui n'est pas souhaitée par les formateurs alors qu'elle semble l'être de la part de certains inspecteurs.

Objectifs professionnels listés dans le Guide méthodologique

Globalement, la plupart des objectifs (indicateurs) contenus dans le Guide méthodologique soumis à l'appréciation des enseignants sont jugés par eux comme étant facilement atteignables dans leur pratique professionnelle. Ils indiquent toutefois quelques difficultés dans la mise en œuvre de certains objectifs spécifiques. Les principales difficultés des enseignants débutants en lien avec la conduite de la classe semblent se situer dans la prise en compte des différences liées aux individus ou aux situations, ainsi qu'à la mise en œuvre de stratégies adaptées à ces différents cas. Pour ce qui a trait aux difficultés dans la gestion de la classe, les objectifs plus difficiles à réaliser par les enseignants débutants semblent être ceux qui sont liés à l'instauration et au maintien de la discipline, ainsi qu'à la gestion de l'interaction avec les élèves pris individuellement.

En ce qui concerne les formateurs et les inspecteurs, ils affirment avoir souvent recours à la liste d'objectifs professionnels (indicateurs) contenue dans le Guide méthodologique – qu'ils jugent par ailleurs pertinente et exhaustive – pour évaluer les compétences de l'enseignant. Selon eux, les indicateurs plus difficilement utilisables concerneraient : la gestion des situations d'apprentissage favorisant des modes de raisonnement variés, inductifs ou déductifs, la capacité de l'enseignant à travailler en équipe, la planification des évaluations.

Appropriation, représentation et fonctions du Guide méthodologique

Les enseignants, les formateurs et les inspecteurs se représentent essentiellement le Guide méthodologique comme un répertoire de compétences et de savoirs professionnels à développer par les enseignants en période probatoire. Les formateurs et les inspecteurs se représentent également le Guide comme étant une formulation des attentes de la DGEP ; cette représentation du Guide est néanmoins beaucoup moins présente chez les enseignants.

Interrogés sur d'autres usages qui pourraient être faits du Guide méthodologique, tant les enseignants que les formateurs et les inspecteurs estiment que celui-ci pourrait éventuellement être aussi utile pour évaluer l'enseignant tout au long de sa carrière, mener une réflexion sur le rôle et les pratiques des enseignants et identifier les besoins en formation continue durant la carrière.

Quelques enjeux futurs en lien avec la réorganisation de l'enseignement primaire

Un des enjeux concerne le futur rôle des directeurs d'établissement qui devront être à la fois des évaluateurs et des accompagnateurs pour les nouveaux enseignants. La plus grande proximité avec les enseignants devrait leur permettre d'impliquer plus activement les enseignants débutants dans l'école et au sein de l'équipe enseignante. Dans ce nouveau contexte, une clarification des rôles de chacun – du formateur et du directeur – devrait être entreprise.

Un autre enjeu concerne l'extension éventuelle du Guide méthodologique à d'autres fonctions. Les enseignants, les formateurs et les inspecteurs considèrent que le Guide pourrait être un répertoire de compétences auquel se référer tout au long de la carrière. S'il devait y avoir une volonté réelle d'utiliser le Guide méthodologique pour d'autres objectifs que ceux prévus initialement, une réflexion préalable devrait être menée entre les différents acteurs concernés, afin que ce document soit adapté le mieux possible au(x) but(s) recherché(s).

Les différents acteurs estiment également que le Guide méthodologique permet de réfléchir sur le rôle de l'enseignant en général et sur sa pratique professionnelle en particulier. Cette démarche réflexive des enseignants sur leur propre métier et sur leurs actes professionnels devrait pouvoir être intégrée dans le processus d'évaluation des enseignants au début et/ou tout au long de la carrière. La formation continue devrait notamment constituer un moyen de développement et d'approfondissement de cette démarche réflexive. Des moyens d'évaluation de l'enseignant par lui-même pourraient aussi être explorés.

Introduction

Mise en place du dispositif : 2004/2005

La Direction générale de l'enseignement primaire (DGEP) a introduit en 2004/2005 un dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants débutant dans la profession. Ce dispositif vise à favoriser l'insertion professionnelle et à s'assurer que les compétences mises en œuvre par l'enseignant nouvellement engagé correspondent aux exigences institutionnelles. La DGEP s'est fixé officiellement six objectifs : (i) identifier, dès leur entrée en fonction, les besoins d'encadrement des nouveaux enseignants, (ii) faciliter leur entrée dans le métier en mettant, si nécessaire, à leur disposition des ressources de formation complémentaires, (iii) offrir à tous les acteurs une vision claire des compétences professionnelles attendues grâce à la définition d'objectifs professionnels à atteindre en fin de période probatoire, (iv) instrumenter l'autorité scolaire pour qu'elle puisse rapidement s'assurer que les compétences mises en œuvre par l'enseignant correspondent bien aux exigences institutionnelles, (v) distinguer clairement les rôles respectifs des formateurs et des inspecteurs dans l'encadrement et l'évaluation, et (vi) rationaliser l'investissement des formateurs et des inspecteurs par des procédures orientant et coordonnant leur action respective.

Le dispositif consiste à encadrer et évaluer l'enseignant nouvellement engagé par un formateur-répondant et un inspecteur durant une période probatoire (de trois ans, au moment de l'étude). Pour être nommé, l'enseignant doit maîtriser, au terme de sa période probatoire, les compétences requises pour enseigner décrites dans le cadre de ce dispositif. Le déroulement du dispositif suit quatre phases : (i) l'information aux candidats à la suite de leur recrutement, (ii) l'évaluation diagnostique menée par un inspecteur et un formateur-répondant durant les trois premiers mois d'activité, afin de déterminer la nature de l'encadrement (standard ou intensifié) qui sera ensuite proposé à l'enseignant, (iii) l'encadrement, pris en charge par un formateur-répondant et par l'inspecteur de circonscription et (iv) l'évaluation certificative de l'enseignant en période probatoire, menée par l'inspecteur durant le dernier trimestre de l'année scolaire. C'est dans le cadre de celle-ci que l'inspecteur prononce un préavis, favorable ou défavorable, au renouvellement du contrat de l'enseignant pour l'année scolaire suivante.

Analyse du dispositif : 2006/2007

Afin de s'assurer que la mise en œuvre de ce dispositif d'encadrement et d'évaluation répond aux finalités qui ont conduit à sa création, la DGEP a confié en 2006 un mandat de recherche au SRED. L'objectif de l'étude du SRED est non seulement d'analyser le dispositif, principalement sous l'angle du degré d'atteinte des objectifs officiels précités, mais également d'apporter des éléments pour faire évoluer le dispositif.

La phase préliminaire de cette étude a permis de recueillir des informations utiles à l'élaboration des instruments de recherche. Elle a consisté en une analyse documentaire, une revue de la littérature et à la réalisation d'entretiens menés auprès de représentants d'acteurs (formateurs-répondants, inspecteurs, DGEP, syndicats des enseignants) concernés par le développement et l'application du Guide méthodologique. Le principal instrument de recherche est une enquête par questionnaire auprès de l'ensemble des enseignants en période probatoire durant l'année scolaire 2006/2007, ainsi que tous les formateurs-répondants et inspecteurs chargés de leur encadrement et de leur évaluation.

Le présent rapport rend compte des principaux résultats issus de cette étude. Après un bref aperçu des recherches internationales menées sur l'insertion et l'évaluation professionnelle des enseignants

(chapitres 1 et 2), le chapitre 3 présente les caractéristiques du dispositif genevois (processus et outils à disposition des accompagnateurs et évaluateurs). Le volet essentiel de l'étude étant la réalisation d'enquêtes par questionnaire auprès des enseignants en période probatoire, des inspecteurs et des formateurs, la méthodologie de ces enquêtes est décrite dans le chapitre 4 et leurs résultats sont détaillés dans le chapitre 5. La conclusion (chapitre 6) présente une synthèse des principaux résultats des enquêtes par type d'acteurs, ainsi qu'une mise en perspective de ces résultats avec les recherches internationales menées autour des problématiques de l'insertion et de l'évaluation professionnelle ainsi que les enjeux liés à la réorganisation de l'enseignement primaire genevois à la rentrée scolaire 2008/2009.

Réorganisation de l'enseignement primaire : rentrée scolaire 2008/2009

D'importants changements organisationnels dans l'enseignement primaire ont eu lieu à la rentrée scolaire 2008/2009 (cf. Encadré 1). La création d'établissements et la mise en place de directeurs d'établissement ont eu des impacts sur le dispositif d'accompagnement et d'évaluation des enseignants débutants, notamment : (i) l'encadrement de l'enseignant nouvellement engagé, assumé auparavant par un formateur-répondant et un inspecteur durant toute la période probatoire, est actuellement assuré par un formateur-répondant et le directeur d'établissement ; et (ii) le formateur concentre son travail d'accompagnement depuis la rentrée scolaire 2008/2009 sur la première année de la période probatoire (cf. Encadré 2).

Encadré 1. Les principales innovations dans l'enseignement primaire à la rentrée 2008/09

- Création de 91 établissements regroupant les 164 écoles primaires du canton
- Entrée en fonction d'une directrice ou d'un directeur à la tête de chacun de ces établissements en remplacement des inspecteurs, des responsables d'école et des maîtres principaux
- Mise en place de conseils d'établissements
- Définition de projets d'établissements, assortis d'une évaluation externe
- Élargissement du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) à 14 établissements

Encadré 2. Les principaux changements concernant le dispositif d'accompagnement et d'évaluation des enseignants de l'enseignement primaire en période probatoire, à la rentrée 2008/09

- La période probatoire est réduite de trois à deux ans (comme pour tout employé de l'Etat).
- La direction d'école remplit une fonction de gestion des ressources humaines et s'occupe de l'engagement des enseignants.
- Le duo d'évaluateurs est composé du directeur d'établissement et d'un formateur.
- Le formateur concentre son travail d'accompagnement sur la première année de période probatoire et reste à disposition des directeurs, sur demande, pour la deuxième année.
- L'équipe de formateurs est composée de cinq personnes, dont un responsable.

L'analyse du dispositif a été effectuée avant ces changements, mais des pistes de réflexion sont proposées tout au long de ce travail, et particulièrement dans la conclusion, en prévision des changements dans l'enseignement primaire qui s'annonçaient déjà durant la réalisation de cette étude.

1. L'insertion professionnelle des enseignants

1.1. L'insertion professionnelle des enseignants : définitions et enjeux

Le concept d'« insertion professionnelle » désigne généralement une période de transition, de passage, un « processus par lequel un individu est appelé à devenir membre d'un corps professionnel » (Desgagné, 1995).

Il est difficile de délimiter les contours de l'insertion professionnelle des enseignants dans le temps. Pour certains chercheurs, la durée de l'insertion peut varier entre un et trois ans (Tisher, 1982) ; d'autres estiment qu'elle peut aller jusqu'à sept ans en fonction du temps requis par l'individu pour acquérir les compétences professionnelles nécessaires (Vonk et Shras, 1987) ; pour d'autres encore, il est impossible de définir le début, la fin et la durée de l'insertion professionnelle (Mukamurera, 1999). La durée de ce processus semble dépendre de plusieurs variables, telles que la qualité de la formation initiale et le niveau de compétence acquis à la fin de la formation, les caractéristiques personnelles de l'enseignant (capacité d'adaptation, motivation, etc.) ou les mesures de soutien. Parmi les facteurs défavorables à l'insertion professionnelle des enseignants, on trouve notamment la précarité de l'emploi, le manque de disponibilité de la direction, des tâches qui ont peu à voir avec la formation et les centres d'intérêt de l'enseignant.

Une des principales raisons pour lesquelles on s'intéresse de plus en plus à l'insertion professionnelle des enseignants est que cette étape est qualifiée de période critique par la majorité des chercheurs et qu'elle est déterminante dans le développement professionnel de l'enseignant, ainsi que dans son choix de demeurer dans la carrière. En ce qui concerne ce deuxième point, des études mettent en évidence des taux de *burn-out* et d'abandon élevé chez les enseignants débutants (voir par exemple Gold, 1996).

Les cycles de la vie professionnelle et les préoccupations du nouvel enseignant

De nombreuses études conçoivent l'entrée dans la carrière enseignant comme étant une période difficile constituant à la fois une phase de survie (Katz, 1972 ; Fuller et Brown, 1975) et de découverte (Huberman, 1989).

Ainsi, Katz (1972) identifie quatre stades de développement dans la vie professionnelle de l'enseignant, à savoir le stade de « survie » (survie quotidienne du débutant, choc de la réalité), le stade de « consolidation » (après la première année : centration sur les besoins des élèves), le stade de « renouvellement » (lors de la troisième ou quatrième année : désir d'innover, de briser la routine) et le stade de « maturité » (enseignant accompli).

Fuller et Brown (1975) parlent également d'une première phase de « survie » dans la vie professionnelle de l'enseignant. Les premières années dans le métier se caractériseraient ainsi par la centration de l'enseignant sur soi et sur sa survie (désir de plaire et de performer). Progressivement, l'enseignant se centrerait davantage sur la matière à enseigner (préoccupation quant à la complexité de la tâche). Ce n'est que dans un troisième temps que l'enseignant serait en mesure d'opérer une réelle centration sur les élèves et leurs difficultés d'apprentissage (désir d'intervenir en fonction des besoins des élèves).

Huberman (1989) décrit les premières années d'enseignement (entre un et trois ans) comme une période de tâtonnement, la stabilisation et de la consolidation d'un répertoire pédagogique survenant après quatre à six ans d'expérience.

Nault (1993) s'exprime en termes de « choc de la réalité » pour ce qui a trait au passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. D'après lui, lors de la formation initiale, l'enseignant se forge une certaine image de la profession. Mais lorsqu'il se retrouve responsable d'une classe, il peut se trouver confronté à une réalité bien éloignée de ce à quoi il s'était préparé. Cet écart entre métier idéalisé et métier réel peut être dû à des détails pratiques de l'enseignement qui se révéleraient difficiles – voire impossibles – à mettre en œuvre dans le contexte de la classe et entraînant de ce fait des sentiments de frustration et d'insécurité chez l'enseignant débutant.

En 1984, Veenman réalise une recension de 190 études menées de 1960 à 1983 dans divers pays européens portant sur les problèmes rencontrés par les enseignants débutants. Ses résultats identifient des difficultés liées au fait de savoir (i) installer et maintenir la discipline, (ii) motiver les élèves, (iii) tenir compte des différences individuelles, (iv) déterminer et évaluer le travail des élèves, (v) entrer en contact avec les parents, (vi) organiser le travail de la classe, (vii) faire face au manque de matériel, (viii) traiter les problèmes personnels de certains élèves et (ix) supporter la lourdeur du travail liée au manque de temps. Ces problèmes peuvent être renforcés par des conditions de travail difficiles, liées notamment à la précarité de l'emploi, aux difficultés dans les relations avec les parents, au comportement des élèves, à une formation initiale trop théorique ou au soutien insuffisant de la part des collègues (Gold, 1996 ; Veenman, 1984).

Par ailleurs, Nault (1993) insiste sur une particularité de la profession enseignante, à savoir l'absence d'une prise en charge graduelle des tâches : « les enseignants débutants se voient confier des responsabilités égales à celles des enseignants d'expérience, ce qui serait inconcevable en chirurgie, en pratique du droit, ou en ingénierie, où les tâches professionnelles sont assumées progressivement, sous l'œil vigilant de personnes expérimentées ».

Les nombreuses difficultés vécues par les enseignants débutants peuvent finalement se traduire par un taux de départ élevé dans les premières années. A titre d'exemple, aux États-Unis, environ 30% des nouveaux enseignants quitteraient la profession durant les trois premières années et plus de 45% après cinq ans (NCTAF, 2003). Quant aux données recueillies en Suisse, elles présentent des lacunes, puisqu'elles ne concernent que quelques cantons et ne distinguent pas les « migrants » (à savoir, les enseignants qui s'établissent dans un autre canton, mais sans quitter l'enseignement) des autres enseignants quittant effectivement la profession (Müller Kucera et Stauffer, 2003). D'après les données recueillies sur l'ensemble des départs des enseignants suisses, 20 à 40% concerneraient des enseignants ayant moins de deux années d'expérience et 60% des enseignants de moins de cinq ans d'expérience. Ces données ayant été relevées de manière différente, elles ne peuvent toutefois pas être comparées directement aux chiffres relatifs aux États-Unis mentionnés précédemment.

Les mécanismes d'adaptation sociale

L'insertion professionnelle peut être conçue en tant que processus de socialisation professionnelle aidant l'enseignant à acquérir « les attitudes, les connaissances et les comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer certains actes spécialisés d'une profession » (Nault, 1999). Dans cette acception du concept, l'insertion professionnelle de l'enseignant ne se définit pas uniquement comme étant une question de compétences pédagogiques ou didactiques à acquérir, certaines tâches du néo-enseignant relevant aussi d'aspects relationnels et institutionnels que la phase d'insertion doit permettre de maîtriser.

Cette intégration peut s'opérer à différents niveaux. Le nouvel enseignant s'insère dans un cadre institutionnel propre à chaque établissement, ce que Weva (1999) appelle « l'intégration à une culture organisationnelle de l'école ». L'insertion se fait aussi dans une classe professionnelle des enseignants d'un pays ou d'une région. L'individu se situe aussi par rapport à tous les autres enseignants qui partagent une même « culture professionnelle » (Rioped, 2006).

Une des problématiques de la socialisation professionnelle est que la transition est très rapide entre le rôle d'élève et celui d'enseignant. Dans le cursus standard, un individu peut devenir enseignant sans avoir connu d'autres expériences professionnelles, en suivant un système scolaire de l'école obligatoire jusqu'à l'institut de formation.

Selon Nault (1993), le nouvel enseignant présentera ainsi une tendance à interpréter la réalité par rapport à son expérience préalable d'élève, voire même à reproduire les pratiques des enseignants qui ont jalonné son parcours scolaire (conformisme aveugle), ou il produira une stratégie d'adaptation « en se conformant aux us et coutumes d'une école tout en étant conscient des limites des structures professionnelles existantes » (conformisme réfléchi), ou encore « étant plus audacieux, plus autonome et confiant professionnellement, il trouvera lui-même des solutions originales à ses problèmes et saura les faire adopter par le milieu, même s'il est conscient qu'il agit en marge des coutumes locales » (conformisme dynamique).

Lacey (1987) identifie aussi trois mécanismes d'adaptation sociale qui entreraient en jeu dans le processus d'insertion professionnelle : (i) l'« adaptation intériorisée » (conformisme à la culture du milieu et imitation des collègues afin de mieux s'intégrer et d'être accepté), (ii) la « conformité stratégique » (conformité à la culture tout en prenant quelques initiatives personnelles sans confrontation avec les collègues) et (iii) la redéfinition de la « conformité stratégique » (quand une situation va à l'encontre de ses valeurs, le novice apporte de petites innovations, de nouvelles valeurs, de nouvelles connaissances, de nouvelles habiletés, etc.).

1.2. Les dispositifs d'introduction à la profession enseignante

D'après Schneuwly (1996), « la raison de créer une phase d'introduction à la profession repose sur l'idée que ceux et celles qui entrent dans le métier présentent un déficit ». Certains dispositifs d'introduction à la profession enseignante revendiquent toutefois des objectifs plus ambitieux : ils considèrent les nouveaux enseignants comme des professionnels à part entière et l'introduction à la profession s'inscrit dans un processus de développement professionnel organisé tout au long de la carrière. Weva (1999) distingue ainsi différents modèles d'insertion professionnelle, classés ci-après en fonction de l'importance des mesures de soutien mises en œuvre.

- **Modèle du « laisser-faire ».** Les nouveaux enseignants assument dès le premier jour la pleine responsabilité d'une classe sans superviseur ou programme d'appui structuré.
- **Modèle du « coaching de pairs ».** En cas de nécessité, l'enseignant débutant peut être assisté dans ses activités de planification et d'enseignement par un collègue de travail.
- **Modèle du « mentor/protégé ».** Un enseignant expérimenté, le mentor, est assigné au nouvel enseignant pour lui servir de guide pour faire face aux difficultés liées à l'entrée dans le métier.
- **Modèle d'« évaluation des compétences ».** Durant une période formalisée d'insertion professionnelle, le nouvel enseignant est tenu d'acquérir certaines habiletés préétablies tout en bénéficiant d'une supervision et de l'évaluation formative d'un supérieur hiérarchique.
- **Modèle d'« auto-professionnalisme ».** Le nouvel enseignant, avec l'accompagnement d'une personne de référence, élabore un plan de développement professionnel définissant des objectifs spécifiques à réaliser.

Il existe différentes mesures de soutien pouvant être proposées aux enseignants pour les accompagner dans la phase d'introduction à la profession (voir par exemple Martineau et Vallerand, 2007 ; Schneuwly, 1996). La Figure 1 résume les modalités caractérisant ces mesures en distinguant trois dimensions : le type de soutien, le contenu de l'aide et les aménagements des conditions cadres.

Figure 1. Principales caractéristiques des mesures de soutien proposées aux enseignants débutants

Dimension	Modalité
Type de soutien	Prise en charge, mentorat, si possible sur le lieu de travail Évaluation dans une optique formative Accueil et orientation de la part de l'administration ou l'établissement (séance d'information, présentation) Offres de perfectionnement orientées sur les besoins Groupes d'échanges entre enseignants débutants Groupes de collaboration entre enseignants expérimentés et débutants Ressources et forum d'échanges sur Internet pour les enseignants débutants Travail réflexif de la part des enseignants (rédaction d'un mémoire, d'un journal de bord)
Contenu	Prise en charge dans le domaine pédagogique Travail sur les compétences sociales et affectives Travail sur les compétences institutionnelles (règlements, directives, éthique, etc.)
Conditions cadres	Décharge horaire pour les débutants Collaboration avec la formation initiale

Source : Paquay, L. (Ed.) (2004).

Indépendamment de la forme du dispositif d'insertion, le concept de mentor est présent dans presque tous les programmes d'aide aux nouveaux enseignants (Weva, 1999).

Les modalités d'application du mentorat peuvent cependant varier en fonction de la durée, des critères de sélection des mentors, de la façon dont s'effectue le jumelage mentor/enseignant ou du rôle joué par le mentor dans la relation (Martineau et Vallerand, 2007).

La principale critique adressée au système du mentorat concerne le risque que l'enseignant devienne dépendant de son mentor (Weva, 1999). L'enseignant pourrait en effet développer l'habitude à « profiter » de l'aide amenée par son mentor en cas de difficultés. Martineau et Portelance (2005) définissent cette tendance au « passivisme » comme pouvant être provoquée par le mentorat de la manière suivante : « dans le cas du mentorat, s'il comporte d'indéniables qualités, il présente aussi de sérieuses limites, dont le danger est de favoriser le conformisme et une pratique individualiste de l'enseignement, le faible développement d'une démarche réflexive du novice et, finalement, le fait de placer les mentors dans une situation d'évaluation d'un collègue, situation qu'ils trouvent fort peu confortable ».

2. L'évaluation professionnelle des enseignants

2.1. Définitions et enjeux

Le terme d'*évaluation* est généralement traduit par l'expression générique « jugement de valeur », souvent associée à une appréciation portée sur des individus. Selon une définition plus détaillée (Gaudreau, 2001), par évaluation, on entend :

- un jugement rationnel et fondé,
- posé sur la valeur de l'objet évalué,
- qui intègre des informations méthodiquement et rigoureusement recueillies,
- en fonction d'indicateurs et de critères clairement énoncés,
- pour conduire à des mesures à prendre et à des décisions reliées à ce jugement.

A quoi sert l'évaluation professionnelle des enseignants ? Les informations générées par l'évaluation peuvent être utilisées à des fins diverses. Ainsi, « passer d'une évaluation subjective à une évaluation réfléchie et instrumentée est un moyen de conforter les équipes dans leurs choix, de permettre la régulation de l'action, sa valorisation et d'en faciliter la diffusion » (Bonniol et Vial, 1997).

Figure 2. Fonctions de l'évaluation professionnelle en milieu scolaire (Bonniol et Vial, 1997)

Utilité interne	Utilité externe
« L'évaluation présente assurément une utilité interne, c'est-à-dire qu'elle informe les acteurs du système (enseignants, élèves, administrateurs, etc.) sur leur action, l'organisation (du système, de l'établissement, etc.) et les aide à les infléchir pour les améliorer. »	« L'évaluation présente aussi une utilité externe, destinée à informer la société (décideurs, parents d'élèves, employeurs, etc.) sur l'état du service éducatif, notamment sur sa qualité, ses résultats, mais aussi son coût et son fonctionnement. »
« <i>Outil de régulation</i> : l'évaluation permet de recentrer l'action autour d'objectifs bien identifiés, objectifs que cette évaluation fait donc évoluer régulièrement au cours de l'action elle-même. »	« <i>Outil de valorisation et de validation locale</i> : elle reconnaît aux acteurs les moyens d'initier et de poursuivre leur action. »
« <i>Outil de communication</i> : l'évaluation interne utilise des indicateurs qui mesurent l'utilité de l'action innovante et la pertinence des modalités de sa mise en œuvre. »	« <i>Outil de validation</i> : l'évaluation externe permet d'assurer la transposition de l'innovation, ou tout du moins de quelques éléments caractéristiques, en relation avec d'autres expériences, en conformité avec le cadre de référence institutionnel. »
« <i>Outil de fédération</i> : l'évaluation rassemble, autour de la régulation des objectifs, les membres de chaque équipe et les équipes entre elles. »	

L'évaluation et la reddition de comptes en éducation

« Les observateurs de nos sociétés s'accordent généralement sur le fait que, depuis les années 1980, les administrations publiques et les grands organismes internationaux proposent et promeuvent l'obligation des résultats comme mode de régulation de l'action publique et essaient de la mettre en œuvre » (Demailly, 2005). Ce changement concerne aussi le domaine de l'éducation : le système éducatif et ses acteurs sont désormais de plus en plus appelés à rendre compte de leurs actions et de

leurs résultats. Les exigences envers le système éducatif s'expriment essentiellement en termes d'efficacité et d'efficience¹, en regard des moyens mis en œuvre pour l'amélioration de la qualité.

Cette pression accrue sur le système éducatif s'est notamment traduite par le développement de pratiques d'évaluation. Dans ce mouvement, l'évaluation professionnelle des enseignants a pris de plus en plus d'importance.

En ce qui concerne les enseignants, le développement de l'évaluation est aussi étroitement lié au phénomène de professionnalisation du métier. La reconnaissance de capacités professionnelles typiques du métier d'enseignant implique une vérification de ces compétences chez les enseignants. L'évaluation remplit cette fonction.

De manière plus globale, l'évaluation des enseignants peut aussi s'inscrire dans une évaluation plus large des systèmes scolaires, à travers laquelle d'autres objets peuvent être soumis à évaluation : les curriculums, le fonctionnement des établissements, les projets pédagogiques, etc.

Dans le contexte suisse, la généralisation des pratiques d'évaluation est à mettre en lien avec les démarches de qualité entreprises dans certains cantons (St-Gall et Zurich notamment). Ce mouvement vise à assurer un monitoring plus précis du système scolaire, afin de garantir la qualité de celui-ci. Ce type de programme se traduit au niveau organisationnel par la mise en place de projets de développement qui octroient plus de responsabilités aux établissements scolaires (auxquels on attribue des objectifs et on demande de gérer leurs ressources pour les atteindre). « Suite à cette nouvelle autonomie des établissements, il y a un nombre important de cantons qui ont introduit (ou qui ont décidé d'introduire) des systèmes d'évaluation dans le but de disposer d'instruments de contrôle et de pilotage » (Müller Kucera et Stauffer, 2003).

2.2. Les dispositifs d'évaluation professionnelle des enseignants

Le référentiel de compétences et le portfolio figurent parmi les outils le plus fréquemment employés pour l'évaluation professionnelle des enseignants.

Le *portfolio* consiste en un dossier structuré illustrant le travail de l'enseignant. Il inclut des productions qui témoignent de la réflexion de l'enseignant sur son métier et de son développement professionnel (Paquay, 2004). Cette méthode d'évaluation repose sur une vision plus proche du développement professionnel (puisqu'elle permet à l'enseignant d'évaluer son propre niveau de compétences et d'analyser son cheminement professionnel) que du contrôle institutionnel.

Le *référentiel de compétences* est pour sa part constitué d'une « liste de familles de situations professionnelles auxquelles les enseignants doivent pouvoir faire face en assumant telle ou telle tâche professionnelle » (Paquay, 2004).

Les référentiels de compétences s'inscrivent dans la réflexion sur la professionnalisation du métier d'enseignant. Ces référentiels ont d'abord été développés en tant que « repères pour construire la formation des enseignants » (Perrisset Bagnoud, 2006) mais tendent actuellement à s'étendre à d'autres phases de la vie de l'enseignant (l'étape de l'insertion professionnelle, par exemple).

Un référentiel de compétences peut être plus ou moins détaillé. Ingvarson et Kleinhenz (2003) distinguent ainsi trois niveaux :

¹ On définit le terme d'*efficacité* comme « une partie de l'évaluation d'une organisation qui mesure si ses différentes activités atteignent les objectifs fixés » et celui d'*efficience* comme « une partie de l'évaluation d'une organisation qui met en rapport les résultats de ses différentes activités avec les moyens (financiers, humains, etc.) qui leur sont consacrés » (*Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), l'évaluation des collèges et des lycées en France*, juillet 2004, n°118).

- ♦ au *niveau 1*, le référentiel spécifie uniquement des normes et des valeurs que l'enseignant doit respecter (les articles de loi concernant le personnel enseignant relèvent généralement de ce niveau) ;
- ♦ au *niveau 2*, la pratique enseignante est organisée en dimensions ou domaines généraux ;
- ♦ le *niveau 3* introduit des indicateurs (c'est-à-dire des variables observables pour juger le travail de l'enseignant) dans un descriptif précis de la fonction.

Une des difficultés inhérentes au référentiel de compétences tourne autour de la définition des éléments « typiques » du métier. Le référentiel est en effet le résultat d'un travail de référentialisation qui consiste en une modélisation abstraite et figurée de la réalité du métier d'enseignant (Figari, 1994). Cette tâche d'élaboration doit surmonter de nombreuses difficultés. Ce travail d'élaboration est complexe et la validité du référentiel peut poser des questions. Par ailleurs, comme il existe beaucoup de conceptions différentes du métier, un référentiel exprimera naturellement des attentes spécifiques. Les référentiels sont ainsi imprégnés des valeurs des différents acteurs qui l'ont élaboré (autorités politiques, experts des sciences de l'éducation, responsables de la formation, enseignants eux-mêmes, etc.) (Perrisset-Bagnoud, 2006). « Les individus et/ou groupes qui font adopter un référentiel officiel imposent à l'ensemble des enseignants leur vision du métier » (Paquay, 2004).

3. Le dispositif d'accompagnement et d'évaluation des enseignants débutant dans l'enseignement primaire du canton de Genève

Dès 2000, la DGEP a eu à gérer l'engagement d'un nombre important d'enseignants détenteurs d'une Licence mention enseignant (LME) délivrée par l'Université de Genève². Afin d'aider ces enseignants à entrer dans la profession et de s'assurer que les compétences mises en œuvre par ces mêmes enseignants correspondent bien aux exigences institutionnelles, la DGEP a mandaté un consultant externe pour élaborer un outil répondant à ces besoins.

Pour la DGEP et les inspecteurs, l'élaboration d'un nouveau dispositif devait servir principalement à assurer une plus grande objectivité dans l'évaluation professionnelle des nouveaux enseignants. Pour les formateurs, le mandat de départ était lié à un problème conjoncturel, à savoir l'augmentation du nombre d'enseignants débutants, laquelle exigeait une meilleure prise en charge de ces personnes, à travers une identification rapide des difficultés rencontrées et la proposition de mesures de soutien efficaces pour les aider à les surmonter.

L'élaboration du nouvel outil a été menée selon une démarche participative. Pour ce faire, des groupes de travail réunissant différents groupes d'acteurs (DGEP, formateurs et inspecteurs) ont été mis en place. Le mandat ne définissant pas la forme à donner à l'instrument, la forme et les objectifs spécifiques du nouvel outil ont été co-construits par les membres des groupes de travail sous la supervision du consultant.

Un Guide méthodologique a donc été élaboré afin d'aider les enseignants à entrer dans la profession et les évaluateurs à détecter les cas problématiques³. Il a été introduit à la rentrée 2004/2005. En 2005/2006, le Guide a été édité et informatisé pour en faciliter l'usage.

² Depuis 1996, la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire est assurée par l'Université de Genève.

³ Des adaptations du Guide méthodologique ont été réalisées à l'intention des enseignants de la division spécialisée et des maîtres spécialistes, ainsi que des évaluateurs en charge de leur encadrement et de leur évaluation.

3.1. Le Guide méthodologique

À travers la mise en place de ce dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire, la DGEP poursuit plusieurs objectifs, décrits dans le Guide méthodologique (cf. Encadré 3).

Encadré 3. Synthèse des objectifs du Guide méthodologique

Objectif 1 : identifier, dès leur entrée en fonction, les besoins d'encadrement des nouvelles et des nouveaux enseignants, qu'ils/elles soient détenteurs/trices ou non des titres requis.

Objectif 2 : faciliter leur entrée dans le métier en mettant, si nécessaire, à leur disposition des ressources de formation qui leur permettent de consolider le transfert des acquis de la formation initiale.

Objectif 3 : offrir à tous les acteurs une vision claire des compétences professionnelles attendues chez un enseignant en période probatoire (EPP) grâce à la mise en perspective d'objectifs professionnels à atteindre en fin de période probatoire.

Objectif 4 : instrumenter l'autorité scolaire pour qu'elle puisse rapidement s'assurer, à partir de critères partagés, que les compétences mises en œuvre par les EPP dans l'interaction avec leurs élèves, les parents, leurs collègues et les autorités correspondent bien aux exigences institutionnelles.

Objectif 5 : distinguer clairement les rôles respectifs des formateurs/trices et des inspecteurs/trices dans l'encadrement et l'évaluation des EPP.

Objectif 6 : rationaliser l'investissement des uns et des autres par les procédures contenues dans les différents livrets constituant le GM. Ces procédures orientent et coordonnent l'action respective des formateurs/trices et des inspecteurs/trices.

Le Guide méthodologique est constitué de trois livrets décrits ci-après.

Livret 1 : Objectifs professionnels

Ce livret contient les objectifs professionnels à atteindre en fin de période probatoire. Ces objectifs professionnels sont répartis dans trois domaines :

Enseignement avec trois composantes :

- E1.** la planification de l'enseignement,
- E2.** la conduite des activités d'enseignement-apprentissage,
- E3.** la mise en œuvre de l'évaluation.

Relations avec trois composantes :

- R1.** la gestion des interactions en classe,
- R2.** l'implication dans la dynamique d'école,
- R3.** les relations professionnelles avec les parents et autres partenaires.

Institution avec cinq composantes :

- I1.** la référence aux règlements et directives officielles et leur application,
- I2.** l'investissement dans la mission d'enseignement et de socialisation des élèves en cohérence avec le projet d'école et le cadre institutionnel,
- I3.** l'utilisation des ressources officielles,
- I4.** la prise en charge de son rôle institutionnel,
- I5.** l'investissement dans un processus de formation.

Livret 2 : Formateur / formatrice

Ce livret contient les instruments mis au service de l'encadrement et de l'évaluation du formateur, à savoir :

1. un document **Récolte des données** destiné à réunir des informations pour faire une évaluation diagnostique,
2. un document **Synthèse** dans lequel est consignée l'évaluation diagnostique du formateur et de l'inspecteur,
3. des documents **Plan de formation, Journal de formation** et **Évaluation du formateur** dans lesquels sont consignés les objectifs spécifiques de formation, les différentes interventions de suivi du formateur et son évaluation de la progression de l'EPP,
4. un document **Évaluation certificative de l'EPP** dans lequel est consignée l'évaluation annuelle du parcours de l'EPP et qu'il transmet ensuite à l'inspecteur.

Livret 3 : Inspecteur / inspectrice

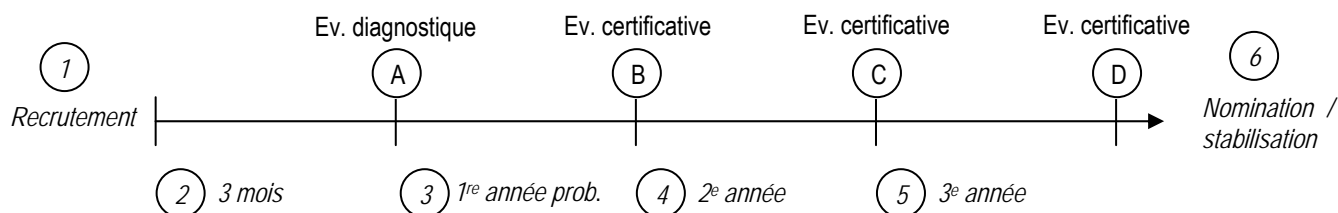
Ce livret contient les instruments mis au service de l'encadrement et de l'évaluation de l'inspecteur, à savoir :

1. un document **Récolte de données** destiné à réunir des informations pour faire une évaluation diagnostique,
2. un document **Synthèse**, dans lequel est consignée l'évaluation diagnostique de l'inspecteur et du formateur,
3. des documents **Suivi et conseils, Journal de suivi et conseils** et **Évaluation de l'inspecteur**, dans lesquels sont consignées les attentes, les différentes interventions de suivi proposées par l'inspecteur et son évaluation du parcours *Suivi et conseils*,
4. un document **Évaluation certificative de l'EPP** dans lequel est consignée l'évaluation annuelle du parcours de l'EPP réalisée par l'inspecteur à l'aide du dossier qui est constitué au cours du suivi qu'il réalise en collaboration avec le formateur.

3.2. Le processus d'accompagnement et d'évaluation

Le Guide méthodologique structure le parcours de l'enseignant débutant pendant sa période probatoire, ainsi que la démarche d'encadrement et d'évaluation des formateurs et des inspecteurs. Chronologiquement, on peut distinguer plusieurs étapes délimitées par les moments d'évaluation (Figure 3).

Figure 3. Processus d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire



Phase 1

Lors de cette première phase, la DGEP répartit les différents dossiers de candidature des enseignants entre les circonscriptions d'inspectat. Les inspecteurs, accompagnés d'un représentant des enseignants, examinent les dossiers et effectuent les entretiens avec les candidats. L'inspecteur fournit un préavis à la DGEP et a la possibilité d'indiquer le souhait d'affecter le candidat à sa circonscription. Les candidats retenus sont réunis en séance plénière peu de temps avant la rentrée scolaire pour que leur soit présenté entre autres le système d'évaluation qu'ils vont connaître durant les trois années de période probatoire. Les inspecteurs leur exposent les différentes modalités du suivi et de l'évaluation et leur distribuent une note récapitulative de la procédure.

Phase 2

Lors des trois premiers mois, l'enseignant en période probatoire est suivi par le formateur et l'inspecteur. L'enjeu de cette première période d'observation vient du cadre contractuel. Il est possible de mettre un terme au contrat du collaborateur après la période des trois mois d'essai en cas de constat de compétences particulièrement inadaptées à l'enseignement. Ces considérations ne concernent que quelques cas exceptionnels. Cette période de trois mois est surtout décisive pour identifier les éventuels besoins de formation complémentaire.

Selon le document officiel du Guide méthodologique, « pour réaliser l'évaluation diagnostique destinée aux enseignants en période probatoire de première année, conduite durant les trois premiers mois de l'année scolaire de septembre à novembre, l'inspecteur dispose d'un outil de récolte de données et d'un document de synthèse qui est rempli en collaboration avec le/la formateur » (Livret 3). Selon les retours des inspecteurs interrogés, ceux-ci effectuent généralement au moins une visite en classe et un entretien avec l'enseignant. Ils disposent également de sources d'information complémentaires (documents, réunions de parents).

Du côté du formateur, l'évaluation est centrée sur une optique formative. Elle débute généralement par une prise de contact et une visite dans la classe. Le formateur effectue ensuite l'observation d'une séquence d'enseignement, analysée sur la base d'une planification écrite fournie par l'enseignant. Enfin, le formateur fixe le plan de formation lors d'un entretien avec l'enseignant en période probatoire.

A : Évaluation diagnostique

L'inspecteur, en concertation avec le formateur, va évaluer l'enseignant en période probatoire selon les onze composantes du Livret 1 du Guide méthodologique (Figure 4). Il peut juger que le niveau de compétences de chaque domaine est inadapté, en développement ou suffisant. Le formateur contribue à l'évaluation diagnostique, mais la responsabilité en incombe à l'inspecteur.

Figure 4. Exigences pour l'évaluation diagnostique

Dimensions	Composantes	Compétences		
		inadaptées	en développement	suffisantes
Enseignement	E1 : Planifier l'enseignement	○	⊗	⊗
	E2 : Conduire des activités d'enseignement / apprentissage	○	⊗	⊗
	E3 : Mettre en œuvre l'évaluation	○	⊗	⊗
Relations	R1 : Gérer les interactions en classe	○	⊗	⊗
	R2 : S'impliquer dans la dynamique d'école	○	⊗	⊗
	R3 : Entretenir des relations professionnelles avec les parents et autres partenaires	○	⊗	⊗
Institution	I1 : Se référer aux règlements et directives officielles et les appliquer	○	⊗	⊗
	I2 : S'investir dans la mission d'enseignement et de socialisation	○	⊗	⊗
	I3 : Utiliser les ressources officielles	○	⊗	⊗
	I4 : Agir en assumant son rôle institutionnel	○	⊗	⊗
	I5 : S'investir dans un processus de formation	○	⊗	⊗
Décision		○ suivi intensifié	⊗ suivi standard	⊗ suivi standard

L'enseignant est mis au courant des résultats de l'évaluation et signe le document qui est ensuite transmis à la DGEP.

Phase 3

Les résultats de l'évaluation diagnostique déterminent le type de suivi de l'enseignant (standard ou intensifié) durant sa première année d'engagement. Si une compétence au moins est jugée inadaptée, un suivi intensifié est mis en place. Un entretien tripartite (enseignant, formateur et inspecteur) est alors organisé pour préciser les attentes vis-à-vis de l'enseignant en période probatoire. L'inspecteur fixe des pistes de travail pour orienter et aider l'enseignant, ainsi qu'une échéance pour laquelle les attentes doivent être honorées.

Une nouvelle rencontre tripartite est généralement organisée en février. Si la progression de l'enseignant est suffisante, le suivi intensifié peut être levé. Dans le cas contraire, il se poursuit jusqu'à la fin de l'année scolaire. Pour les cas difficiles, le préavis doit être transmis par l'inspecteur à la DGEP avant le 15 avril, afin que celle-ci puisse statuer. Une décision négative doit alors être signifiée avant le 15 mai à l'enseignant afin de respecter le délai contractuel.

Que le suivi soit intensifié ou standard, le formateur établit en concertation avec l'enseignant en période probatoire un plan de formation. Celui-ci se décline également sous la forme d'objectifs spécifiques de formation et de pistes de travail avec des échéances.

B : Évaluation certificative (1^{re} année)

A la fin de la première année, l'inspecteur produit une évaluation certificative « destinée à prendre la décision de renouveler ou non le contrat d'un enseignant en période probatoire au terme d'une année probatoire » (Livret 3). L'évaluation reprend les trois dimensions *Enseignement*, *Relations* et *Institution*, sans toutefois entrer dans le détail des composantes. Les conditions minimales consistent à obtenir pour chaque dimension un niveau au moins « en développement » (Figure 5).

L'inspecteur se réfère également à l'évaluation du formateur qui juge en fin d'année si l'enseignant a atteint une progression suffisante ou insuffisante vis-à-vis de son plan de formation.

Si les minima ne sont pas atteints, l'inspecteur rend un préavis défavorable et le contrat de l'enseignant en période probatoire n'est pas renouvelé. Celui-ci a toutefois la possibilité de contester cette décision, auquel cas la situation est réexaminée par la DGEP.

Figure 5. Exigences pour l'évaluation certificative

Année probatoire	Dimensions	Compétences		
		inadaptées	en développement	suffisantes
1 ^{re}	Enseignement	→	⊗	⊗
	Relations	→	⊗	⊗
	Institution	→	⊗	⊗
2 ^e	Enseignement	→	⊗	⊗
	Relations	→	⊗	⊗
	Institution	→	⊗	⊗
3 ^e	Enseignement	→		⊗
	Relations	→		⊗
	Institution	→		⊗

Phase 4

Lors de la deuxième année probatoire, une évaluation diagnostique peut être exceptionnellement demandée, dans le cas où le renouvellement du contrat de l'année précédente était conditionnel. Généralement, les attentes des inspecteurs sont transmises dans le document « Suivi et conseils institutionnels », sans effectuer d'évaluation diagnostique. Une différenciation est introduite dans le suivi des formateurs entre les enseignants détenant le titre genevois requis (Licence mention enseignement délivrée par l'Université de Genève) et les autres. Les premiers doivent proposer un plan de formation à leur formateur qui l'accepte ou le reformule. Pour les seconds, ce sont les formateurs qui élaborent le plan de formation, en concertation avec l'enseignant.

C : Évaluation certificative (2^e année)

A la fin de la deuxième année, l'inspecteur effectue à nouveau une évaluation certificative afin d'apprécier le niveau de maîtrise de l'enseignant.

Phase 5

La troisième année probatoire n'est, sauf exception, pas inaugurée par une évaluation diagnostique. D'après les indications du Guide, le suivi doit être identique à celui de la deuxième année. Dans la pratique, les inspecteurs suivent avec moins d'assiduité les personnes qui ont déjà été jugées positivement pendant deux ans.

D : Évaluation certificative (3^e année)

La dernière évaluation certificative est effectuée pour décider de la nomination/stabilisation de l'enseignant en période probatoire. La seule différence notable avec les deux premières années concerne les exigences. L'enseignant doit obtenir un jugement « suffisant » dans les trois dimensions évaluées.

Phase 6

En définitive, l'enseignant en période probatoire est nommé/stabilisé, sauf en cas de dysfonctionnement grave intervenant par la suite.

4. Aspects méthodologiques

Pour répondre aux objectifs de ce projet, nous avons réalisé une enquête par questionnaire auprès des acteurs concernés, à savoir les enseignants en période probatoire, les inspecteurs et les formateurs. Cette enquête, déclinée en trois volets selon le type d'acteurs, nous donne leur point de vue sur le dispositif actuel d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire.

Un volet complémentaire de l'étude a consisté à établir un inventaire des modalités cantonales d'évaluation et d'insertion professionnelle des enseignants débutants réalisé au moyen d'une enquête auprès des responsables cantonaux de l'enseignement primaire. Le but de cet outil est de présenter et comparer les situations d'insertion professionnelle et d'évaluation des enseignants de l'école primaire des différents cantons.

4.1. Les enquêtes par questionnaire

Démarche

Nous avons tout d'abord élaboré un questionnaire d'enquête destiné à l'ensemble des enseignants en période probatoire de l'année 2006/2007, puis nous avons décliné ce questionnaire pour les deux autres groupes d'acteurs : les formateurs et les inspecteurs chargés de leur suivi au cours de l'année 2006/2007. Ces questionnaires ont été administrés par voie postale au cours des mois de mai et de juin 2007. Pour améliorer le taux de réponse, un rappel a été effectué.

Participation

Le questionnaire a été envoyé à tous les enseignants en période probatoire de l'année 2006/2007 en division ordinaire et spécialisée ainsi qu'aux maîtres spécialistes. Sur 380 enseignants, 161 ont répondu au questionnaire, ce qui correspond à un taux de participation de 42% (Figure 6).

Figure 6. Participation des enseignants en période probatoire à l'enquête ainsi que des inspecteurs et formateurs de la division ordinaire

Enseignants		Inspecteurs		Formateurs	
Envoi	Retour	Envoi	Retour	Envoi	Retour
380	161	27	16	10	10

Le questionnaire a également été adressé à tous les inspecteurs et formateurs de la division ordinaire et spécialisée, ainsi qu'aux inspecteurs et formateurs de discipline (arts visuels, éducation musicale, etc.). Seuls les questionnaires de la division ordinaire ont été analysés, étant donné le très faible taux de réponse pour la division spécialisée (aucun retour de la part des cinq inspecteurs en charge de l'évaluation des enseignants et un seul retour des deux formateurs concernés), ainsi que pour l'enseignement de discipline (pour les inspecteurs, un retour sur trois et pour les formateurs, un retour sur quatre). Il est à noter qu'au sein de la division ordinaire, tous les formateurs et un peu plus de la moitié des inspecteurs ont répondu au questionnaire.

Thèmes

Sur la base des informations issues des entretiens préliminaires et de la littérature spécialisée, nous avons élaboré un questionnaire décliné en trois versions : une pour les enseignants en période probatoire, une pour les inspecteurs et une pour les formateurs (Annexes A à C). Cinq thèmes sur six sont communs aux trois questionnaires (Figure 7). Un certain nombre de sous-thèmes sont également identiques – les questions sont alors formulées le plus possible de la même manière pour pouvoir comparer les résultats –, d'autres sont spécifiques au groupe d'acteurs concerné (et sont indiqués ci-dessous entre parenthèses avec les abréviations suivantes EPP pour enseignants en période probatoire, I-F pour inspecteurs et formateurs).

Le premier et le deuxième thème sont spécifiques aux enseignants, ils traitent respectivement de l'attitude globale des enseignants en période probatoire face à l'**évaluation professionnelle des enseignants** en général et de la **qualité de l'information** reçue sur le dispositif d'accompagnement et d'évaluation au début de leur engagement. Le troisième thème est consacré à la **procédure d'encadrement et d'évaluation** : avec l'appréciation de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation certificative, les objectifs du dispositif (EPP), les apports du dispositif (I-F) et enfin les conditions et les charges de travail (I-F). Le quatrième thème est dédié aux **rôles et responsabilités** des évaluateurs dans le dispositif : intérêt de l'évaluation en duo, acteurs légitimes de l'évaluation, apport du formateur et de l'inspecteur (EPP). Le cinquième thème se centre sur le **Guide méthodologique** : utilité, appréciation de la forme et du contenu, représentation du Guide, autre fonction possible du Guide, discussion autour du Guide, opinions sur les différents niveaux du Guide (objectifs, indicateurs, standards de performances attendus, attitudes inadaptées)⁴ (EPP), intérêt des différents documents composant le Guide (I-F).

Le sixième thème est réservé aux **objectifs professionnels** décomposés dans le Guide méthodologique en trois dimensions (*Enseignement, Relations et Institution*) qui sont elles-mêmes déclinées en indicateurs : les enseignants sont interrogés sur les conditions permettant d'atteindre les objectifs professionnels pour les indicateurs des composantes *Planifier l'enseignement* (E1), *Conduire des activités d'enseignement/apprentissage* (E2), *Mettre en œuvre l'évaluation* (E3) et *Gérer les interactions en classe* (R1) ; les formateurs et les inspecteurs sont quant à eux invités à s'exprimer sur leur recours dans la pratique aux indicateurs qui les concernent (seulement les indicateurs des composantes E1, E2, E3, R1 mentionnées ci-dessus pour les formateurs ; les indicateurs de toutes les composantes pour les inspecteurs), ainsi que sur la pertinence et l'exhaustivité de ces indicateurs.

Le questionnaire adressé aux enseignants en période probatoire se termine par des questions sur leur situation personnelle (sexe, âge, année de période probatoire, type d'encadrement, statut, fonction, division, taux d'activité, formation, expérience préalable dans l'enseignement) et celui adressé aux inspecteurs et formateurs⁵ sur des informations plus générales (nombre d'enseignants suivis, année d'expérience en tant que formateur/inspecteur, nombre d'années en tant qu'enseignant).

Quelques questions ouvertes invitent encore les acteurs à donner leur opinion générale sur le dispositif : ce qui est apprécié, ce qui déplaît et toutes suggestions pour améliorer la procédure d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire. Les inspecteurs et formateurs ont également été conviés à formuler des propositions en vue de la réorganisation de l'enseignement primaire.

⁴ Pour les inspecteurs et formateurs, le recours aux différents niveaux du Guide méthodologique a été abordé dans le dernier thème pour chaque composante.

⁵ Aucune donnée sociodémographique n'a été relevée, préservant ainsi l'anonymat de ces deux groupes d'acteurs, étant donné leur faible nombre.

Figure 7. Structure des questionnaires en thème selon les acteurs concernés

Thèmes	Acteurs concernés	
	Enseignants en période probatoire (EPP)	Inspecteurs et Formateurs (I-F)
Qualité de l'information	x	
Évaluation professionnelle des enseignants	x	
Procédure d'encadrement et d'évaluation	x	x
Rôles et responsabilités	x	x
Guide méthodologique	x	x
Objectifs professionnels	x	x
	composantes E1, E2, E3, R1	formateurs : composantes E1, E2, E3, R1

Types de questions

Pour capter l'opinion des acteurs sur le nouveau dispositif, une trentaine de questions ont été développées. La plupart propose une liste d'items sur lesquels les acteurs doivent se positionner selon, le plus souvent, quatre modalités (allant du plus au moins en accord avec l'item).

Les enquêtés ont également eu la possibilité de faire des commentaires, ils ont aussi été invités à répondre à des questions ouvertes, plus particulièrement les inspecteurs et les formateurs. En effet, l'apport de commentaires est précieux pour ces deux groupes d'acteurs qui ont de faibles effectifs ; ils viennent ainsi compléter l'analyse des résultats chiffrés.

Analyse statistique

L'analyse statistique des données de l'enquête auprès des enseignants en période probatoire a été organisée en trois phases : (i) on procède dans un premier temps à une analyse exploratoire des opinions de type *analyse factorielle en composantes principales*⁶ ; la matrice des corrélations ainsi obtenue indique la corrélation entre les variables initiales et le facteur qui résume l'information contenue dans l'ensemble des variables initiales (les variables retenues sont celles qui présentent une saturation supérieure ou égale à .50 en valeur absolue) ; (ii) on effectue ensuite une analyse descriptive *univariée* des variables sociodémographiques et de la situation professionnelle des enseignants en période probatoire, ainsi que de leurs opinions face au nouveau dispositif d'accompagnement et d'évaluation ; (iii) on procède enfin à une analyse *bivariée* (analyses croisées entre variables, réalisées à l'aide du test d'association du Chi-2, les liens entre les deux modalités ayant été jugés significatifs au seuil de 5%) entre les variables sociodémographiques ainsi que les variables de la situation professionnelle des enseignants et leurs opinions face au nouveau dispositif d'accompagnement et d'évaluation.

Concernant l'analyse des résultats des questionnaires des formateurs et des inspecteurs, comme ces deux groupes d'acteurs ont de petits effectifs, les résultats sont présentés en nombre absolu et non en pourcentage (comme cela est le cas pour les enseignants). Aucune analyse statistique n'a pu être

⁶ L'analyse factorielle permet de réduire un grand nombre de variables dans un espace de moindres dimensions et de résumer ainsi l'information. Cette réduction est réalisable grâce aux corrélations existant entre les variables et s'effectue par la construction de variables synthétiques, combinaisons linéaires des variables initiales (Benzécri, 1973 ; Lebart, Morineau et Piron, 1995). Pour l'analyse de tableaux composés de variables quantitatives, on recourt à l'analyse en composantes principales ; pour les variables qualitatives, on se réfère, dans le cas de deux variables, à l'analyse de correspondances et, pour plus de deux variables, à l'analyse de correspondances multiples.

effectuée pour ces deux groupes d'acteurs. Par contre, comme mentionné précédemment, une analyse plus fine de leurs commentaires a été réalisée afin de compléter les résultats chiffrés.

La majorité des questions fermées des trois questionnaires comportent des items sur lesquels l'enquête doit se positionner selon quatre modalités. Afin de faciliter l'analyse et la lecture des tableaux, les réponses sont regroupées pour les deux modalités allant dans la même direction, par exemple, *tout à fait d'accord et plutôt d'accord* ou *presque toujours et souvent* par opposition à *plutôt pas d'accord et pas du tout d'accord* ou *rarement et jamais*.

4.2. L'inventaire des modalités cantonales d'accompagnement et d'évaluation

Lors de l'étude documentaire effectuée durant la phase préliminaire de l'étude, nous avons repéré plusieurs initiatives entreprises en vue de référencer les différentes modalités cantonales d'insertion ou d'évaluation professionnelle des enseignants (voir par exemple CDIP, 1996). Ces études permettaient de mettre dans une perspective temporelle les usages dans le domaine de l'évaluation et de l'insertion professionnelle. Mais comme aucune d'entre elles ne nous paraissait suffisamment exhaustive, nous avons décidé d'élaborer notre propre instrument de mesure.

Nous avons également constaté que le canton de Genève se démarquait des autres cantons romands par une volonté d'institutionnaliser l'évaluation des nouveaux enseignants en inscrivant ce suivi dans une politique d'insertion professionnelle. Même si d'autres cantons romands avaient aussi développé une politique d'accompagnement des enseignants novices, celle-ci n'avait pas été intégrée dans les procédures d'évaluation. De plus, dans les autres cantons romands, les modalités de l'évaluation n'avaient pas été systématisées par un référentiel de compétences, les termes de référence de l'évaluation se fondant généralement uniquement sur la définition du statut du personnel enseignant.

Nous avons donc procédé à un inventaire des pratiques d'évaluation et d'encadrement des enseignants débutant dans l'enseignement primaire en contactant les directions de l'enseignement primaire de chaque canton de Suisse, en leur demandant de bien vouloir répondre à un formulaire (Annexe D) les interrogeant sur leurs propres dispositifs d'accompagnement et d'évaluation des enseignants débutants.

Nous avons ainsi pu établir un inventaire des pratiques d'insertion et d'évaluation professionnelle existant dans les différents cantons (voir à ce propos le « complément descriptif » en fin de rapport). Nous nous sommes concentrés sur les pratiques et les mesures reconnues officiellement au niveau du canton. Les pratiques qui étaient sous la responsabilité des établissements scolaires n'ont pas été examinées.

Les formulaires ont été élaborés en trois langues : français, allemand et italien. Ils ont été adressés par voie postale aux 25 responsables cantonaux des directions de l'enseignement primaire (Annexe E) au cours des mois de mai et de juin 2007. Pour augmenter le taux de retour, un rappel a été effectué ultérieurement. Nous avons ainsi reçu les réponses concernant 22 cantons.

5. Résultats des enquêtes

5.1. L'enquête par questionnaire auprès des enseignants

Pour répondre aux objectifs de l'étude, nous avons élaboré un questionnaire destiné à l'ensemble des enseignants en période probatoire de l'année 2006/2007 (n = 380) (Annexe A). Ce questionnaire leur a été administré par voie postale au cours des mois de mai et de juin 2007. Sur les 380 questionnaires distribués, 161 nous ont été retournés, ce qui correspond à un taux de retour de 42%.

Ce questionnaire a été organisé selon six thèmes : (i) les informations sur le dispositif, (ii) l'évaluation professionnelle des enseignants, (iii) la procédure d'encadrement et d'évaluation, (iv) les rôles et responsabilités des inspecteurs et formateurs, (v) le Guide méthodologique et (vi) les objectifs professionnels contenus dans le Guide (voir aussi section 4.1).

Profil des répondants

Nous présentons ci-après la répartition des répondants en fonction de plusieurs variables, à savoir le genre, l'année probatoire, le type d'encadrement (standard, intensifié), la situation dans l'enseignement (statut fonction, division), la formation initiale et l'expérience professionnelle préalable dans l'enseignement (Figure 8).

Figure 8. Profil des répondants à l'enquête auprès des enseignants (n=161)

Variable	Modalité	Pourcentage	Total
Genre	Féminin	87	140
	Masculin	13	21
Année probatoire	Première	41	64
	Deuxième	38	60
	Troisième	22	34
Type d'encadrement	Standard	95	152
	Intensifié	5	8
Statut	Suppléant	21	32
	Chargé d'enseignement	79	122
Fonction	Généraliste	91	136
	Maître spécialiste	9	14
Division	Élémentaire	43	65
	Moyenne	48	72
	Spécialisée	9	13
Formation initiale	Brevet, diplôme d'enseignement	10	15
	Licence mention enseignement (LME)	61	91
	Autre licence universitaire ou titre équivalent	23	35
	Autre formation	6	9
Expérience professionnelle préalable dans l'enseignement	En tant que titulaire	7	11
	En tant que remplaçant	77	115
	Aucune	16	24

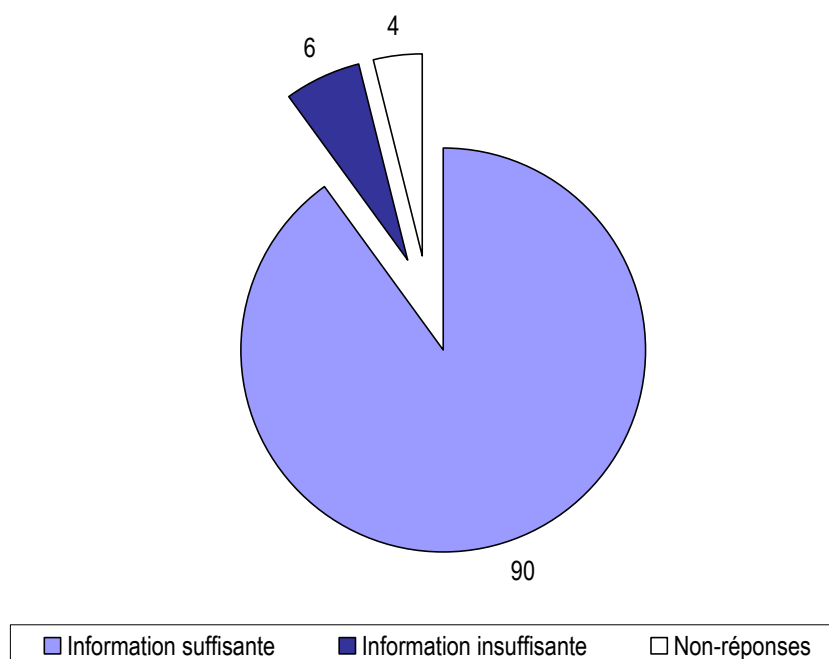
5.1.1. Les informations sur le dispositif

Nous commencerons par présenter les résultats relatifs à la première section du questionnaire adressé aux enseignants. Celle-ci avait été élaborée en vue de recueillir les appréciations des enseignants quant aux informations qu'ils avaient reçues au début de leur engagement au sujet du dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire.

Les enseignants apprécient la quantité d'informations reçues sur le dispositif

La grande majorité des enseignants (90%) estiment que l'information reçue au sujet du dispositif en début d'engagement était suffisante (Q2) (Figure 9).

Figure 9. Jugement sur la quantité d'informations initiale reçue (en %)



Les enseignants sont satisfaits de la qualité des informations obtenues sur le processus d'encadrement et d'évaluation et sur les rôles respectifs du formateur et de l'inspecteur

Une question comprenant sept items portait sur la qualité de l'information initiale reçue (Q1). Dans l'ensemble, on constate qu'une large majorité d'enseignants jugent satisfaisante la qualité des informations reçues en début d'engagement (pourcentages des réponses > 88%), tant en ce qui concerne les objectifs professionnels à atteindre, le processus d'encadrement et d'évaluation, les critères d'évaluation ou encore les rôles du formateur et de l'inspecteur (Figure 10).

Figure 10. Qualité de l'information initiale

Item	Qualité de l'information			total
	très satisfaisante / satisfaisante	insatisfaisante / très insatisfaisante	non-réponses	
Les exigences en termes d'objectifs professionnels attendus en fin de période probatoire	94%	4%	1%	100%
Les étapes et les échéances du processus d'encadrement et d'évaluation	94%	4%	1%	100%
La manière dont l'encadrement est assuré par le formateur	93%	5%	1%	100%
Les critères sur lesquels se fonde l'évaluation certificative	91%	8%	1%	100%
La manière dont l'encadrement est assuré par l'inspecteur	89%	10%	1%	100%
Les critères sur lesquels se fonde l'évaluation diagnostique	88%	11%	1%	100%
Les rôles et responsabilités respectifs de l'inspecteur et du formateur dans l'encadrement et l'évaluation	88%	11%	1%	100%

5.1.2. Les attitudes face à l'évaluation professionnelle des enseignants

Un chapitre du questionnaire avait pour objectif de cerner les attitudes des enseignants en période probatoire face à l'évaluation professionnelle des enseignants.

Les enseignants adoptent trois types d'attitudes face à l'évaluation professionnelle

Une série de onze propositions ont été soumises aux enseignants afin de cerner leurs attitudes, positives ou négatives, à l'égard de l'évaluation professionnelle du corps enseignant en général (Q3). Le traitement de leurs réponses à l'aide d'une analyse factorielle en composantes principales (Figure 11) permet de regrouper les attitudes autour de trois dimensions.

La première dimension, « Exigences et reconnaissance », renvoie à une perception de l'évaluation en tant qu'instrument fournissant des exigences aux enseignants et une reconnaissance de leur travail (« l'évaluation des enseignants a une influence positive sur la qualité de l'enseignement », « l'évaluation permet de reconnaître la valeur professionnelle des enseignants », etc.).

La deuxième dimension est liée au fait de considérer l'évaluation en tant que moyen de *contrôle* (« l'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants », « l'évaluation met trop de pression sur les enseignants », etc.).

Enfin, la troisième dimension exprime une conception de l'évaluation professionnelle comme ayant une fonction de *gestion* (« l'évaluation sert la gestion du personnel plutôt que le développement professionnel des enseignants »).

Figure 11. Matrice des saturations* (analyse en composantes principales des attitudes face à l'évaluation professionnelle)

Item	Facteur		
	1 Exigences et reconnaissance	2 Contrôle	3 Gestion
Comme dans les autres métiers, il est normal qu'il y ait une évaluation formalisée des enseignants			-.73
L'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants		.68	
L'évaluation sert la gestion du personnel plutôt que le développement professionnel des enseignants			.60
L'évaluation garantit que les compétences minimales sont atteintes par les enseignants		-.63	
L'évaluation permet de reconnaître la valeur professionnelle des enseignants	.71		
L'évaluation des enseignants a une influence positive sur la qualité de l'enseignement	.70		
L'évaluation met trop de pression sur les enseignants		.60	
L'enseignant est la seule personne légitimée à évaluer sa pratique		.58	
L'évaluation permet de maintenir un haut standard de performance dans la profession enseignante	.71		
Le métier d'enseignant est trop complexe pour être évalué objectivement			.50
L'évaluation assure un soutien aux enseignants et valorise leur travail	.66		

N.B. Analyse en composantes principales ; rotation Varimax avec normalisation de Kaiser ; saturations $\geq .50$ en valeur absolue.

* La saturation est la corrélation entre la variable initiale et un facteur.

Les apports positifs en termes d'exigences et reconnaissance professionnelles

Dans l'ensemble, on constate un avis majoritaire des répondants quant aux apports positifs de l'évaluation pour l'enseignant, les pourcentages d'accord se situant entre 62% (pour l'item « l'évaluation permet de reconnaître la valeur professionnelles des enseignants) et 71% (pour l'item « l'évaluation assure un soutien aux enseignants et valorise leur travail ») (Figure 12). En revanche, l'évaluation en tant que moyen pour « maintenir un haut standard de performance dans la profession enseignante » recueille une approbation moindre (50%).

Les apports positifs de l'évaluation seraient ainsi reconnus principalement par rapport à la fonction de valorisation *individuelle* plutôt que comme expression d'une garantie du niveau élevé des performances *collectives* (c'est-à-dire relatives à l'ensemble du corps enseignant).

Les aspects positifs et négatifs de l'évaluation en tant que moyen de contrôle

Environ la moitié des répondants considèrent l'évaluation comme étant « une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants » et pensent qu'elle leur « met trop de pression ». Malgré cela, ils parviennent à reconnaître un aspect positif de la fonction de contrôle attribuée à l'évaluation, puisque les trois quarts d'entre eux estiment que celle-ci peut contribuer à « garantir que les compétences minimales sont atteintes par les enseignants ».

La fonction de gestion de l'évaluation

Pour la quasi-totalité des enseignants (94%), il va de soi que les enseignants soient évalués professionnellement au même titre que les membres d'autres corps de métier. Des réticences apparaissent par contre quant à la réalisation concrète de cette évaluation qui est jugée trop complexe pour être évaluée objectivement par une proportion non négligeable de répondants (40%). Finalement, seulement un répondant sur cinq estime que la fonction de gestion du personnel prime sur celle de développement professionnel lorsqu'on parle d'évaluation professionnelle des enseignants.

Figure 12. Attitudes face à l'évaluation professionnelle

Item	Degré d'accord			total
	tout à fait d'accord / assez d'accord	plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	non-réponses	
Exigences et reconnaissance				
L'évaluation assure un soutien aux enseignants et valorise leur travail	71%	27%	3%	100%
L'évaluation des enseignants a une influence positive sur la qualité de l'enseignement	67%	29%	4%	100%
L'évaluation permet de reconnaître la valeur professionnelle des enseignants	62%	37%	2%	100%
L'évaluation permet de maintenir un haut standard de performance dans la profession enseignante	50%	48%	2%	100%
Contrôle				
L'évaluation garantit que les compétences minimales sont atteintes par les enseignants	76%	21%	3%	100%
L'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants	51%	47%	2%	100%
L'évaluation met trop de pression sur les enseignants	46%	52%	2%	100%
L'enseignant est la seule personne légitimée à évaluer sa pratique	5%	94%	1%	100%
Gestion				
Comme dans les autres métiers, il est normal qu'il y ait une évaluation formalisée des enseignants	94%	5%	1%	100%
Le métier d'enseignant est trop complexe pour être évalué objectivement	40%	58%	2%	100%
L'évaluation sert la gestion du personnel plutôt que le développement professionnel des enseignants	19%	79%	2%	100%

Encadré 4. Analyse bivariée des attitudes des enseignants face à l'évaluation professionnelle

Au moyen d'une analyse bivariée, nous avons pu constater que les enseignants de troisième année probatoire sont proportionnellement beaucoup moins nombreux que ceux des autres années à considérer que l'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse (7% des enseignants de troisième année contre environ 23% de ceux de première et de deuxième année). En ce qui concerne les autres items proposés, on ne relève par contre pas d'associations ou dissociations significatives.

Note : Les tableaux croisés relatifs à ces résultats sont présentés dans l'Annexe F.

5.1.3. L'évaluation diagnostique et l'évaluation certificative

Une partie du questionnaire sondait les opinions des enseignants concernant les étapes consacrées à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation certificative, en recueillant leur appréciation sur leur durée, ainsi que sur la manière dont ces étapes du dispositif s'étaient déroulées.

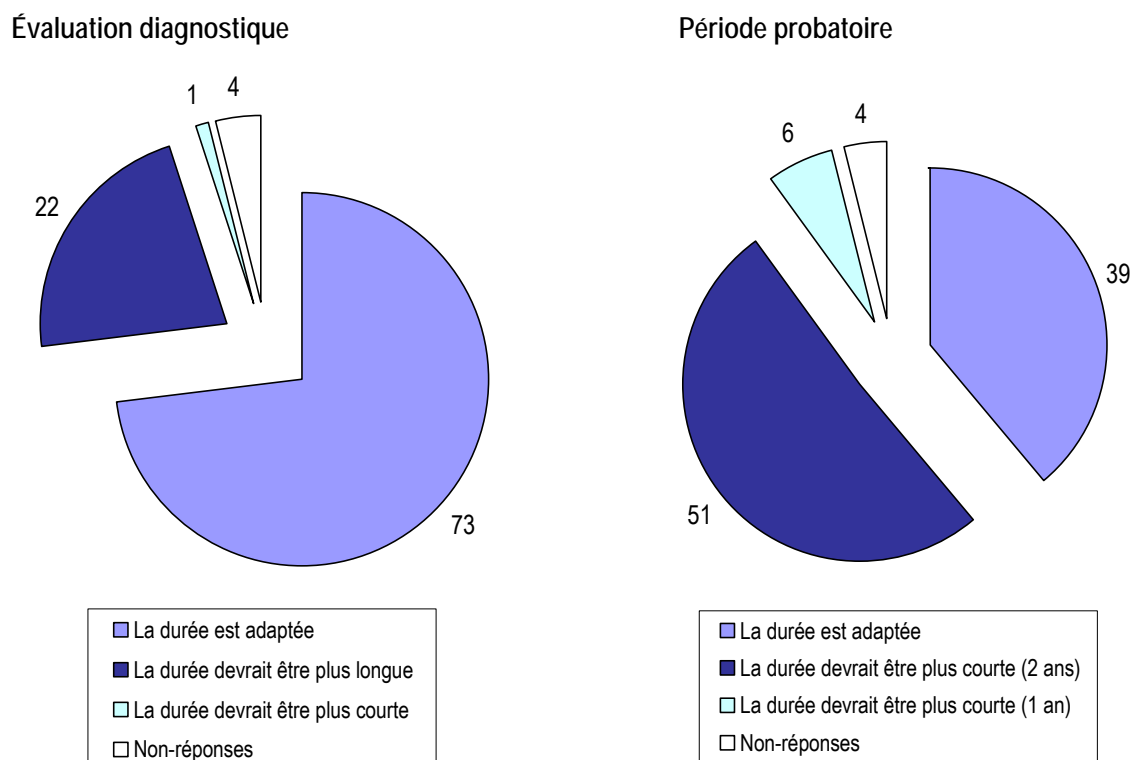
Une petite majorité d'enseignants souhaitent une diminution de la durée de la période probatoire

Deux questions (Q4 et Q7) demandaient aux enseignants leur avis quant aux durées respectives de l'évaluation diagnostique (trois mois) et de la période probatoire (trois ans), afin de déterminer s'ils jugeaient celles-ci comme étant adaptées, ou s'ils considéraient au contraire qu'elles devaient être plus courtes ou plus longues.

Environ trois quarts des enseignants (73%) estiment ainsi adéquate la durée de trois mois de l'évaluation diagnostique (Figure 13). Les avis à cet égard divergent néanmoins en fonction de l'année probatoire de l'enseignant, ceux de première année étant proportionnellement plus nombreux que ceux de deuxième année à souhaiter un rallongement de la durée de cette phase (Encadré 4).

En revanche, seulement un peu plus de la moitié des répondants considèrent la durée de trois ans de la période probatoire comme étant adéquate (Figure 13). Une partie considérable d'enseignants (39%) estiment en effet qu'une durée de deux ans serait plus adaptée, les enseignants de première année probatoire étant les plus nombreux en proportion à privilégier cette option (Encadré 5).

Figure 13. Jugements sur les durées des évaluations (en %)



Encadré 5. Analyse bivariée des avis sur la durée de la période d'évaluation diagnostique et certificative

Les enseignants en seconde année probatoire étaient proportionnellement un peu plus nombreux que ceux de première année (respectivement 32% et 28%) à considérer la durée de trois mois de la période d'évaluation diagnostique comme étant adaptée. Ceux de première année étaient également plus nombreux en proportion que ceux de deuxième année (13% versus 5%) à souhaiter que cette durée soit rallongée.

On relève également des avis contrastés entre les enseignants de première année probatoire et ceux de troisième année quant à leur jugement sur la durée de trois ans de la procédure d'encadrement et d'évaluation, les premiers étant bien plus enclins à souhaiter voir raccourcie cette période à deux ans (27% des enseignants de première année contre 9% de ceux de troisième).

Note : Les tableaux croisés relatifs à ces résultats sont présentés dans l'Annexe F.

L'évaluation diagnostique et l'évaluation certificative sont jugées positivement, mais le nombre de prises d'information semble insuffisant.

Deux questions comprenant six items – les items étant les mêmes pour ces deux questions – ont été proposées aux enseignants afin de comprendre de quelle manière ils avaient appréhendé les phases de l'évaluation diagnostique (Q5) et de l'évaluation certificative (Q6).

En ce qui concerne le déroulement de l'évaluation diagnostique, les appréciations des enseignants sont globalement positives quant à la clarté des critères d'évaluation (taux d'accord correspondant à 80%) et le caractère équitable de cette évaluation (73% des répondants affirmant s'être sentis « respectés et évalués à leur juste valeur » et 79% d'entre eux rejetant la proposition « mon point de vue n'a pas été suffisamment pris en compte lors de cette évaluation ») (Figure 14). Les opinions des enseignants sont néanmoins plus partagées en ce qui concerne le nombre de prises d'informations ayant eu lieu pour la réalisation de cette évaluation, puisque pour environ la moitié d'entre eux (49%) celle-ci « s'est basée sur trop peu d'observations et d'informations ».

Par rapport aux effets de l'évaluation diagnostique des enseignants en période probatoire sur leur pratique professionnelle, 71% des répondants les estiment globalement positifs ; ils sont toutefois plus partagés quant à un éventuel effet positif de cette évaluation sur une prise de conscience effective de leurs capacités en tant qu'enseignants (taux d'accord correspondant à 52%).

Figure 14. Avis des enseignants sur l'évaluation diagnostique

Item	Degré d'accord			total
	tout à fait d'accord / assez d'accord	plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	non-réponses	
Les critères d'évaluation étaient clairs pour moi	80%	16%	4%	100
Lors de cette évaluation, je me suis senti respecté et évalué à ma juste valeur	73%	24%	4%	100%
Cette évaluation a eu des effets positifs sur ma pratique professionnelle	71%	24%	5%	100%
Cette évaluation m'a permis de prendre réellement conscience de mes capacités d'enseignant	52%	44%	4%	100%
Cette évaluation s'est basée sur trop peu d'observations et d'informations	49%	47%	4%	100%
Mon point de vue n'a pas été suffisamment pris en compte lors de cette évaluation	17%	79%	4%	100%

Dans l'ensemble, les opinions des enseignants sont également positives relativement à la manière dont s'est déroulée pour eux l'évaluation certificative. Ainsi, la grande majorité des répondants (94%) estiment que les critères d'évaluation s'y rapportant étaient clairs. Ils affirment aussi s'être sentis « respectés et évalués à leur juste valeur » (88%) et pensent que leur point de vue a été suffisamment pris en compte lors de cette évaluation (81%) (Figure 15).

Ils sont un peu moins nombreux dans leur appréciation des effets positifs de cette évaluation sur leur pratique professionnelle (taux d'accord correspondant à 78%) et sur la prise de conscience effective de leurs capacités en tant qu'enseignants (taux d'accord égal à 64%).

Cependant, une part non négligeable d'enseignants (39%) estime que le nombre de prises d'informations menées a été insuffisant.

Figure 15. Avis des enseignants sur l'évaluation certificative

Item	Degré d'accord		
	tout à fait d'accord / assez d'accord	plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	total
Les critères d'évaluation étaient clairs pour moi	94%	6%	100%
Lors de cette évaluation, je me suis senti respecté et évalué à ma juste valeur	88%	12%	100%
Cette évaluation a eu des effets positifs sur ma pratique professionnelle	78%	22%	100%
Cette évaluation m'a permis de prendre réellement conscience de mes capacités d'enseignant	64%	36%	100%
Cette évaluation s'est basée sur trop peu d'observations et d'informations	39%	61%	100%
Mon point de vue n'a pas été suffisamment pris en compte lors de cette évaluation	19%	81%	100%

L'évaluation diagnostique et l'évaluation certificative : synthèse

En ce qui concerne l'évaluation diagnostique, les enseignants considèrent généralement que sa durée (trois mois) est appropriée pour déterminer correctement le type d'encadrement qui leur sera proposé (standard ou intensifié). Si globalement la durée de la phase d'évaluation diagnostique semble être adéquate, il y a cependant des nuances à apporter en fonction des années d'expérience professionnelle : les enseignants en première année probatoire sont en effet les plus nombreux en proportion à souhaiter un rallongement dans la durée de cette phase. Par ailleurs, de manière générale, les enseignants apprécient la clarté des critères de l'évaluation diagnostique ainsi que l'équité de cette évaluation. Ils jugent également que celle-ci a des effets positifs sur leur pratique professionnelle. En revanche, bon nombre d'enseignants estiment que cette évaluation se fonde sur trop peu d'observations et d'informations.

On relève par contre qu'un enseignant sur deux estime que la durée de la période probatoire (trois ans) devrait plutôt être réduite à deux ans (les enseignants de première année probatoire étant proportionnellement les plus nombreux à être de cet avis).

De manière analogue aux opinions exprimées sur les aspects qualitatifs de l'évaluation diagnostique, les enseignants jugent globalement de manière positive l'évaluation certificative, que ce soit en termes de clarté des critères d'évaluation, du caractère équitable de celle-ci ou des apports positifs sur leur pratique professionnelle, notamment en ce qui concerne la prise de conscience effective de leurs capacités en tant qu'enseignants. Cependant, une proportion non-négligeable d'enseignants estime que le nombre de prises d'informations effectuées en lien avec l'évaluation certificative n'est pas suffisant.

5.1.4. Les rôles et responsabilités respectifs des formateurs et des inspecteurs

Cette section présente les résultats du questionnaire relatifs à la perception qu'ont les enseignants des rôles et responsabilités respectifs des principaux acteurs qui les suivent durant leur période probatoire, à savoir le formateur-répondant et l'inspecteur de circonscription.

L'évaluation en duo

Le dispositif actuel proposant un encadrement et une évaluation par deux personnes – un formateur et un inspecteur –, nous avons demandé aux enseignants ce qu'ils pensaient de ce mode d'évaluation en duo (Q9).

La Figure 16 montre que globalement les enseignants apprécient l'évaluation en duo et qu'ils considèrent que celle-ci permet plus d'objectivité et favorise leur progression dans la pratique professionnelle. Cependant, il est à noter qu'une proportion non négligeable d'enseignants considère que les rôles respectifs du formateur et de l'inspecteur ne sont pas suffisamment distincts.

Figure 16. Avis des enseignants sur l'évaluation en duo formé d'un inspecteur et d'un formateur

Item	Degré d'accord			total
	tout à fait d'accord / assez d'accord	plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	non-réponses	
Le partage de la responsabilité de l'évaluation entre deux personnes permet plus d'objectivité	96%	4%	0 %	100%
Le regard de deux personnes est bénéfique pour progresser dans la pratique	91%	9%	0%	100%
Le rôle et les tâches respectifs du formateur et de l'inspecteur ne sont pas assez distincts	40%	60%	0%	100%
Il serait plus efficace qu'il n'y ait qu'un seul évaluateur	13%	87%	0%	100%

Le rôle du formateur à l'égard de l'enseignant débutant

Une question comportant neuf items soumise aux enseignants (Q10) visait à recueillir leur avis sur l'encadrement et l'évaluation assurés par leur formateur. Les résultats d'une factorielle réalisée sur ces items (Figure 17) ont montré que les appréciations des enseignants portaient essentiellement sur deux aspects (i) le *soutien* apporté à l'enseignant débutant et (ii) l'*objectivité de l'évaluation* réalisée par le formateur.

Figure 17. Matrice des saturations* (analyse en composantes principales des avis sur le suivi assuré par le formateur)

Item	Facteur	
	1 Soutien	2 Objectivité de l'évaluation
Mon formateur...		
... me donne des conseils pertinents pour améliorer ma pratique professionnelle	.65	
... m'oriente judicieusement vers des compléments de formation	.50	
... sait dépasser ses impressions personnelles et apprécier mon travail à l'aide de critères objectifs		.75
... n'effectue pas assez de visites et d'observations pour avoir une vision claire de mon travail	-.62	
... est trop éloigné géographiquement de mon école pour m'encadrer efficacement	-.62	
... insiste trop sur mes faiblesses et pas assez sur mes points forts		-.70
... est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien	.67	
... est la première personne que je consulte en cas de difficulté	.60	
... m'encourage et me motive à développer mes compétences	.68	

N.B. Analyse en composantes principales ; rotation Varimax avec normalisation de Kaiser ; saturations $\geq .50$ en valeur absolue.

* La saturation est la corrélation entre la variable initiale et un facteur.

Un fort soutien de la part du formateur-répondant, mais faiblement sollicité

Les propositions décrivant positivement la dimension « soutien » recueillent un taux d'accord très élevé (pourcentages de réponses $\geq 88\%$), à l'exception de l'item « le formateur est la première personne que je consulte en cas de difficultés », approuvé par 38% des répondants (Figure 18).

Deux propositions soumises aux enseignants étaient en revanche formulées de manière négative. Celles-ci avaient trait à des conditions (nombre insuffisant de prises d'information, éloignement géographique de l'école) pouvant faire obstacle à un soutien efficace de l'enseignant par son formateur-répondant. Ces deux propositions présentaient un taux d'accord quasiment inversé par rapport aux autres items : 26% en ce qui concerne un éventuel nombre insuffisant de visites et d'observations et 11% pour ce qui a trait à la distance de l'école.

Figure 18. Avis des enseignants sur le suivi assuré par le formateur

Item Mon formateur...	Degré d'accord			total
	tout à fait d'accord / assez d'accord	plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	non- réponses	
<i>Soutien</i>				
... me donne des conseils pertinents pour améliorer ma pratique professionnelle	93%	8%	0%	100%
... est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien	93%	7%	1%	100%
... m'encourage et me motive à développer mes compétences	89%	11%	0%	100%
... m'oriente judicieusement vers des compléments de formation	88%	12%	0%	100%
... est la première personne que je consulte en cas de difficulté	38%	62%	0%	100%
... n'effectue pas assez de visites et d'observations pour avoir une vision claire de mon travail	26%	74%	1%	100%
... est trop éloigné géographiquement de mon école pour m'encadrer efficacement	11%	88%	1%	100%
<i>Objectivité de l'évaluation</i>				
... sait dépasser ses impressions personnelles et apprécier mon travail à l'aide de critères objectifs	92%	8%	0%	100%
... insiste trop sur mes faiblesses et pas assez sur mes points forts	11%	89%	0%	100%

Par ailleurs, l'évaluation menée par le formateur est jugée objective par la quasi-totalité (92%) des enseignants. Cette appréciation positive est renforcée par le fait que 89% des répondants rejettent le fait que le formateur insiste sur leurs faiblesses plutôt que sur leurs points forts.

Le rôle de l'inspecteur à l'égard de l'enseignant débutant

Pour analyser l'appréciation des enseignants quant à l'évaluation menée par inspecteur, nous avons repris les mêmes items de la question mentionnée dans le point précédent relative aux formateurs.

Les résultats d'une analyse factorielle (Figure 19) ont montré que les appréciations des enseignants quant au travail assuré par l'inspecteur portaient sur les aspects suivants : (i) le *soutien* apporté par l'inspecteur à l'enseignant débutant, (ii) l'*objectivité de l'évaluation* réalisée par l'inspecteur et (iii) sa *disponibilité* à l'égard du nouvel enseignant. Les deux premières dimensions avaient déjà été mises en évidence par l'analyse des résultats concernant le formateur, alors que la troisième n'apparaissait pas dans l'analyse factorielle précédente.

Figure 19. Matrice des saturations* (analyse en composantes principales des avis sur le suivi assuré par l'inspecteur)

Item	Facteur		
	1 Soutien	2 Objectivité de l'évaluation	3 Disponibilité
Mon inspecteur...			
... me donne des conseils pertinents pour améliorer ma pratique professionnelle	.74		
... m'oriente judicieusement vers des compléments de formation	.79		
... sait dépasser ses impressions personnelles et apprécier mon travail à l'aide de critères objectifs		.78	
... n'effectue pas assez de visites et d'observations pour avoir une vision claire de mon travail			.66
... est trop éloigné géographiquement de mon école pour m'encadrer efficacement			.86
... insiste trop sur mes faiblesses et pas assez sur mes points forts		-.85	
... est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien	.50		-.50
... est la première personne que je consulte en cas de difficulté	.50		
... m'encourage et me motive à développer mes compétences	.59	.58	

N.B. Analyse en composantes principales ; rotation Varimax avec normalisation de Kaiser ; saturations $\geq .50$ en valeur absolue.

* La saturation est la corrélation entre la variable initiale et un facteur.

Les items sur le soutien de l'inspecteur obtiennent généralement un taux d'assentiment plutôt élevé, qui varie entre 71% (« mon inspecteur me donne des conseils pertinents pour améliorer ma pratique professionnelle » et « m'encourage et me motive à développer mes compétences ») et 78% (« mon inspecteur est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien ») (Figure 20). En revanche, les enseignants sont davantage partagés quant à l'orientation effectuée vers des compléments de formation (taux d'accord égal à 45%) et seulement pour un tiers d'entre eux, l'inspecteur représente la première personne consultée en cas de difficulté.

Pour ce qui concerne l'appréciation du caractère objectif de l'évaluation réalisée par l'inspecteur, celui-ci est reconnu par la majorité des enseignants (environ 80%).

Cependant, même si les enseignants tendent à considérer l'inspecteur suffisamment disponible (78%), un certain nombre d'entre eux (41%) considèrent que celui-ci n'effectue pas assez de visites et d'observations pour avoir une vision claire de leur travail. Par contre, c'est une proportion très faible de répondants (8%) à estimer que l'inspecteur est trop éloigné de leur école pour les encadrer de manière optimale.

Figure 20. Avis des enseignants sur le suivi assuré par l'inspecteur

Item Mon inspecteur...	Degré d'accord			total
	tout à fait d'accord / assez d'accord	plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	non- réponses	
<i>Soutien</i>				
... est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien	78%	20%	2%	100%
... me donne des conseils pertinents pour améliorer ma pratique professionnelle	71%	29%	1%	100%
... m'encourage et me motive à développer mes compétences	71%	26%	4%	100%
... m'oriente judicieusement vers des compléments de formation	45%	52%	3%	100%
... est la première personne que je consulte en cas de difficulté	33%	65%	2%	100%
<i>Objectivité de l'évaluation</i>				
... sait dépasser ses impressions personnelles et apprécier mon travail à l'aide de critères objectifs	78%	21%	1%	100%
... insiste trop sur mes faiblesses et pas assez sur mes points forts	18%	80%	2%	100%
<i>Disponibilité</i>				
... est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien	78%	20%	2%	100%
... n'effectue pas assez de visites et d'obser- vations pour avoir une vision claire de mon travail	41%	57%	2%	100%
... est trop éloigné géographiquement de mon école pour m'encadrer efficacement	8%	91%	2%	100%

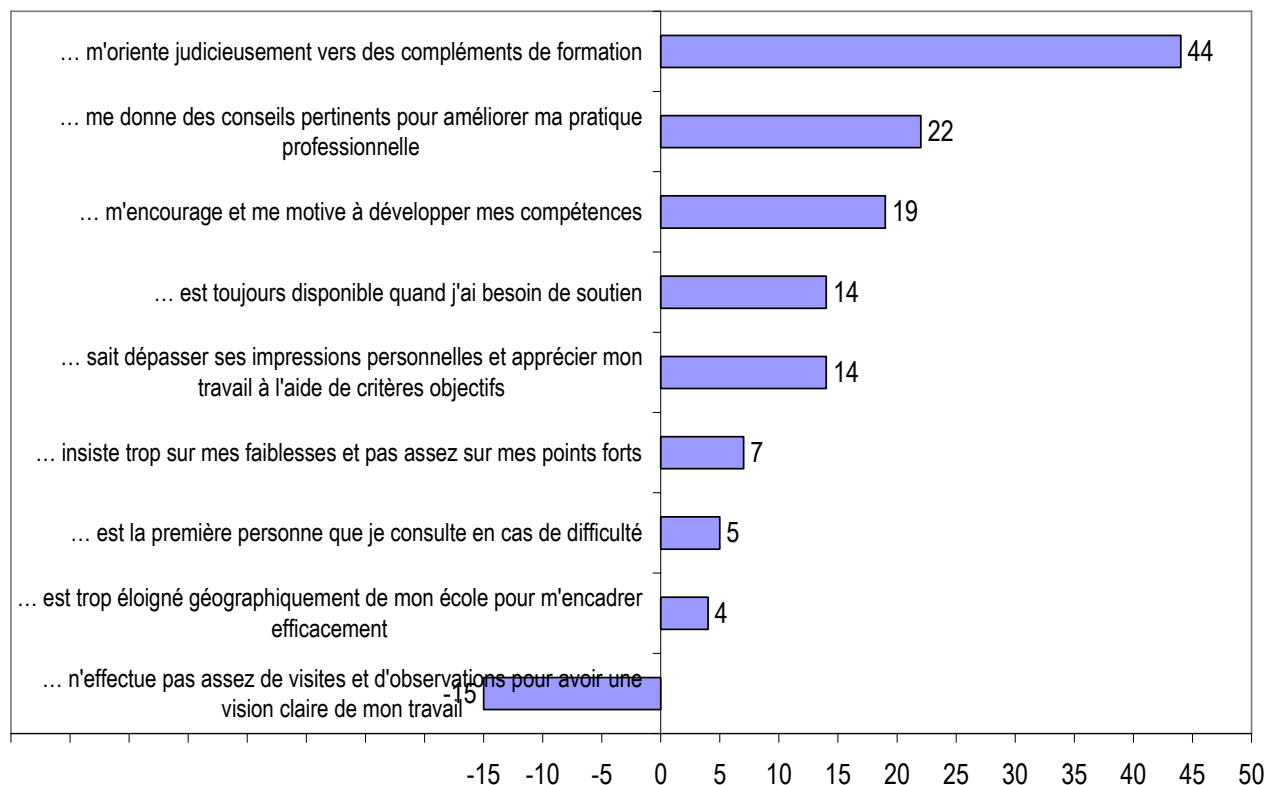
Des appréciations différentes quant aux rôles respectifs du formateur et de l'inspecteur

La Figure 21 présente les différences ordonnées en pourcentages entre les opinions exprimées vis-à-vis des rôles respectifs du formateur et de l'inspecteur dans l'encadrement et l'évaluation des enseignants en période probatoire.

Cette figure met principalement en évidence l'apport plus important du formateur par rapport à l'inspecteur dans l'orientation vers des compléments de formation (différence correspondant à 44%). Des différences non négligeables en faveur du formateur (tournant autour de 20%) mettent également en relief la fonction de conseil (le formateur/l'inspecteur « me donne des conseils pertinents pour améliorer ma pratique professionnelle ») et de soutien (le formateur/l'inspecteur « m'encourage et me motive à développer mes compétences »).

Comme relevé précédemment, les enseignants estiment que c'est surtout l'inspecteur qui a effectué des prises d'information insuffisamment nombreuses pour avoir une vision claire de leur travail (différence de 16% en défaveur de l'inspecteur).

Figure 21. Comparaison des avis des enseignants sur l'encadrement et l'évaluation assurés par le formateur et l'inspecteur (différences ordonnées)



Les acteurs légitimés à évaluer l'enseignant

Une question comportant dix items recueillait les avis des enseignants sur la légitimité de différents acteurs à les évaluer (Q12).

Figure 22. Avis sur les acteurs légitimés à évaluer l'enseignant en période probatoire

Item	Degré d'accord			total
	oui, tout à fait / plutôt oui	plutôt non / non, pas du tout	non-réponses	
Un formateur	97%	3%	0%	100%
Un inspecteur	92%	8%	0%	100%
L'enseignant lui-même	87%	13%	0%	100%
Le directeur d'établissement	72%	22%	6%	100%
Un évaluateur externe	63%	30%	1%	100%
Les collègues	61%	39%	0%	100%
La DGEP	27%	70%	3%	100%
Les élèves	26%	74%	1%	100%
Les parents	14%	85%	1%	100%
Aucune évaluation n'est nécessaire	1%	95%	4%	100%

L'enseignant est très favorable à l'auto-évaluation tout en considérant les formateurs et les inspecteurs en tant qu'acteurs légitimés à l'évaluer.

Les répondants rejettent en masse l'idée qui consiste à dire qu'« aucune évaluation n'est nécessaire » en ce qui concerne le corps enseignant (taux d'accord égal à 1%) (Figure 22).

La quasi-totalité des enseignants considèrent cependant le formateur et l'inspecteur comme étant parfaitement aptes à les évaluer (taux d'accord correspondant respectivement à 97% et à 92%). Une grande majorité de répondants est aussi favorable à l'auto-évaluation (87%).

La direction de l'établissement serait aussi aux yeux des enseignants une instance légitimée à les évaluer, ceci étant valable pour environ trois quarts d'entre eux (72%). Une proportion un peu plus faible (68%) accepterait également de se faire évaluer par une personne ou une instance externe.

La majorité des enseignants en période probatoire (61%) est favorable à l'idée de se faire évaluer par leurs collègues.

Environ un quart des répondants attribuent une certaine légitimité en tant qu'instances d'évaluation à la DGEP ou à la population des élèves. Les parents d'élèves ne sont par contre pratiquement pas considérés en tant qu'acteurs légitimés à évaluer les enseignants (taux d'accord correspondant à 14%).

Encadré 6. Analyse bivariée des avis sur la procédure d'encadrement et d'évaluation

Nous avons observé que les enseignants de deuxième année probatoire sont proportionnellement un peu plus nombreux que les autres à affirmer que le processus d'encadrement et d'évaluation serait plus efficace s'il n'y avait qu'un seul évaluateur (respectivement 8% contre environ 3%).

En ce qui concerne les avis sur le soutien apporté par l'inspecteur, ils se différencient entre les enseignants de première et ceux de deuxième année probatoire, ces derniers étant proportionnellement moins nombreux à trouver que l'inspecteur est disponible lorsqu'ils ont besoin de soutien (27% versus 35%).

Finalement, lorsque l'on interroge les enseignants sur les acteurs légitimés à les évaluer, on relève d'abord que ceux qui se trouvent en troisième année probatoire sont moins nombreux en proportion que les autres (17% versus 36% des enseignants de première année et 35% de ceux de deuxième) à considérer que cette tâche devrait revenir à l'enseignant lui-même. En ce qui concerne les options relatives à l'évaluation par les collègues, les élèves et les parents, les premières années se distinguent par une acceptation plus élevée.

Note : Les tableaux croisés relatifs à ces résultats sont présentés dans l'Annexe F.

Rôles et responsabilités : synthèse

Les enseignants attribuent deux types de rôles au formateur : d'une part, celui de pouvoir amener un soutien à l'enseignant lors de la phase d'introduction à la profession ; d'autre part, celui de pouvoir porter un regard objectif sur sa pratique. Malgré une appréciation positive de l'accomplissement de ces deux rôles par les formateurs, ces derniers ne semblent pas être fortement sollicités en cas de besoin par l'enseignant. En effet, pour la majorité des enseignants le formateur ne constitue pas la première personne à consulter en cas de difficulté.

De manière analogue aux formateurs, les enseignants reconnaissent également à l'inspecteur un rôle de soutien à l'égard de l'enseignant débutant et apprécient chez lui l'objectivité de son évaluation. Même si la plupart des enseignants considèrent que leur inspecteur est toujours disponible lorsqu'ils ont besoin de soutien, ils ne reconnaissent pas généralement non plus en lui la première personne à consulter en cas de besoin. De même, ils estiment que leur inspecteur n'est pas forcément en mesure d'avoir une vision suffisamment claire du travail de l'enseignant, en raison du nombre de visites et d'observations, jugé trop faible. →

Par ailleurs, du point de vue des enseignants il apparaît que les différences plus notables en ce qui concerne leur perception du travail des formateurs et des inspecteur sont de deux ordres : d'une part, les enseignants sont nettement plus nombreux à identifier le formateur comme étant la personne la plus apte à l'orienter de manière judicieuse vers des compléments de formation ; d'autre part, les enseignants estiment que c'est surtout l'inspecteur à effectuer des prises d'information trop peu nombreuses pour avoir une vision claire de leur travail.

De manière générale, les enseignants apprécient que l'encadrement et l'évaluation soient réalisés en duo (par le formateur et par l'inspecteur). Ils jugent notamment que cette manière de faire permet plus d'objectivité et amène une valeur ajoutée pour progresser dans la pratique.

En ce qui concerne l'avis des enseignants sur les acteurs légitimés à les évaluer, les enseignants sont largement favorables à l'hétéro-évaluation, tout particulièrement lorsque celle-ci est menée par des formateurs ou des inspecteurs, mais aussi, quoique en moindre mesure, par les directeurs d'établissement ; par contre, les enseignants tendent à ne pas reconnaître les « usagers » (élèves et parents) en tant qu'acteurs légitimés à les évaluer. Enfin, la grande majorité des enseignants est aussi d'avis que l'enseignant est parfaitement habilité à s'évaluer lui-même (auto-évaluation).

5.1.5. Les apports du dispositif d'encadrement et d'évaluation

Cette section du rapport présente les principaux résultats relatifs aux éventuels apports positifs du dispositif pour l'enseignant.

Une question comprenant huit items soumise aux enseignants portait sur les apports du dispositif d'encadrement (Q8). Les résultats de l'analyse factorielle réalisée sur ces items (Figure 23) ont montré que le dispositif pouvait être considéré à la fois comme une mesure de soutien dans la phase d'*introduction à la profession* des enseignants débutants (le dispositif d'encadrement « m'aide à gérer mes débuts dans la profession », il « me permet d'améliorer progressivement ma pratique professionnelle », etc.) et comme outil permettant le renforcement de l'*autonomie* du nouvel enseignant.

Figure 23. Matrice des saturations* (analyse en composantes principales des apports du dispositif d'encadrement)

Item	Facteur	
	1 Introduction à la profession	2 Autonomie
Le dispositif d'encadrement ...		
... m'aide à gérer mes débuts dans la profession	.84	
... me permet de transposer les acquis de ma formation initiale dans ma pratique d'enseignant	.51	
... me permet d'améliorer progressivement ma pratique professionnelle	.60	
... renforce ma confiance en moi et réduit mon stress		.51
... entrave mon autonomie et ma liberté dans les choix pédagogiques		-.73
... ne m'est pas utile, car je peux développer ma pratique professionnelle de manière autonome	-.79	
... me motive à m'impliquer dans le fonctionnement de l'école		.69
... m'aide à identifier mes besoins en formation continue	.50	

N.B. Analyse en composantes principales ; rotation Varimax avec normalisation de Kaiser ; saturations $\geq .50$ en valeur absolue.

* La saturation est la corrélation entre la variable initiale et un facteur.

Le dispositif d'encadrement et d'évaluation aide l'enseignant durant la phase d'introduction à la profession

Dans l'ensemble, les enseignants s'accordent sur l'apport positif du dispositif pour aider l'enseignant durant la phase d'introduction à la profession (taux d'accord $\geq 77.0\%$), notamment pour ce qui a trait à l'aide apportée à l'amélioration de sa pratique professionnelle ou à l'identification de ses besoins en formation continue (Figure 24). Un apport positif, quoique moindre, touche également à la transposition effective des acquis de la formation initiale (taux d'accord égal à 65%).

Les enseignants sont davantage partagés sur la question du renforcement de la confiance en soi (48%) et de la motivation à s'impliquer dans le fonctionnement de l'école (42%) que permettrait la mise en œuvre du nouveau dispositif. Ils sont néanmoins nombreux (78%) à rejeter l'idée que le dispositif « entrave leur autonomie et leur liberté dans les choix pédagogiques ».

Figure 24. Apports du dispositif d'encadrement

Item	Degré d'accord			total
	tout à fait d'accord / assez d'accord	plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	non-réponses	
<i>Introduction à la profession</i>				
... me permet d'améliorer progressivement ma pratique professionnelle	89%	11%	0%	100%
... m'aide à identifier mes besoins en formation continue	78%	22%	0%	100%
... m'aide à gérer mes débuts dans la profession	77%	22%	1%	100%
... me permet de transposer les acquis de ma formation initiale dans ma pratique d'enseignant	65%	35%	0%	100%
... ne m'est pas utile, car je peux développer ma pratique professionnelle de manière autonome	20%	80%	0%	100%
<i>Autonomie</i>				
... renforce ma confiance en moi et réduit mon stress	48%	52%	0%	100%
... me motive à m'impliquer dans le fonctionnement de l'école	42%	58%	0%	100%
... entrave mon autonomie et ma liberté dans les choix pédagogiques	22%	78%	0%	100%

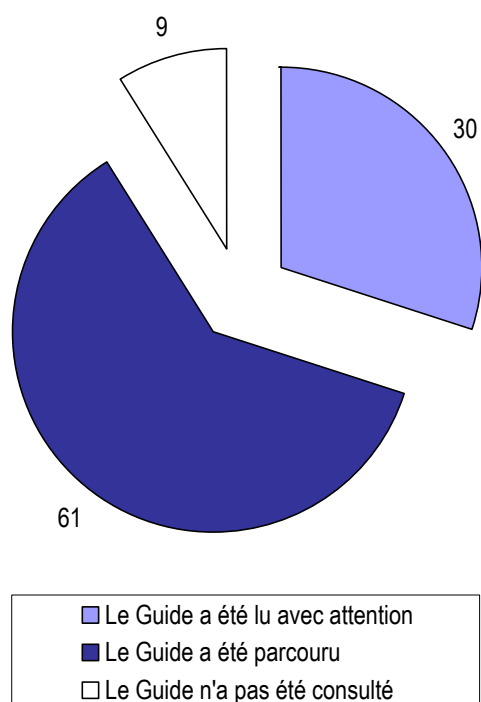
5.1.6. Le Guide méthodologique

Un chapitre du questionnaire avait pour objectif de recueillir des informations relatives à différents aspects d'appréciation du Guide méthodologique, à savoir : (i) l'utilisation effective du Guide par les enseignants (cet aspect étant mesuré par les questions Q16, Q17, Q19 et Q20 à Q24), (ii) la perception de son utilité (Q18), (iii) les représentations des enseignants à l'égard de cet outil (Q25) et (iv) les potentialités de développement du Guide (Q26).

L'utilisation du Guide méthodologique par les enseignants en période probatoire

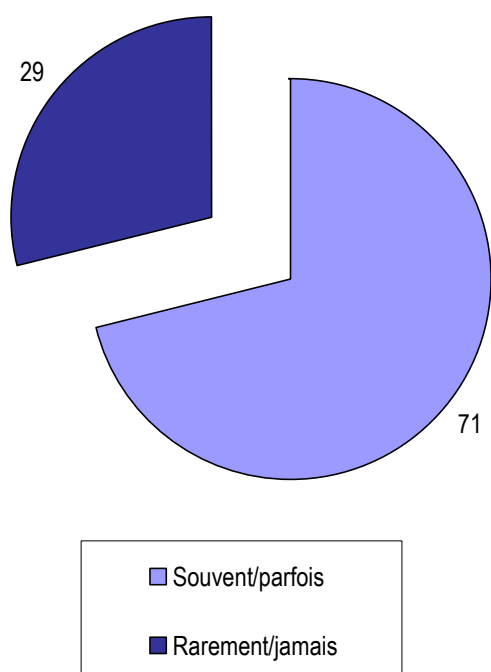
Nous avons tout d'abord demandé aux enseignants en période probatoire de préciser l'utilisation qu'ils ont faite du Guide à travers les deux questions suivantes : « Avez-vous consulté le Guide méthodologique au tout début de votre première année probatoire ? » et « Au cours de l'année scolaire 2006/2007, à quelle fréquence avez-vous consulté le Guide méthodologique ? ».

Figure 25. Consultation du Guide au début de la première année probatoire (en %)



D'après les réponses obtenues, la plupart des enseignants ont simplement parcouru le Guide au début de leur première année de pratique (61%) et 30% l'ont examiné avec attention (Figure 25). Toutefois la majorité d'entre eux (71%) affirment avoir recouru avec une certaine fréquence – « souvent » ou « parfois » – au Guide méthodologique au cours de l'année scolaire (Figure 26).

Figure 26. Fréquence d'utilisation du Guide au cours de l'année scolaire (en %)



Nous avons ensuite cherché à savoir si les enseignants avaient été amenés à discuter du contenu du Guide méthodologique avec les inspecteurs et les formateurs ou avec d'autres enseignants. En ce qui concerne les premiers, on observe que les enseignants ont davantage discuté – « beaucoup » ou « passablement » – du contenu du Guide avec leur formateur (34%) qu'avec leur inspecteur (23%) (Figure 27). Ils sont par contre très peu nombreux à en avoir parlé avec d'autres enseignants et, lorsque c'était le cas, ils le faisaient plutôt avec des enseignants se trouvant également en période probatoire (11%).

Figure 27. Échanges sur le contenu du Guide

Item	Fréquence			total
	beaucoup / passablement	un peu / pas du tout	non-réponses	
avec votre formateur	34%	64%	2%	100%
avec votre inspecteur	23%	75%	3%	100%
avec d'autres enseignants en période probatoire	11%	87%	2%	100%
avec d'autres collègues enseignants	3%	95%	2%	100%
avec l'équipe pédagogique de votre école	1%	97%	2%	100%

Les opinions des enseignants sur la forme et le contenu du Guide méthodologique

Le Guide méthodologique recense onze *objectifs professionnels* constituant les cibles prioritaires à atteindre en fin de période probatoire par les nouveaux enseignants, chacun d'entre eux étant ensuite décomposé en une série d'*indicateurs*. Le Guide indique en outre des *standards de performance* attendus définis pour chaque catégorie d'indicateurs, ainsi qu'une liste d'*attitudes inadaptées* recensées à titre d'exemples et d'illustration.

Nous avons demandé aux enseignants s'ils estimaient que ces listes d'objectifs/d'indicateurs/de standards de performance/d'attitudes inadaptées proposées par le Guide les avaient aidés ou non dans leur pratique professionnelle.

Figure 28. Avis des enseignants sur les niveaux du Guide méthodologique

Item	Degré d'accord			total
	oui, tout à fait / plutôt oui	plutôt non / non, pas du tout	non-réponses	
Standards de performance attendus	59%	40%	1%	100%
Indicateurs	57%	42%	1%	100%
Objectifs professionnels	45%	55%	1%	100%
Attitudes inadaptées	38%	61%	1%	100%

La Figure 28 ci-dessus nous indique que les enseignants ont eu principalement tendance, dans leur pratique, à se référer aux *standards de performance* pour les aider à identifier les qualités qu'ils aimeraient développer dans leur métier et aux *indicateurs* pour les aider à saisir les multiples facettes du métier.

Dans une moindre mesure, ils se sont également référés aux onze *objectifs professionnels* pour les aider à organiser leur travail d'enseignant ou aux exemples d'*attitudes inadaptées* proposés afin de cibler certains de leurs comportements qui leur posaient problème.

Les enseignants ont été également invités à fournir un avis sur la forme et le contenu du Guide méthodologique (Q24). La grande majorité des enseignants considèrent ainsi que son contenu global est pertinent pour l'évaluation des nouveaux enseignants (84%), tout comme le choix de le découper

en différents niveaux (objectifs, indicateurs, standards de pertinence, attitudes inadaptées) (88%) ; néanmoins, il est aussi à relever qu'environ un tiers des enseignants estiment que le contenu du Guide est trop détaillé (Figure 29).

Figure 29. Opinions des enseignants sur la forme et le contenu du Guide méthodologique

Item	Degré d'accord			total
	tout à fait d'accord / assez d'accord	plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	non-réponses	
Le Guide méthodologique s'adresse à l'enseignant dans un langage clair et compréhensible	90%	6%	4%	100%
Le découpage du Guide méthodologique en termes d'objectifs professionnels, indicateurs, standards de performance et attitudes inadaptées est pertinent	88%	8%	4%	100%
Le contenu du Guide méthodologique est pertinent pour l'évaluation des nouveaux enseignants	84%	11%	5%	100%
Le contenu du Guide méthodologique est trop détaillé	32%	65%	3%	100%
Certains éléments du Guide méthodologique sont peu clairs et compréhensibles	11%	82%	7%	100%

Les avis des enseignants sur l'utilité du Guide méthodologique

Une question comprenant huit items (Q18) soumise aux enseignants leur demandait de s'exprimer sur l'utilité du Guide méthodologique. Les résultats de l'analyse factorielle réalisée sur les items de cette question (Figure 30) ont montré que l'utilité du Guide s'exprimait par rapport à deux types d'aspects : (i) ceux aidant à la *pratique professionnelle* du nouvel enseignant (« planifier et conduire des activités d'enseignement », « gérer les relations dans et hors la classe » et (ii) ceux qui répondaient aux *attentes institutionnelles* (« prendre connaissance des attentes institutionnelles à l'égard de l'enseignant en période probatoire », etc.).

Figure 30. Matrice des saturations* (analyse en composantes principales de l'utilité du Guide méthodologique)

Item	Facteur	
	1 Pratique professionnelle	2 Attentes institutionnelles
Prendre connaissance des attentes institutionnelles à l'égard de l'enseignant en période probatoire		.85
Vous approprier les critères sur lesquels porte l'évaluation		.89
Être attentif aux attitudes inadaptées dans votre pratique professionnelle	.68	
Identifier vos besoins d'encadrement et de formation	.63	
Travailler les attentes formulées par l'inspecteur et le formateur		.59
Planifier et conduire des activités d'enseignement	.71	
Gérer vos relations dans ou hors de la classe	.74	
Inscrire votre activité professionnelle dans le cadre institutionnel	.69	

N.B. Analyse en composantes principales ; rotation Varimax avec normalisation de Kaiser ; saturations $\geq .50$ en valeur absolue.

* La saturation est la corrélation entre la variable initiale et un facteur.

La Figure 31 montre que l'utilité du Guide méthodologique est reconnue par les enseignants principalement en tant que moyen de réponse aux attentes institutionnelles, notamment en ce qui concerne les items « prendre connaissance des attentes institutionnelles à l'égard de l'enseignant en période probatoire » (76%) et « s'approprier les critères sur lesquels porte l'évaluation » (69%) ; la moitié des enseignants jugent aussi le Guide profitable pour travailler les attentes formulées par l'inspecteur et le formateur.

En comparaison avec les aspects précédents, le Guide méthodologique n'a pas été jugé tout aussi utile pour rendre attentif les enseignants à d'éventuelles attitudes inadaptées dans leur pratique (37%) ou pour identifier leurs besoins d'encadrement et de formation (33%).

L'utilité du Guide méthodologique pour atteindre les trois grands groupes d'objectifs professionnels qui y étaient formulés – « planifier et conduire des activités d'enseignement », « gérer les relations dans ou hors de la classe », « inscrire son activité professionnelle dans le cadre institutionnel » – a été peu reconnue, surtout en ce qui concerne les objectifs liés à la planification et à la conduite des activités d'enseignement et à la gestion des relations dans et hors de la classe (pourcentages $\leq 17\%$).

Figure 31. Utilité du Guide méthodologique pour les enseignants en période probatoire

Item	Degré d'utilité			total
	beaucoup / passablement	un peu / pas du tout	non- réponses	
<i>Développement professionnel</i>				
Être attentif aux attitudes inadaptées dans votre pratique professionnelle	37%	60%	3%	100%
Identifier vos besoins d'encadrement et de formation	33%	64%	3%	100%
Inscrire votre activité professionnelle dans le cadre institutionnel	34%	63%	4%	100%
Planifier et conduire des activités d'enseignement	17%	80%	4%	100%
Gérer vos relations dans ou hors de la classe	8%	88%	4%	100%
<i>Attentes institutionnelles</i>				
Prendre connaissance des attentes institutionnelles à l'égard de l'enseignant en période probatoire	76%	22%	3%	100%
Vous approprier les critères sur lesquels porte l'évaluation	69%	28%	3%	100%
Travailler les attentes formulées par l'inspecteur et le formateur	50%	48%	3%	100%

Les représentations du Guide méthodologique

Une question comprenant cinq items soumise aux enseignants (Q25) avait pour objectif de mesurer les représentations des enseignants quant au Guide méthodologique.

La grande majorité des enseignants perçoivent le Guide méthodologique comme un répertoire de compétences et de savoirs professionnels que l'enseignant doit être à même d'acquérir : le Guide constituerait ainsi pour eux « un répertoire des compétences nécessaires pour être un 'bon' enseignant » (90%), « une liste de compétences minimales pour un enseignant débutant » (88%) ou « un ensemble de savoirs professionnels à développer tout au long de la carrière d'enseignant » (84%) (Figure 32).

Seulement un tiers des répondants se représentent le Guide comme étant une formulation des attentes de la DGEP à l'égard des enseignants débutants.

Finalement, les enseignants sont très peu nombreux (11%) à percevoir le Guide méthodologique comme étant simplement « une liste des activités que l'enseignant réalise dans son métier ».

Figure 32. Représentations du Guide méthodologique par les enseignants en période probatoire

Item	Degré d'accord			total
	oui, tout à fait / plutôt oui	plutôt non / non, pas du tout	non- réponses	
Un répertoire des compétences nécessaires pour être un « bon » enseignant	90%	6%	4%	100%
Une liste de compétences minimales pour un enseignant débutant	88%	8%	4%	100%
Un ensemble de savoirs professionnels à développer tout au long de la carrière d'enseignant	84%	11%	5%	100%
Une formulation des attentes de la DGEP à l'égard des nouveaux enseignants	32%	65%	3%	100%
Une liste des activités que l'enseignant réalise dans son métier	11%	82%	8%	100%

Autres usages potentiels du Guide méthodologique

Les répondants ont aussi été questionnés sur les potentialités du Guide, c'est-à-dire sur les autres usages qui pourraient en être faits (Q26).

D'après les enseignants, l'utilisation du Guide méthodologique pourrait ainsi se généraliser à d'autres objectifs, relatifs à une orientation accrue vers une démarche réflexive (« amener les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles » [88%], « susciter une réflexion sur le rôle des enseignants » [80%]), à l'évaluation des compétences de l'enseignant tout au long de sa carrière (82%) ou encore à l'identification des besoins en formation continue (74%) (Figure 33).

Figure 33. Avis des enseignants sur les potentialités du Guide méthodologique

Item	Degré d'accord		total
	oui, tout à fait / plutôt oui	plutôt non / non, pas du tout	
Amener les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles	88%	12%	100%
Évaluer les compétences des enseignants tout au long de leur carrière	82%	18%	100%
Susciter une réflexion sur le rôle des enseignants	80%	20%	100%
Identifier des besoins de formation continue des enseignants tout au long de leur carrière	74%	26%	100%

Encadré 7. Analyse bivariée des avis sur le Guide méthodologique

En ce qui concerne les avis sur l'utilité du Guide, nous avons observé une différence relative à l'année probatoire par rapport à l'item « être attentif aux attitudes inadaptées ». En effet, les enseignants en troisième année probatoire sont proportionnellement moins nombreux à être d'accord avec cette proposition que ceux des autres années (5% des enseignants de troisième année contre environ 15% de ceux de première et de deuxième année).

Les enseignants de troisième année probatoire sont proportionnellement moins nombreux que ceux de première année (4% versus 17%) à trouver que le Guide méthodologique est utile pour « identifier les besoins d'encadrement et de formation » ou pour « travailler les attentes formulées par l'inspecteur et le formateur » (7% % contre 35%).

Les enseignants de troisième année sont nettement moins nombreux en proportion (19%) que ceux des autres années (environ 40%) à penser que le Guide représente « une formulation des attentes de la DGEP à l'égard des nouveaux enseignants ».

Enfin, les enseignants de première année présentent une plus grande tendance à se représenter le Guide méthodologique comme étant une « liste des activités que l'enseignant réalise dans son métier » que ceux de troisième année probatoire (28% versus 9%).

Note : Les tableaux croisés relatifs à ces résultats sont présentés dans l'Annexe F.

Guide méthodologique : synthèse

Les enseignants reconnaissent l'utilité du Guide méthodologique principalement sous deux aspects : d'une part, en tant qu'instrument leur permettant de prendre connaissance des attentes institutionnelles en termes de compétences professionnelles attendues chez un enseignant en période probatoire ; d'autre part, en tant qu'outil susceptible de pouvoir les assister dans leur pratique professionnelle par rapport à différentes composantes de l'enseignement (planification et conduite des activités d'enseignement, gestion de la classe, etc.). Parmi ces deux fonctions, celle relative à l'intégration des attentes institutionnelle par les nouveaux enseignants paraît nettement prépondérante (utilité principale du Guide) par rapport à celle concernant l'aide à la pratique professionnelle (utilité secondaire).

De manière générale, les enseignants fournissent une appréciation positive tant sur la forme que sur le contenu du Guide.

Les enseignants se représentent essentiellement le Guide méthodologique soit comme un répertoire de compétences et savoirs professionnels à développer, soit comme une formulation des attentes de la DGEP à l'égard des nouveaux enseignants. Parmi ces deux types de représentations prime toutefois beaucoup plus fortement le premier (répertoire de compétence et savoirs professionnels).

Interrogés sur d'autres usages qui pourraient être faits du Guide méthodologique, les enseignants estiment que celui-ci pourrait aussi être utilisé pour d'autres visées, par exemple pour analyser leurs pratiques et leur cheminement professionnel (démarche réflexive), pour évaluer l'enseignant en cours de carrière ou encore pour identifier les besoins en formation continue de tout enseignant.

Ayant cherché aussi à savoir si les enseignants avaient été amenés à discuter du contenu du Guide méthodologique avec les inspecteurs et les formateurs ou avec d'autres enseignants, nous avons constaté qu'il y avait eu relativement peu d'échanges sur le Guide et que, lorsqu'il y en avait eus, ils se faisaient plutôt avec les formateurs et les inspecteurs qu'avec d'autres collègues enseignants.

Finalement, concernant l'utilisation et les opinions des enseignants sur les différents éléments du Guide méthodologique (liste d'objectifs professionnels/d'indicateurs/de standards de performance/d'attitudes inadaptées), les enseignants indiquent que ce sont surtout les standards de performance qui les aident le plus dans leur pratique professionnelle (plus particulièrement, pour identifier les qualités qu'ils aimeraient développer dans leur métier), ainsi que les indicateurs (qui leur permettraient notamment de saisir les multiples facettes du métier).

5.1.7. Les objectifs professionnels figurant dans le Guide méthodologique

Le Livret 1 du Guide méthodologique recense des objectifs professionnels constituant « la cible prioritaire à atteindre en fin de période probatoire dans le processus de transposition professionnelle que doivent accomplir les nouvelles et les nouveaux enseignant-e-s » (DIP, 2005). Quatre groupes distincts d'objectifs concernaient la planification de l'enseignement, la conduite des activités d'enseignement-apprentissage, la mise en œuvre de l'évaluation et la gestion des interactions dans la classe.

Une partie du questionnaire comportant quatre questions (Q27 à Q30) visait à déterminer le degré de difficulté éprouvé par les enseignants débutants pour atteindre ces objectifs.

Les objectifs liés à la planification des activités d'enseignement

La grande majorité des enseignants ne semblent pas éprouver des difficultés particulières dans la planification de leurs activités d'enseignement (pourcentages de réponses « très facilement/assez facilement » $\geq 83\%$ obtenus pour l'ensemble des items proposés) (Figure 34).

Figure 34. Avis des enseignants sur l'atteinte des objectifs liés à la planification des activités d'enseignement – composante E1

Item	Degré de difficulté			total
	très facilement / assez facilement	assez difficilement / très difficilement	non- réponses	
Prévoir des activités et des moyens d'enseignement en lien avec les objectifs d'apprentissage	96%	4%	0%	100%
Préparer le matériel et les moyens d'enseignement nécessaires	88%	11%	1%	100%
Réaliser une préparation formalisée pour guider l'activité d'enseignement	85%	15%	0%	100%
Planifier son enseignement à court, moyen et long terme	83%	17%	0%	100%

Les objectifs liés à la conduite des activités d'enseignement

Une question comprenant dix-sept items posée aux enseignants (Q28) portait sur les difficultés éventuelles dans la mise en œuvre d'objectifs professionnels en lien avec la conduite de leurs activités d'enseignement.

Pour ce qui a trait à la conduite des activités d'enseignement, la difficulté principale semble ainsi être représentée par la prise en compte des différences individuelles. Environ la moitié des répondants (47%) estiment en effet que les conditions actuelles de travail leur permettent d'atteindre « assez » ou « très » difficilement l'objectif « explorer diverses modalités d'aide pour les élèves en difficulté » (Figure 35). De manière plus générale, on observe également qu'environ un tiers des enseignants éprouvent des difficultés à mettre en œuvre des stratégies de différenciation en fonction du type d'élève ou de situation (par exemple, en ce qui concerne les items « adapter l'action à la réalité du moment », « observer les élèves afin d'apporter les régulations nécessaires » et « aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves dans les situations qui le nécessitent »).

Figure 35. Avis des enseignants sur l'atteinte des objectifs liés à la conduite des activités d'enseignement – composante E2

Item	Degré de difficulté			total
	très facilement / assez facilement	assez difficilement / très difficilement	non- réponses	
Conduire la séquence dans une logique de progression	96%	4%	0%	100%
Communiquer l'objectif de l'activité et son contexte de réalisation	88%	11%	1%	100%
Encourager l'activité de tous les élèves	88%	11%	1%	100%
Varié les modalités d'apprentissage proposées aux élèves (travail de groupe, en dyades, collectif, individuel)	88%	11%	1%	100%
Maîtriser les contenus d'enseignement	86%	13%	1%	100%
Vérifier que les élèves comprennent la tâche qu'ils doivent accomplir	84%	16%	1%	100%
Amener les élèves à interagir entre eux	82%	18%	0%	100%
Varié les supports d'enseignement (outil informatique, oral, écrit, ateliers, jeux, etc.)	75%	24%	0%	100%
Corriger régulièrement les travaux des élèves et proposer des régulations adéquates	74%	24%	3%	100%
Faire un point de situation au terme de l'activité d'enseignement	72%	27%	1%	100%
Effectuer de manière régulière le rangement et le classement (cahiers, classeurs, fiches, dossier d'évaluation)	70%	25%	5%	100%
Enseigner toutes les disciplines	68%	29%	3%	100%
Aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves dans les situations qui le nécessitent	67%	33%	1%	100%
Gérer des situations d'apprentissage afin de favoriser des modes de raisonnements variés, tour à tour inductifs ou déductifs	67%	30%	4%	100%
Observer les élèves afin d'apporter les régulations nécessaires	63%	37%	0%	100%
Adapter l'action à la réalité du moment (adaptation aux rythmes différents, au niveau des élèves)	62%	37%	2%	100%
Explorer diverses modalités d'aide pour les élèves en difficulté	53%	47%	1%	100%

Les objectifs liés à l'évaluation des élèves

La grande majorité des enseignants ne semblent pas éprouver des difficultés particulières lors de l'évaluation des apprentissages des élèves, puisqu'on observe des pourcentages de réponses « très facilement/assez facilement » allant de 79% à 93% pour tous les items, à l'exception de celui relatif à l'objectif « planifier les évaluations en les répartissant sur l'ensemble de la période », qui est « assez » ou « très difficile » à atteindre dans la pratique pour 30% des répondants (Figure 36).

Figure 36. Avis des enseignants sur l'atteinte des objectifs liés à l'évaluation des élèves – composante E3

Item	Degré de difficulté			total
	très facilement / assez facilement	assez difficilement / très difficilement	non- réponses	
Construire des évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage travaillés	93%	6%	1%	100%
Garder les traces d'évaluation dans un dossier d'évaluation constitué pour chaque élève	91%	7%	2%	100%
Informers les élèves sur les moments de mise en situation d'évaluation et garantir des conditions de passation équitables	88%	11%	1%	100%
Pratiquer des évaluations (évaluations formative, informative et/ou certificative)	83%	17%	0%	100%
Prendre en compte les résultats des évaluations pour réguler l'enseignement	79%	20%	1%	100%
Planifier les évaluations en les répartissant sur l'ensemble de la période	68%	30%	1%	100%

Les objectifs liés à la gestion des interactions dans la classe

Une question comportant onze items portait sur la gestion des interactions dans la classe et les difficultés rencontrées dans la pratique (Q30).

En ce qui concerne ce domaine, les objectifs plus difficiles à réaliser sembleraient être ceux qui sont en lien avec l'instauration et le maintien de la discipline. Nous observons en effet que les deux items « prévenir l'émergence de comportements non appropriés » et « gérer les éventuels comportements problématiques » obtiennent des pourcentages non négligeables de réponses « assez difficilement/très difficilement » (correspondant respectivement à 26% et à 36%) (Figure 37).

Un deuxième problème dans la gestion de la classe semble être celui relatif à l'interaction avec les élèves pris individuellement, qui touche environ un quart des enseignants débutants (« être attentif à chaque élève », « être en interaction avec le groupe-classe et avec chaque élève selon les situations »).

Figure 37. Avis des enseignants sur l'atteinte des objectifs liés à la gestion des interactions dans la classe – composante R1

Item	Degré de difficulté			total
	Très facilement / assez facilement	Assez difficilement / très difficilement	non-réponses	
Mettre en valeur le travail des élèves et les encourager	98%	2%	1%	100%
S'exprimer clairement et dans un registre de langue qui constitue une référence pour les élèves	96%	3%	1%	100%
Créer un espace d'écoute pour formuler les consignes	94%	6%	0%	100%
Créer un lieu de parole et un espace de régulation des conflits	85%	15%	1%	100%
Être mobile dans la classe de manière à encadrer tous les élèves	84%	15%	1%	100%
Aménager et organiser la classe de manière à créer des conditions favorisant la mise en place d'activités diversifiées et à valoriser la production des élèves	83%	16%	1%	100%
Être en interaction avec le groupe-classe et avec chaque élève selon les situations	78%	22%	0%	100%
Être attentif à chaque élève	75%	24%	1%	100%
Prévenir l'émergence de comportements non appropriés	73%	26%	1%	100%
Gérer les éventuels comportements problématiques	63%	36%	1%	100%

Encadré 8. Analyse bivariée des avis sur les objectifs professionnels

En ce qui concerne les avis sur les objectifs professionnels en rapport avec la *conduite des activités d'enseignement*, les enseignants de première année probatoire sont proportionnellement plus nombreux que ceux de troisième année à rencontrer des difficultés pour atteindre les objectifs suivants : « explorer diverses modalités d'aide pour les élèves en difficulté », « amener les élèves à interagir entre eux » et « aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves dans les situations qui le nécessitent ».

Pour ce qui a trait aux objectifs professionnels relatifs à l'*évaluation des élèves*, on observe une plus grande difficulté à acquérir les objectifs « pratiquer des évaluations (évaluations formative, informative et/ou certificative) » et « construire des évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage travaillés » chez les enseignants de première année plutôt que chez ceux de troisième.

Finalement, pour ce qui concerne les objectifs professionnels liés à la *gestion des interactions en classe*, les enseignants de première année probatoire sont plus nombreux en proportion que ceux de troisième à rencontrer des difficultés pour « créer un espace d'écoute pour formuler les consignes ».

Note : Les tableaux croisés relatifs à ces résultats sont présentés dans l'Annexe F.

Objectifs professionnels : synthèse

En ce qui concerne les objectifs en lien avec la *planification* des activités d'enseignement les enseignants en période probatoire n'indiquent généralement pas de difficultés particulières lors de leur mise en œuvre.

Pour ce qui a trait à l'atteinte d'objectifs professionnels liés à la *conduite des activités d'enseignement*, les principales difficultés des enseignants débutants semblent se situer dans la prise en compte de différences liées aux individus ou aux situations, ainsi qu'à la mise en œuvre de stratégies adaptées à ces différents cas. →

Par rapport aux objectifs associés à l'évaluation des apprentissages des élèves, la principale difficulté éventuelle identifiée par les nouveaux enseignants concerne l'objectif « planifier les évaluations en les répartissant sur l'ensemble de la période ».

Finalement, pour ce qui concerne les difficultés dans la *gestion de la classe*, les deux objectifs plus difficiles à réaliser par les enseignants débutants semblent être ceux qui sont en lien avec l'instauration et le maintien de la discipline, ainsi qu'avec la gestion de l'interaction avec les élèves pris individuellement.

5.2. L'enquête par questionnaire auprès des formateurs et des inspecteurs

Une enquête par questionnaire a aussi été menée auprès des inspecteurs et des formateurs-répondants. Le questionnaire qui leur a été adressé par voie postale en juin 2007 comporte plusieurs questions similaires à celles posées aux enseignants, ceci afin de pouvoir comparer les résultats entre ces trois groupes d'acteurs (voir Figure 7, section 4.1). Il a été organisé selon les thèmes suivants : (i) la *procédure d'encadrement et d'évaluation*, (ii) les *rôles et responsabilités* des inspecteurs et formateurs, (iii) le *Guide méthodologique* et (iv) les *objectifs professionnels* qui y sont listés⁷.

Profil des répondants

Ce chapitre analyse uniquement les questionnaires d'enquête concernant les formateurs et inspecteurs de la division ordinaire⁸. Un peu plus de la moitié des inspecteurs (16 sur 27) et la totalité des formateurs (10) ont répondu au questionnaire.

La plupart des formateurs (9 sur 10) qui ont participé à l'enquête occupent la fonction de formateur-répondant depuis 5 ans⁹ (Figure 38). Un formateur dispose d'une seule année d'expérience, ce qui l'a amené à ne pas répondre à toutes les questions. A la question portant sur le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant, seuls 8 formateurs sur 10 ont répondu, cette durée variant entre 6 et 22 ans. Les formateurs ont suivi entre 18 et 46 enseignants en période probatoire au cours de l'année scolaire 2006/2007. Ils ont eu des difficultés à chiffrer le nombre d'enseignants suivis depuis l'introduction du dispositif d'encadrement et d'évaluation, ceux qui ont essayé de répondre en ont eu entre 54 et 115 sur trois ans (n = 9). Notons encore qu'ils ont tous eu au moins un enseignant en suivi intensifié depuis la mise en place du dispositif.

Les inspecteurs qui ont répondu au questionnaire occupent cette fonction depuis une durée très variable, allant de 1 à 10 ans. Tous ont exercé antérieurement la profession d'enseignant (entre 7 ans et 31 ans). Les inspecteurs ont suivi entre 8 et 29 enseignants en période probatoire lors de l'année scolaire 2006/2007. Ils ont également eu de la peine à dénombrer le nombre d'enseignants suivis depuis l'introduction du dispositif d'encadrement et d'évaluation, ceux qui ont essayé de répondre en ont eu entre 12 et 100 (n = 14). La quasi-totalité des inspecteurs (14 sur 16) a eu au moins un cas de suivi intensifié depuis l'existence du dispositif.

⁷ Un cinquième thème – « évaluation professionnelle des enseignants » – n'a été abordé qu'avec les enseignants.

⁸ Étant donné le très faible taux de réponse pour la division spécialisée et pour l'enseignement de discipline (voir point 4.1).

⁹ Un formateur exerce cette fonction depuis 6 ans, mais « la première année, la notion de formateur-répondant était inexistante ».

Figure 38. Profil des répondants à l'enquête

	Inspecteurs (N = 16)	Formateurs (N = 10)
Nombre d'années d'expérience dans la fonction	entre 1 et 10 ans (n = 16)	5 ans (n = 9) 1 an (n = 1)
Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant	entre 7 et 31 ans (n = 16)	entre 6 et 22 ans (n = 8)
Nombre d'enseignants en période probatoire (EPP) suivis au cours de l'année 2006/2007	entre 8 et 29 EPP (n = 16)	entre 18 et 46 EPP (n = 8)

Remarques préliminaires sur l'analyse des données et leur présentation

Comme les deux groupes d'acteurs ayant répondu à l'enquête ont de petits effectifs, les résultats d'analyse des questionnaires sont présentés en nombre absolu et non en pourcentage.

Précisons aussi que pour certains items, le total des réponses données par chaque groupe d'acteurs n'atteint pas le total des enquêtés, la différence étant due aux non-réponses. Pour éviter d'alourdir les tableaux, ces non-réponses ne sont pas indiquées.

La plupart des enquêtés, en particulier les formateurs, ont abondamment occupé l'espace qui était dédié aux commentaires suivant directement les questions. Par conséquent, les résultats chiffrés sont toujours illustrés par les propos des répondants et complétés utilement par les réponses qu'ils ont données à quelques questions ouvertes. Bien que certains propos illustratifs soient loin d'être représentatifs d'un groupe d'acteurs, ils permettent de mettre en exergue des points critiques qui peuvent être également partagés par d'autres inspecteurs ou formateurs.

La présentation des résultats reprend successivement les quatre thèmes du questionnaire, soit la procédure d'encadrement et d'évaluation, les rôles et responsabilités des acteurs impliqués, le Guide méthodologique en tant qu'outil et les objectifs professionnels comme référentiels. Un dernier point aborde plus généralement les apports du nouveau dispositif pour les deux groupes d'acteurs, en faisant ressortir les points critiques soulevés par ces derniers.

5.2.1. La procédure d'encadrement et d'évaluation

La première partie du questionnaire permet de capter le point de vue des inspecteurs et des formateurs sur les changements intervenus dans leur travail d'encadrement et d'évaluation avec la mise en place du nouveau dispositif. Les questions développées dans cette partie permettent également de mesurer le degré de satisfaction par rapport au nouveau dispositif.

Les différentes phases de la procédure

La durée des différentes phases du niveau dispositif – évaluation diagnostique et période probatoire – convient-elle aux formateurs et aux inspecteurs ? Comment ces phases sont-elles appréciées ? L'encadrement intensifié est-il efficace ?

Une durée de phase diagnostique à ne pas écourter

Les formateurs sont quasi-unanimes à considérer que la durée de trois mois pour l'évaluation diagnostique est adaptée pour confirmer (ou plutôt « diagnostiquer », comme le précisent deux d'entre eux) la capacité de l'enseignant à faire face à la réalité de sa profession, ainsi que pour déterminer le type d'encadrement à lui proposer, les problématiques qu'il devra travailler et les besoins de formation complémentaire (Figure 39).

Si l'évaluation diagnostique précoce semble globalement être appréciée par les formateurs, elle reste, pour l'un d'entre eux, la plus difficile à assurer dans la procédure d'encadrement. Par ailleurs, deux

formateurs relèvent que le champ éducatif et le métier étant suffisamment complexes, des besoins de formation peuvent surgir en tout temps (et donc également après les trois premiers mois), et que « des difficultés peuvent toujours survenir pendant les autres années probatoires, voire après ». En outre, un formateur suggère qu'« une phase diagnostique mériterait d'être engagée systématiquement lors de changement de contexte important (passage de deux postes à 25% à un poste à 100% par exemple) ».

Figure 39. Durée de la période d'évaluation diagnostique

La durée de trois mois est adaptée pour ...	Inspecteurs (N = 16)			Formateurs (N = 10)		
	Oui, adaptée	Non, à écourter	Non, à prolonger	Oui, adaptée	Non, à écourter	Non, à prolonger
... confirmer la capacité de l'enseignant à faire face à la réalité de sa profession	12	-	4	8	-	1
... déterminer le type d'encadrement, standard ou intensifié	13	1	2	9	1	-
... déterminer les besoins de formation complémentaire	10	1	5	8	-	2
... cerner les problématiques que l'enseignant devra travailler	11	1	4	9	-	1

Quant aux inspecteurs, une minorité d'entre eux estiment que pour poser un diagnostic, la temporalité pourrait être prolongée au-delà de trois mois, compte tenu du fait, comme le souligne l'un d'entre eux, qu'« un enseignant en période probatoire est difficile à renvoyer après les trois premiers mois et demande un investissement énorme de notre part si la situation n'évolue pas bien ».

Un encadrement intensifié plutôt efficace

Ce type d'encadrement est jugé plutôt efficace pour suivre les enseignants en difficulté (Figure 40). Deux inspecteurs ne se sont pas positionnés, l'un n'ayant « pas eu l'occasion d'expérimenter un suivi intensifié » et l'autre rendant l'efficacité de cet encadrement dépendant « de ce que l'on y met : nombre de visites, de formations, etc. » et des outils à disposition (par exemple, « il manque des séquences de démonstration de leçons avec analyse de ce qui a été présenté et exigence de reproduction par l'enseignant »). Un formateur se positionne dans le même sens : « la question de l'action 'efficace' ne dépend pas seulement du dispositif, mais aussi du formateur, du formé et de l'établissement (collègues, leadership, rapport au temps de travail partagé) ».

Figure 40. Efficacité de l'encadrement intensifié

L'encadrement intensifié permet de suivre efficacement les enseignants en difficulté	Inspecteurs (N = 16)			Formateurs (N = 10)		
	Oui, tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Oui, tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non
	3	11	-	1	7	1

Des formateurs soulèvent la question « des temporalités parfois trop brèves ». Selon eux, les enseignants auraient une période très courte, quelques semaines jusqu'à la fin de l'année scolaire, pour « sortir » du suivi intensifié et mettre en œuvre les améliorations proposées pour leur pratique. Cette

remarque vaut également pour l'ensemble des enseignants en période probatoire pour lesquels « une évaluation de la progression [est] posée après cinq mois seulement en première année ».

La période probatoire de deux ans est adaptée mais avec des conditions

Compte tenu du changement de la durée de la période probatoire pour les collaborateurs de l'Etat de Genève, qui est passé de trois ans à deux ans depuis la rentrée 2007, il était intéressant de connaître le point de vue des inspecteurs et formateurs à ce sujet, dans la mesure où le temps de l'encadrement et l'évaluation des enseignants nouvellement engagés se réduit d'autant.

Les inspecteurs dans leur majorité pensent ainsi que la nouvelle période probatoire de deux ans est adaptée pour procéder à l'encadrement et à l'évaluation des enseignants. Les formateurs sont quant à eux plus mitigés, seule la moitié d'entre eux estiment que la durée de deux ans est adéquate (Figure 41). Les commentaires formulés par ces derniers précisent que si cette durée de deux ans est adaptée et qu'elle permet « aux néo-enseignants de 'mettre le pied à l'étrier' », c'est « à condition de pouvoir réellement accompagner les enseignants en période probatoire avec un suivi régulier, de qualité et de la disponibilité » et d'« axer sur un travail davantage qualitatif que quantitatif ».

Figure 41. Appréciation de la durée de la période probatoire

La durée de la période probatoire...	Inspecteurs (N = 16)	Formateurs (N = 10)
... de 2 ans (prévue dès la rentrée 2007) est adaptée	13	5
... devrait être maintenue à 3 ans	3	2
... devrait être plus longue (4 ans ou plus)	-	1
... devrait être plus courte (1 an)	-	1

Par ailleurs, « les suppléants devraient pouvoir continuer à recevoir leur formation complémentaire sur trois ans » au-delà de cette période déterminée administrativement. Ce point de vue rejoint celui d'un formateur qui pense qu'une seule année de probatoire est suffisante, si elle « s'accompagne pour la suite de la carrière de possibilités de choisir une formation continue sous forme d'accompagnement individualisé ».

La période probatoire doit mieux tenir compte du contexte d'enseignement

Les inspecteurs et formateurs qui sont favorables à maintenir la période probatoire à trois ans, voire même à la prolonger (quatre ans ou plus), argumentent sur le fait qu'il n'est pas facile dans certains cas de réaliser une évaluation pertinente de l'enseignant, en particulier durant la première année. Ceci peut être dû au contexte d'enseignement (poste à temps partiel, divisé entre une charge de titulaire en duo et de généraliste non titulaire [GNT], parfois partagés entre deux écoles), à des événements de la vie personnelle de l'enseignant (par exemple, congé maternité) et/ou à des difficultés que celui-ci peut rencontrer à l'entrée dans le métier. Comme le relève un formateur, ces conditions « ne facilitent pas le travail des formateurs, c'est-à-dire d'identifier les problématiques réelles, ni celui de l'enseignant en période probatoire, c'est-à-dire de pouvoir travailler sur un terrain 'stable' et dans un suivi. Donc, c'est une année [la 1^{re}] peu rentable en termes de suivi et formation, la phase diagnostique perdant de sa pertinence ».

Une certaine souplesse est requise pour la durée de la période probatoire

Pour les inspecteurs, la durée de deux ans serait adaptée à un encadrement standard, mais elle devrait être prolongée à trois ans lors d'un encadrement intensifié, car « si la situation (de l'enseignant) est peu claire, le temps de progression est insuffisant sur une durée de deux ans ». De plus, il serait judicieux de « laisser la possibilité à l'inspecteur de requérir une année supplémentaire [de période probatoire] sur la base d'un solide argumentaire », ce qu'un inspecteur aurait souhaité à plusieurs reprises.

Toutefois, au vu des propos des inspecteurs, on pourrait supposer que toute prolongation de la période probatoire doit être dissociée de la décision de renouvellement ou non de l'engagement de l'enseignant. Si « l'investissement demandé et la pression sur les enseignants en période probatoire pour aboutir à un préavis en fin d'année » sont soulevés, à deux reprises, comme un élément déplaisant de la procédure actuelle, un inspecteur souhaite que « les décisions de non-renouvellement devraient (sauf absence prolongée de l'enseignant) toutes être prises la première année. Plus on prolonge, moins on est crédible, plus il est difficile de se séparer de la personne ».

Du côté des formateurs, l'idéal serait d'avoir plus de souplesse pour s'adapter à chaque enseignant : « pour certains, un an suffirait, pour d'autres deux, d'autres trois ». Par ailleurs, la prolongation de la période probatoire permettrait « d'accompagner l'enseignant pour qu'il entre vraiment dans une communauté de pratiques », sachant que « c'est parfois en 3^e année que les enseignants rentrent en réflexion sur des problèmes de fond ». Concernant plus précisément l'encadrement formatif des enseignants, un formateur souhaite que le suivi soit conçu sur deux années plutôt que sur une année, en « reportant les entretiens bilan à la fin de la 2^e année afin de ne pas limiter nos actions de formation » et en laissant « une possibilité d'échange en 3^e année sur demande de l'enseignant ».

Les conditions de l'encadrement et de l'évaluation

L'appréciation portée sur la durée de la phase diagnostique et de la période probatoire ainsi que sur l'efficacité de l'encadrement intensifié peut dépendre des conditions dans lesquelles sont menées les tâches d'encadrement et d'évaluation.

Un manque de disponibilité pour mener à bien l'encadrement

Tant les inspecteurs que les formateurs estiment, dans leur grande majorité, disposer de tous les outils nécessaires pour pratiquer un accompagnement de qualité auprès de l'enseignant (Figure 42). Toutefois, dans les suggestions d'amélioration, quelques formateurs souhaiteraient pouvoir développer les outils à leur disposition et les méthodes d'analyse du travail de l'enseignant (vidéo, auto-confrontation simple ou croisée, instruction au sosie, etc.). Pour cela, il faudrait « avoir plus de temps pour travailler sur des transcriptions à analyser avec l'enseignant » et former les formateurs pour qu'ils puissent construire de nouveaux outils et améliorer l'accompagnement.

Figure 42. Appréciation des conditions dans lesquelles est mené l'encadrement de l'enseignant

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Tout à fait / assez d'accord	Plutôt pas / pas du tout d'accord	Tout à fait / assez d'accord	Plutôt pas / pas du tout d'accord
Je dispose de tous les outils nécessaires pour pratiquer un accompagnement de qualité	11	3	9	-
Je ne peux pas toujours effectuer assez de visites et d'observations pour avoir une vision claire du travail de l'enseignant	12	4	5	5
J'ai assez de disponibilité pour répondre à toutes les sollicitations des enseignants	6	10	6	4
Je ne parviens pas à rencontrer suffisamment le formateur/l'inspecteur pour échanger nos points de vue sur l'enseignant	9	7	-	10
Je suis trop éloigné géographiquement de l'école pour encadrer l'enseignant au mieux de mes possibilités	6	10	-	10

Concernant les autres conditions, les uns et les autres ont des opinions sensiblement différentes. La majorité des inspecteurs (entre la moitié et les trois quarts) s'accordent sur le fait que le temps et la disponibilité leur font défaut pour avoir une vision claire du travail des enseignants à travers les visites et les observations, pour répondre à toutes leurs sollicitations et pour échanger suffisamment avec les formateurs-répondants.

Les formateurs, dont les avis sont partagés en ce qui concerne leur disponibilité à l'égard de l'enseignant, sont par contre tous unanimes pour affirmer qu'ils parviennent à rencontrer suffisamment l'inspecteur pour échanger leurs points de vue sur l'enseignant.

Le fait d'être éloignés géographiquement de l'école pour encadrer l'enseignant au mieux de leurs possibilités ne semble pas poser de difficulté aux formateurs, alors que cela semble l'être pour environ un tiers des inspecteurs. Dans les suggestions d'amélioration, trois inspecteurs font part de leur souhait d'une plus grande proximité, qui sera possible à l'avenir avec « une direction d'école qui permettra un suivi de meilleure qualité ».

L'amélioration des conditions passe par une diminution du nombre d'enseignants à suivre

Dans les commentaires des répondants, on peut relever que les appréciations de leurs conditions d'encadrement et d'évaluation « dépendent bien évidemment du nombre d'enseignants à suivre ». Trois formateurs souhaitent encadrer moins de personnes, « passer d'un suivi d'une quarantaine de personnes à un suivi d'une vingtaine ! ». Pour trois inspecteurs, il s'agit d'avoir « moins d'enseignants par circonscription », de « limiter le nombre d'enseignants par inspecteur » et s'il y a un dépassement, « de mettre en place des moyens supplémentaires (inspecteur ad intérim) ». Il est donc souhaité de « suivre moins de personnes à la fois », en indiquant même le nombre maximal d'enseignants par inspecteur (soit une dizaine).

Comme le relève un formateur, l'appréciation des conditions de travail peut aussi « varier selon la période et charge de travail. Par exemple, la période diagnostique est lourde et ne permet pas un réel encadrement des enseignants en 2^e ou 3^e s'ils en ont besoin ».

Une charge de travail qui a augmenté depuis l'introduction du dispositif

Depuis l'introduction du nouveau dispositif d'encadrement et d'évaluation, la quasi-totalité des formateurs et une majorité d'inspecteurs¹⁰ estiment que la charge de travail a augmenté. Parmi les différentes activités à réaliser, ils citent en priorité les tâches administratives (Figure 43). Si quelques formateurs font des commentaires sur la quantité et la lourdeur du travail de remplissage de documents en format informatique, en particulier la rédaction des journaux de formation, ce sont surtout les inspecteurs qui, à plusieurs reprises, évoquent « une très nette surcharge de travail sur le plan administratif (consignation des remarques, visites, etc.) ». Ils parlent d'« une certaine lourdeur du dispositif quant à la formalisation », de « l'aspect procédurier », de documents à remplir « lorsque ce n'est pas utile », voire redondant, ce qui les amène à « manquer de temps pour bien se consacrer à leur tâche d'évaluateur ».

¹⁰ Inspecteurs et formateurs-répondants ont en moyenne environ cinq ans d'expérience dans leur fonction respective.

Figure 43. Appréciation de la charge de travail depuis l'introduction du nouveau dispositif

La charge de travail :	Inspecteurs (N = 16)			Formateurs (N = 10)		
	n'a pas changé	a augmenté	a diminué	n'a pas changé	a augmenté	a diminué
Observations lors d'entretiens ou de réunions (parents, enseignants, intervenants extérieurs) (*)	12	2	-	1	1	-
Entretiens avec l'enseignant	11	3	-	4	5	-
Analyse de documents (livrets scolaires, registres de classe, cahiers d'élèves, etc.)*	11	3	-	3	1	-
Suivi de la progression de l'enseignant	10	3	1	1	7	1
Visites en classe	10	4	-	4	5	-
Communication avec la DGEP	5	6	3	6	3	-
Échanges avec le formateur / l'inspecteur	3	8	3	5	3	1
Tâches administratives	2	11	1	1	8	-

* Entre 5 et 7 formateurs ne se sont pas positionnés sur ces deux items.

Les inspecteurs voient également la charge de travail liée aux échanges avec les formateurs et avec la DGEP, plutôt en augmentation mais aussi pour certains d'entre eux en diminution (Figure 43). Ce que ne partagent pas les formateurs qui ne constatent en majorité aucun changement à ce sujet.

Dans les différentes tâches en lien direct avec le suivi et l'évaluation des enseignants en période probatoire, la majorité des inspecteurs ne voient aucun changement, ce qui n'est pas le cas des formateurs : ces derniers constatent une augmentation de leur charge de travail, surtout dans le suivi de la progression de l'enseignant et, dans une moindre mesure, dans les entretiens avec l'enseignant et les visites de classe.

Quelques répondants soulignent que « le poids de la charge de travail est dépendant principalement du nombre d'enseignants à suivre ». Deux formateurs constatent que leur nombre s'est accru depuis le début du dispositif. Comme il y a toujours « un besoin renouvelé de prendre du temps pour préciser le cadre avec les inspecteurs [...] et une cohérence entre formateurs-répondants », le fait d'avoir un nombre restreint d'enseignants à suivre a permis à un inspecteur de remplir sa « tâche correctement parce que j'ai eu la disponibilité et l'envie de bien 'user' du Guide méthodologique dans les trois dimensions ».

5.2.2. Les rôles et responsabilités respectifs des formateurs et des inspecteurs

La deuxième partie du questionnaire consacrée aux rôles et responsabilités des acteurs de l'encadrement et de l'évaluation permet de capter le point de vue des inspecteurs et des formateurs sur l'évaluation en duo, aussi bien dans la situation actuelle que dans celle qui va prévaloir avec la réorganisation de l'enseignement primaire. Il faut relever que c'est un sujet sensible, car les répondants ont fait passablement de commentaires, tout particulièrement les formateurs.

Dans la situation actuelle

C'est d'abord dans la situation actuelle que les inspecteurs et formateurs ont été interrogés sur leurs rôles respectifs dans le nouveau dispositif et sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ce mode d'évaluation en duo.

Le suivi en duo des enseignants en période probatoire est privilégié

Parmi les répondants, il y a plein accord sur les bienfaits d'un encadrement et d'une évaluation réalisés en duo : le regard de deux personnes est bénéfique à l'enseignant pour progresser dans sa pratique, le partage des responsabilités de l'évaluation permet plus d'objectivité et l'évaluation ne serait pas plus efficace avec un seul évaluateur (Figure 44).

L'expérience de ce mode d'évaluation en duo leur fait dire, dans les commentaires, que certaines conditions doivent toutefois être présentes pour que le dispositif fonctionne : il est primordial qu'il y ait une entente entre les deux partenaires, une confiance réciproque, un dialogue ouvert, le respect du rôle de chacun et un réel suivi de l'enseignant de part et d'autre. Deux remarques de répondants rendent compte justement de certaines difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés : pour un inspecteur, « il est indispensable que le formateur ait une posture claire par rapport à l'institution et reste à une distance raisonnable des enseignants » en évitant des « liens affectifs trop proches » ; pour un formateur, le fait que ses attentes puissent diverger de celles de l'inspecteur peut rendre « le discours difficile à tenir pour le formateur face à l'enseignant en difficulté ».

Figure 44. Appréciation du mode d'évaluation en duo formé d'un inspecteur et d'un formateur

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Tout à fait / assez d'accord	Plutôt pas / pas du tout d'accord	Tout à fait / assez d'accord	Plutôt pas / pas du tout d'accord
Le rôle et les tâches respectifs du formateur et de l'inspecteur ne sont pas assez distincts	2	14	3	6
Il serait plus efficace qu'il n'y ait qu'un seul évaluateur	2	14	-	8
Le regard de deux personnes est bénéfique à l'enseignant pour progresser dans sa pratique	16	-	10	-
Le partage de la responsabilité de l'évaluation entre deux personnes permet plus d'objectivité*	14	-	5	1
Le formateur ne devrait pas être associé aussi étroitement à l'évaluation certificative*	4	11	1	-

* Respectivement 4 et 9 formateurs ne se sont pas positionnés sur ces deux items.

Une confusion des rôles respectifs non résolue

Pour la majorité des répondants, le rôle et les tâches respectifs du formateur et de l'inspecteur sont assez distincts (Figure 44). Selon leurs nombreux commentaires, le nouveau dispositif semble avoir effectivement apporté « une clarification des responsabilités et des rôles de chaque partenaire ». Toutefois, les réactions quasi unanimes des formateurs à l'item *Le formateur ne devrait pas être associé aussi étroitement à l'évaluation certificative*¹¹ laissent entrevoir, toujours dans la pratique, une

¹¹ Réactions à l'égard de l'item lui-même : « question hors de propos », « mauvaise interprétation de notre fonction dans ce questionnaire ».

confusion des rôles. Ne pouvant se positionner sur cet item¹², les formateurs rappellent qu'ils ne font pas d'évaluation certificative mais uniquement formative, que cette responsabilité est portée par l'inspecteur et qu'ils ne doivent pas y être associés.

Les commentaires des formateurs sembleraient témoigner du besoin d'affirmer, comme l'un d'entre eux, qu'il y a « confusion de notre rôle dans l'évaluation où nous intervenons comme un des faisceaux d'information, mais en aucun cas nous ne faisons de l'évaluation certificative qui reste la responsabilité des inspecteurs ». Un autre formateur semble accepter difficilement « qu'après trois années du nouveau dispositif, des inspecteurs fassent encore une confusion dans les rôles, tâches et responsabilités des uns et des autres ; que certains pensent encore que nous sommes là pour alléger leur travail ».

Ils relèvent aussi les attentes d'inspecteurs à leur égard, ces derniers voulant se baser sur l'évaluation formative « pour les aider à fonder leur évaluation certificative », pour valider leur propre jugement, « alors que le formateur ne partage pas la même évaluation des prestations d'un enseignant ». D'ailleurs, un des points positifs de ce dispositif est justement pour un formateur de « ne pas avoir la responsabilité de l'évaluation certificative ». Face à ces attentes, un formateur décrit une stratégie : « une forme de 'résistance' est nécessaire pour garder des rôles distincts ». D'où l'explication d'une difficulté mentionnée par un inspecteur au sujet de ce mode d'évaluation en duo : « certains formateurs sont avarés d'échanges ».

Une perception différente de l'implication du formateur dans l'évaluation certificative

Au regard de la position des formateurs, les inspecteurs, en tout cas une partie d'entre eux, ont une vision différente du rôle que pourraient jouer les formateurs dans la procédure d'évaluation des enseignants. Si quatre inspecteurs précisent expressément que le formateur ne fait pas d'évaluation certificative, d'autres expriment néanmoins l'attente d'une « implication évaluative des formateurs » ou regrettent l'« incompréhension et la frilosité des formateurs » ou encore trouvent déplaisant « le fait de distinguer exagérément les rôles formateurs/inspecteurs » ou enfin n'adhèrent pas à la vision que le « formateur ne peut pas certifier afin de préserver la confiance avec l'enseignant », « le fait de certifier ne péjorant nullement la confiance » accordée à l'inspecteur par l'enseignant.

Ces attentes – exprimées lorsqu'on les interpelle sur ce qui leur déplaît dans la procédure actuelle et ce qui serait à améliorer – révèlent sans doute le besoin de certains inspecteurs d'un accompagnement plus soutenu dans leur tâche d'évaluateur, d'« une aide plus importante que celle des formateurs pour l'évaluation des enseignants en période probatoire ».

Plus généralement, les inspecteurs disent apprécier « l'apport des formateurs du DESR (Dispositif d'encadrement des suppléants et des remplaçants) » et la collaboration « avec des formatrices-répondantes très impliquées dans leur tâche ».

En vue de la réorganisation de l'enseignement primaire

Quels acteurs sont légitimes pour évaluer l'enseignant en période probatoire ? Cette question prend toute son importance avec la réorganisation de l'enseignement primaire et la mise en place de directeurs d'établissement. Sont également présentées ici quelques préoccupations et suggestions émises par les répondants au sujet des changements à venir.

Une vision commune sur la légitimité des acteurs de l'évaluation

Les inspecteurs et les formateurs ont une vision très similaire des acteurs légitimes pour évaluer l'enseignant en période probatoire. De façon unanime, et restant en cohérence avec la pratique actuelle, sont cités en priorité les formateurs et les inspecteurs ou les futures directions

¹² Sans doute est-ce pour la même raison qu'une minorité de formateurs n'ont pas répondu à l'item sur *Le partage de la responsabilité de l'évaluation entre deux personnes qui permet plus d'objectivité*, ne s'étant pas reconnus dans le terme d'évaluation.

d'établissements (Figure 45). Par contre, les élèves et les parents ne sont pas du tout perçus comme des évaluateurs légitimes.

Figure 45. Les acteurs légitimes pour évaluer l'enseignant en période probatoire

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Oui, tout à fait / plutôt oui	Plutôt non / pas du tout	Oui, tout à fait / plutôt oui	Plutôt non / pas du tout
Le formateur	16	-	10	-
L'inspecteur	16	-	10	-
Le directeur d'établissement	15	1	10	-
L'enseignant lui-même	12	4	9	1
Un évaluateur externe	12	4	4	5
La DGEP	11	5	5	5
Les élèves	2	14	-	10
Les parents	2	14	-	10

Concernant la légitimité de l'enseignant à s'évaluer lui-même, les formateurs sont un peu plus acquis à cette idée que les inspecteurs (9/10 contre 12/16). Une autre différence s'observe entre les répondants à l'égard de la DGEP et d'un évaluateur externe : environ les trois quarts des inspecteurs leur donnent une légitimité quant à l'évaluation des enseignants, contre la moitié chez les formateurs.

Vers une nouvelle clarification des rôles ?

Les répondants sollicités à formuler des suggestions concernant le dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire en lien avec la réorganisation de l'enseignement primaire dès 2008 ont abordé à plusieurs reprises, en particulier les formateurs, la question des rôles du futur directeur d'établissement et du formateur.

La mise en place d'une direction d'établissement va permettre de rapprocher physiquement et hiérarchiquement la fonction d'évaluation (d'inspection) des enseignants au sein d'une école. A première vue, le rapprochement semble être bénéfique, mais un inspecteur soulève aussi les difficultés de cette proximité : « si les directeurs d'établissement sont au quotidien installés dans le bâtiment, cela va rendre la tâche complexe (trop de proximité, risque d'alliances, ...), un inspecteur externe serait alors dans ce cas nécessaire », et un autre évoque la possibilité que « le directeur devrait être assuré d'une évaluation externe indispensable ».

Un seul inspecteur écrit explicitement qu'il faut maintenir les formateurs – répondants ou ressource – et un autre l'évoque implicitement quand il propose de « prévoir des entretiens formalisés directeur/formateur ». A travers les commentaires des formateurs, on perçoit que les changements à venir font l'objet de réflexion et discussion, et que dans cette nouvelle configuration, leur rôle pourrait être renforcé, voire élargi à d'autres fonctions. Tout d'abord, le formateur est vu comme un « soutien aux futurs directeurs dans certaines de leurs tâches », « en tant que ressource auprès des enseignants en période probatoire, des enseignants chevronnés et du directeur d'établissement » ou pouvant avoir un « rôle de conseils, ressources humaines auprès des directeurs ». Ensuite, le fait de « conserver un groupe de formateurs-répondants » permettrait « de garantir une homogénéité de pratiques dans 100 établissements » dans le but de « faciliter l'intégration des enseignants en période probatoire dans les établissements ». Il est aussi suggéré d'« homogénéiser les attentes et l'évaluation des directeurs pour tous les enseignants en période probatoire ».

Une opportunité pour développer d'autres modalités d'encadrement

Enfin, la nouvelle configuration semble inciter les formateurs à penser à d'autres modalités d'accompagnement des enseignants en période probatoire : « travail en proximité avec les directeurs et les établissements, recherche des problématiques avec les équipes, identification pour déterminer les besoins et les formations pouvant y répondre », et ceci afin de « prendre plus en considération le contexte dans lequel l'enseignant se trouve ». Certains formateurs précisent même le type de modalités d'accompagnement à développer, fortement axées sur la collaboration et l'échange : « interactions entre enseignants experts et novices, le formateur étant facilitateur ; espaces d'échanges de pratiques, etc. » ; « des échanges de pratiques entre les enseignants en période probatoire, mais aussi d'autres collègues de leur école ; créer des passerelles entre besoins des enseignants en période probatoire, besoins des écoles » ; « regrouper les enseignants en période probatoire par région pour des échanges de pratique ».

Ces suggestions relatives aux changements à venir font écho aux insatisfactions actuelles formulées par des formateurs. Ceux-ci apprécient le « travail réel en face à face pédagogique », mais il leur manque « la collectivisation des pratiques efficaces au niveau de l'équipe enseignante ». Ils ressentent donc « un manque de contact avec le reste des collègues de l'école et avec le responsable d'école pour une meilleure compréhension de notre rôle. Le cloisonnement de notre accompagnement qui vise un seul public, alors que certains enseignants nommés en auraient aussi besoin (permutants, enseignants fragilisés, déplacés, ...) ».

Quant à leur travail d'accompagnement, certains formateurs suggèrent qu'il soit plus régulier sur les deux premières années et qu'un seul plan de formation soit établi, évolutif sur les deux ans.

5.2.3. Le Guide méthodologique

La troisième partie du questionnaire se centre sur le Guide méthodologique et ses différents outils. Comment le Guide méthodologique est-il utilisé ? Est-ce que la forme et le contenu conviennent aux utilisateurs ? Que représente-t-il pour eux ? Le Guide méthodologique pourrait-il avoir d'autres fonctions que celle d'accompagner et d'évaluer les enseignants en période probatoire ?

L'utilité du Guide méthodologique et son potentiel

L'utilité du Guide méthodologique est analysée à partir de la densité des échanges sur son contenu entre les acteurs et de son usage par les inspecteurs et les formateurs dans certaines situations. Rappelons que certains acteurs ont participé activement « au départ à l'appropriation de l'outil », « surtout lors de sa mise en place ». Le Guide semble également avoir une utilité plus étendue que celle prévue au départ.

Une appropriation collective qui semble plus importante chez les formateurs

Le Guide méthodologique a fait l'objet d'abondantes discussions entre les formateurs au regard des réponses données à la question sur l'intensité des discussions entre collègues (9 sur 10 disent en avoir parlé beaucoup ou passablement) (Figure 46). Les points abordés entre eux, et qu'ils mentionnent dans les commentaires, portent sur les indicateurs ou objectifs professionnels libellés dans le Guide, en particulier leur compréhension, sur les outils à leur disposition et leur contenu (journal et plan de formation, synthèse), sur la manière de remplir les divers documents et de rédiger leur contenu, et enfin sur l'évaluation proprement dite de l'enseignant (progression, problématiques, pistes de travail).

Figure 46. Échanges sur le contenu du Guide méthodologique

Discussion avec :	Inspecteurs (N = 16)			Formateurs (N = 10)		
	Beaucoup	Passable- ment	Un peu	Beaucoup	Passable- ment	Un peu
des collègues	4	3	9	8	1	1
des partenaires (formateurs/inspecteurs)	3	3	10	-	2	7

On observe que le niveau d'échanges est moins élevé chez les inspecteurs, puisqu'à peine la moitié d'entre eux disent en avoir discuté entre collègues. Les sujets de discussion qu'ils mentionnent sont aussi légèrement différents. Il s'agit davantage d'échanges sur « les dimensions principales et les attentes minimales de l'année », sur « l'interprétation et l'utilisation des outils » notamment à partir de situations concrètes, dans une intention « de réguler la compréhension » du Guide et « d'avoir une cohérence d'application » entre inspecteurs. La façon de rédiger les documents mais aussi « de rédiger certaines remarques », en particulier l'évaluation diagnostique, a fait l'objet d'échanges.

De moindres échanges entre inspecteurs et formateurs mais prioritairement sur leur rôle respectif

Concernant les discussions entre inspecteurs et formateurs, la majorité d'entre eux estiment en avoir eu un peu, le principal sujet abordé concernant la répartition des tâches et la coordination des actions entre eux. Le contenu des échanges relatés par les inspecteurs porte sur « la distinction des deux rôles à partir des cahiers dévolus à l'inspecteur et au formateur », en vue d'une « cohérence des attentes » et d'une « coordination des actions, des outils ». Pour cela, des discussions ont lieu plus précisément sur certaines dimensions regroupant les objectifs professionnels, par exemple pour se répartir les tâches dans l'évaluation de la dimension *Enseignement*.

Si les formateurs relatent les mêmes sujets de discussion, ils précisent encore qu'il s'agissait de clarifier « le degré d'importance des indicateurs, chaque inspecteur (comme chaque formateur !) ayant ses dadas, des éléments qui lui paraissent plus importants que d'autres pour être un bon enseignant ».

Le Guide méthodologique est surtout utile comme cadre de référence commun

Par rapport à leur expérience personnelle, la quasi-totalité des répondants estiment que le Guide méthodologique est beaucoup ou passablement utile pour avoir une vision d'ensemble des critères d'évaluation, pour communiquer clairement leurs attentes à l'enseignant ou encore pour effectuer l'évaluation dans un cadre de référence commun (Figure 47).

Dans les commentaires, tant les formateurs que les inspecteurs insistent sur le fait que le Guide est « un cadre de référence identique pour tous les évaluateurs », en particulier pour les situations délicates, qu'il permet d'« homogénéiser les attentes des inspecteurs » et d'avoir un « langage commun » qui facilite les échanges. Pour des inspecteurs, il a également une certaine utilité « pour des questions de légitimité et de crédibilité », dans le sens où il donne une « légitimité 'd'aller voir' » ce qui se passe sur le terrain. Comme on le verra plus loin concernant le recours aux différents niveaux du Guide (voir section 5.2.4), celui-ci est, pour des formateurs, « en 'toile de fond' et offre le cadre officiel à la formulation des objectifs ».

Relevons que les inspecteurs sont légèrement moins affirmatifs sur l'utilité du Guide pour identifier les enseignants nécessitant un encadrement intensifié que les formateurs. Par contre, la quasi-totalité des inspecteurs semblent s'appuyer très utilement sur le Guide pour construire une argumentation solide dans le cas d'un préavis défavorable.

Figure 47. L'utilité du Guide méthodologique, selon l'expérience des inspecteurs et des formateurs

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Beaucoup / passablement	Un peu / pas du tout	Beaucoup / passablement	Un peu / pas du tout
Avoir une vision d'ensemble des critères d'évaluation	16	-	7	2
Effectuer l'évaluation dans un cadre de référence commun	16	-	9	1
Communiquer clairement vos attentes à l'enseignant	16	-	9	1
Rendre l'enseignant attentif aux attitudes inadaptées dans sa pratique professionnelle	15	1	5	5
Construire une argumentation solide dans le cas d'un préavis défavorable	15	1		
Guider les moments d'observation en classe ou d'entretien	13	3	7	3
Identifier les besoins d'encadrement et de formation de l'enseignant	13	3	8	2
Identifier les enseignants nécessitant un encadrement intensifié	11	5	9	1
Développer vos compétences en tant qu'évaluateur	11	5	2	6

Concernant l'opportunité que peut offrir le Guide méthodologique pour développer leurs compétences en tant qu'évaluateurs, plus des deux tiers des inspecteurs l'admettent alors que seul le quart des formateurs en est convaincu. A nouveau, on perçoit que les formateurs se positionnent de manière critique face au rôle d'évaluateur, ne concevant pas leur action dans le dispositif comme de l'évaluation. D'ailleurs, la moitié d'entre eux pensent que le Guide ne leur est pas ou peu utile pour rendre l'enseignant attentif aux attitudes inadaptées dans sa pratique professionnelle, alors que la quasi-totalité des inspecteurs le pense.

Pour la grande majorité des répondants, le Guide est utile pour guider les moments d'observation en classe ou d'entretien (Figure 47). Au vu des remarques de deux formateurs, on peut se poser la question du degré d'intégration du Guide chez l'ensemble des utilisateurs. Est-ce qu'il s'agit « d'avoir le Guide sous la main pour rechercher, pointer, faire référence, etc. ? » Est-ce que « le Guide est 'dans la tête' lorsque j'observe, communique, évalue formativement, etc. ? » Ou encore est-ce « qu'il est intégré et que je n'y fais pas forcément une référence directe à chaque fois ? »

Le Guide méthodologique peut être considéré comme un référentiel métier

Au-delà de son utilité directe dans l'encadrement et l'évaluation, le Guide méthodologique représente en priorité, pour l'ensemble des répondants, un référentiel pour le métier d'enseignant, loin d'une simple déclinaison des activités réalisées par l'enseignant (Figure 48).

De façon quasi unanime, que ce soient les formateurs ou les inspecteurs, le Guide méthodologique est donc considéré comme un ensemble de savoirs professionnels à développer tout au long de la carrière d'enseignant, tout en permettant à la DGEP de formuler ses attentes à l'égard des nouveaux enseignants. Il remplit ainsi une double fonctionnalité : un référent à la fois pour le développement professionnel à l'intention du corps enseignant et pour la gestion du personnel nouvellement engagé dans le métier. Bien que la définition des attentes puisse varier selon le système éducatif, les

répondants donnent aussi une valeur au Guide en tant que répertoire des compétences nécessaires pour être un 'bon' enseignant.

Figure 48. Représentations du Guide méthodologique

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Tout à fait / assez d'accord	Plutôt pas / pas du tout d'accord	Tout à fait / assez d'accord	Plutôt pas / pas du tout d'accord
Un ensemble de savoirs professionnels à développer tout au long de la carrière d'enseignant	16	-	10	-
Une formulation des attentes de la DGEP à l'égard des nouveaux enseignants	14	1	8	2
Un répertoire des compétences nécessaires pour être un « bon » enseignant	13	2	8	1
Une liste des activités que l'enseignant réalise dans son métier	4	11	4	6
Une liste de compétences minimales pour un enseignant débutant	9	6	-	10

Selon l'avis de la majorité des répondants, le Guide ne se réduit pas à une liste d'activités que l'enseignant réalise dans son métier. Aucun formateur ne se représente le Guide comme une liste de compétences minimales à atteindre par un enseignant débutant, alors qu'un peu plus de la moitié des inspecteurs pensent le contraire, sans doute en raison de leur statut et du rôle qu'ils jouent dans l'évaluation certificative, leur regard se portant davantage sur l'atteinte d'objectifs minimaux.

Un usage possible au-delà de sa fonction initiale

Outre l'usage auquel il est destiné, le Guide méthodologique pourrait, selon l'avis des répondants, être étendu à l'ensemble des enseignants déjà nommés et être utilisé tout au long de leur carrière, aussi bien pour l'évaluation de leurs compétences que pour l'identification de leurs besoins de formation continue (Figure 49). Leur travail d'accompagnement et d'évaluation réalisé auprès des enseignants met en évidence « des écarts entre les enseignants nommés (et non soumis aux critères du Guide) et les novices », ce qui les amène à considérer que non seulement « le Guide devrait aussi être remis à tous les enseignants ! », mais que « le dispositif devrait être utilisé pour l'évaluation de tous les enseignants » et que « certains enseignants nommés en auraient aussi besoin (permutants, enseignants fragilisés, déplacés, etc.) ».

Dans une perspective formative, les inspecteurs et les formateurs sont unanimement d'accord sur le fait que le Guide pourrait aussi être utile pour susciter une réflexion à la fois sur les pratiques professionnelles et sur le rôle des enseignants.

Figure 49. Autres utilisations possibles du Guide méthodologique

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Oui, tout à fait / plutôt oui	Plutôt non / pas du tout	Oui, tout à fait / plutôt oui	Plutôt non / pas du tout
Pour amener les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles	15	1	10	-
Pour susciter une réflexion sur le rôle des enseignants	15	1	9	1
Pour évaluer les compétences des enseignants tout au long de leur carrière	16	-	8	2
Pour identifier des besoins de formation continue des enseignants tout au long de leur carrière	14	2	8	2
Pour évaluer le potentiel des candidats à l'enseignement lors du recrutement	9	6	3	5

Par ailleurs, les inspecteurs (9 sur 16) sont davantage acquis que les formateurs (5 sur 10) à l'idée de pouvoir éventuellement utiliser le Guide méthodologique pour évaluer le potentiel des candidats à l'enseignement lors du recrutement. La fonction d'encadrement incite sans doute ces derniers à voir, dans le Guide méthodologique, principalement un outil au service du développement des compétences des enseignants, alors que certains inspecteurs, dans leur rôle d'évaluateur mais également de recruteur, y recherchent un outil de référence permettant une cohérence dans le processus d'entrée dans la profession qui débute dès l'entretien de candidature, ce qu'illustrent les propos d'un inspecteur : « je me sers du Guide pour les confirmations d'entretien d'enseignant, même s'ils ne sont pas des enseignants en période probatoire ».

Appréciation du Guide méthodologique et des instruments mis à disposition

Le Guide méthodologique est composé de trois livrets contenant d'une part les objectifs professionnels (Livret 1) et d'autre part les instruments mis au service des formateurs (Livret 2) et des inspecteurs (Livret 3) (voir section 3.1).

Étant un outil de référence essentiel, il s'agissait de recueillir le point de vue des utilisateurs sur sa forme et son contenu, ainsi que sur l'adéquation des documents utilisés par les inspecteurs et les formateurs pour effectuer leurs tâches d'encadrement et d'évaluation.

Appréciation globalement positive de la forme et du contenu du Guide

Globalement, il y a une appréciation très positive aussi bien chez les formateurs que chez les inspecteurs sur la forme (langage clair et compréhensible) et le contenu du Guide méthodologique (pertinence et niveau de détail suffisant), ainsi que sur son découpage en termes d'objectifs professionnels, indicateurs, standards de performance et attitudes inadaptées (Figure 50).

Lorsqu'ils portent un jugement sur le nouveau dispositif, plusieurs inspecteurs insistent sur la clarté des outils, du Guide et des indicateurs, que l'on peut résumer par ce propos : « la qualité du suivi et la cohérence que le Guide confère à l'action des inspecteurs ». Toutefois, certains inspecteurs disent avoir discuté entre eux de la difficulté et de la pertinence d'utiliser le même Guide pour toute la période probatoire.

Figure 50. Appréciation de la forme et du contenu du Guide méthodologique

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Tout à fait / assez d'accord	Plutôt pas / pas du tout d'accord	Tout à fait / assez d'accord	Plutôt pas / pas du tout d'accord
Le Guide méthodologique est formulé dans un langage clair et compréhensible	16	-	10	-
Le découpage du Guide méthodologique en termes d'objectifs professionnels, indicateurs, standards de performance et attitudes inadaptées est pertinent	16	-	10	-
Le contenu du Guide méthodologique est pertinent pour l'évaluation des nouveaux enseignants	16	-	10	-
Le contenu du Guide méthodologique est trop détaillé	2	14	-	10
Certains éléments du Guide méthodologique sont peu clairs et compréhensibles	1	14	4	5

Contrairement aux inspecteurs, près de la moitié des formateurs trouvent que certains éléments du Guide sont peu clairs et compréhensibles. Les critiques émises portent sur la formulation des attitudes inadaptées et des indicateurs : « certains indicateurs pourraient être précisés, voire reformulés » et « tous les indicateurs ne sont pas au même niveau ! Certains peuvent être utilisés comme des objectifs dans le plan de formation, d'autre pas ! ». Par ailleurs, « le Guide gagne à être accompagné d'une 'temporalité' et d'échéances précises chaque année, surtout lors de suivi intensifié ».

Des instruments jugés appropriés, surtout par les formateurs

Globalement, les répondants jugent les documents à leur disposition plutôt appropriés pour accompagner leurs tâches d'encadrement et d'évaluation des enseignants débutants (Figure 51). Les formateurs semblent particulièrement apprécier les documents qui leur sont destinés pour le suivi des nouveaux enseignants (Plan et Journal de formation). Trois d'entre eux relèvent toutefois que si « les plans de formation se construisent dans des formulations 'originales' partagées avec les enseignants », l'évaluation des objectifs du Plan de formation est un « sujet à creuser », car « il manque des critères qui pourraient rendre l'évaluation du formateur encore plus objective » et « les objectifs du plan pourraient être formulés de manière à se traduire en indicateurs mesurables, mais ce n'est pas facile dans un contexte où tout n'entre pas dans des cases ». Quant au Journal de formation, outre la mention de la lourdeur de leur rédaction, un formateur « peine à en percevoir le destinataire prioritaire ».

Figure 51. Adéquation des documents à disposition pour les tâches d'encadrement et d'évaluation

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Oui, tout à fait / plutôt oui	Plutôt non / pas du tout	Oui, tout à fait / plutôt oui	Plutôt non / pas du tout
Récolte de données pour l'évaluation diagnostique	12	4	9	1
Synthèse pour l'évaluation diagnostique	13	3	6	4
Évaluation de l'inspecteur / du formateur	14	2	7	2
Suivi et conseils institutionnels	12	4		
Journal de suivi et conseils institutionnels	13	3		
Évaluation certificative	16	-		
Plan de formation			10	-
Journal de formation			9	1

Trois formateurs font des commentaires sur le document d'évaluation remis en fin d'année scolaire. La forme du document contraint à une réduction de l'appréciation du formateur (« rien que des croix »), ne permettant pas « de relever les éléments (les plus concrets possibles) qui ont permis à l'enseignant de progresser ». Par ailleurs, le document « gomme les objectifs travaillés pour évaluer une dimension ; ainsi, sans la lecture du plan de formation, il est incompréhensible, d'où la nécessité de lier ces deux documents » ; et l'évaluation « n'est pas assez dépendante de critères précis en lien avec les objectifs définis dans les plans de formation », il manque alors des critères.

Le document de synthèse pour l'évaluation diagnostique ne convient pas totalement

Les documents communs utilisés pour la phase diagnostique sont appréciés par la majorité de répondants (Figure 51), mais des formateurs émettent quelques réserves concernant la synthèse pour l'évaluation diagnostique. Cette synthèse est difficile à formuler pour deux raisons. D'une part, « elle ne repose que sur deux observations et entretiens » et, d'autre part, elle oblige à une forme rédactionnelle réductrice : « la synthèse diagnostique relève les problématiques, ce qui est son but, mais c'est peu encourageant » et le choix parmi les appréciations 'en développement' et 'compétences suffisantes' est difficile. Un formateur souligne d'ailleurs que « la forme rédactionnelle à laquelle nous devons nous tenir provoque des réactions négatives chez les enseignants en période probatoire ».

Une redondance de documents selon les inspecteurs

La majorité des inspecteurs jugent les documents qui leur sont destinés pour le suivi des nouveaux enseignants comme appropriés pour leurs tâches (Figure 51). Un seul commentaire a trait au document *Suivi et conseils institutionnels* qui est, selon l'avis d'un inspecteur, « difficile à compléter, dans la colonne 'pistes de travail'. J'ai chaque fois de la peine à écrire des pistes qui me paraissent adéquates et pertinentes ».

S'il est reconnu que « l'outil est facilitateur et exigeant », la plupart des inspecteurs mentionnent sa lourdeur, déjà relevée dans les appréciations sur la charge de travail, due à « trop d'outils d'évaluation à remplir » et « trop d'outils différents et pourtant redondants ». Pour éviter de « remplir des documents lorsque ce n'est pas utile », ils suggèrent de « n'utiliser [ces outils] que pour les cas problématiques et laisser plus de souplesse dans les autres cas » et de « réduire le nombre d'outils d'évaluation et ne garder certains outils (journal, ...) que pour les suivis intensifiés ». Pour les autres enseignants (qui ne sont pas en suivi intensifié), il est proposé de réduire l'écrit et d'alléger le contenu, « un compte rendu après chaque visite et une évaluation certificative de fin d'année » étant suffisants et efficaces. Par ailleurs, un seul document regroupant l'évaluation de l'inspecteur et l'évaluation certificative suffirait.

5.2.4. Les objectifs professionnels figurant dans le Guide méthodologique

La quatrième partie du questionnaire destiné aux inspecteurs et formateurs est consacrée aux objectifs professionnels déclinés dans le Guide méthodologique. Il s'agit de savoir comment les deux groupes d'acteurs les utilisent pratiquement dans leur travail d'accompagnement et d'évaluation des enseignants en période probatoire et quel est leur jugement sur leur pertinence.

Les différents niveaux du Guide méthodologique

Dans le Guide, les objectifs professionnels sont organisés autour de trois dimensions de compétences (*Enseignement, Relations et Institution*). Pour chacune de ces dimensions sont déclinées des composantes, elles-mêmes déclinées en indicateurs¹³ (voir section 3.1). Pour chacune des composantes sont également listés des standards de performances attendus et des attitudes inadaptées, ainsi que les sources d'information utiles pour réaliser l'évaluation. Ces éléments étant à la disposition des inspecteurs et des formateurs, il s'agissait de savoir dans quelle mesure ils y faisaient référence, avec quelle intensité et dans quelle situation.

Les objectifs professionnels et les indicateurs : de véritables outils d'évaluation

Pour orienter leur travail d'encadrement et d'évaluation, les répondants recourent fréquemment aux deux premiers niveaux du Guide que sont les objectifs professionnels et les indicateurs qui proposent des éléments observables (Figure 52). Deux inspecteurs insistent sur l'intérêt des indicateurs pour effectuer une observation en classe, un entretien et une analyse de document et, « dans les cas de suivi intensifié, de pouvoir situer le plus objectivement possible les compétences ou pas de l'enseignant ». Un seul formateur précise qu'il a recours aux indicateurs pour formuler les objectifs du plan de formation.

Figure 52. Fréquence de recours aux différents niveaux du Guide méthodologique lors de l'encadrement et de l'évaluation

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais
Objectifs professionnels	15	-	10	-
Indicateurs	15	-	8	2
Standards de performance attendus	13	2	5	5
Attitudes inadaptées	9	6	3	7
Sources d'information	9	6	4	5

Quant aux autres niveaux du Guide, bien qu'ils soient globalement moins fréquemment utilisés, les inspecteurs s'y réfèrent davantage que les formateurs : 13 inspecteurs sur 15 recourent régulièrement aux standards de performance attendus contre seulement la moitié des formateurs. Cet écart de pratique s'accroît encore entre les deux groupes d'acteurs avec les attitudes inadaptées : 9 inspecteurs sur 15 se réfèrent régulièrement aux attitudes inadaptées contre 3 sur 10 chez les formateurs. Malgré ce faible recours chez les formateurs, l'un d'entre eux relève l'intérêt des attitudes inadaptées comme une « aide à préciser des ressentis en cas de suivi intensifié ou d'identification de problématique pouvant mener à un suivi intensifié ». Pour un inspecteur, la liste des attitudes inadaptées « est très utile dans le sens où elle permet de positiver les compétences de l'enseignant, même si ces dernières pourraient être meilleures ». Les sources d'information sont, quant à elles, globalement utilisées fréquemment par environ la moitié des répondants.

¹³ Les indicateurs sont listés ci-après dans les Figures 54 à 60.

Un recours plus fréquent à ces différents niveaux lors d'un suivi intensifié

Plus de la moitié des formateurs précisent qu'ils recourent plus fréquemment aux différents niveaux du Guide dans le cadre de suivis intensifiés, « pour des personnes qui ont besoin d'un suivi soutenu » ou « dans les situations où ça ne va pas de soi, lorsque j'ai des doutes, que je recherche une objectivité ou des éléments que je n'ai peut-être pas pris en considération ». Ils s'y réfèrent également « pour guider les discussions, cibler des attitudes, des postures, des comportements », « pour établir la problématique à travailler ». Pour un formateur, « les plans de formation se construisent dans des formulations 'originales' partagées avec les enseignants, le Guide étant en toile de fond et offrant le cadre officiel à la formulation des objectifs ».

Quant aux inspecteurs, ils disent utiliser les différents niveaux du Guide dans plusieurs situations : avant une visite en classe, pendant une observation en situation de l'enseignant, pour gérer un entretien, pour la récolte d'information, pour une analyse de documents et au moment de rédiger les documents requis.

Le recours aux indicateurs pour évaluer les compétences de l'enseignant

Après le recours aux différents niveaux du Guide, les inspecteurs et les formateurs indiquaient à quelle fréquence ils se référaient, dans leur pratique d'évaluation et d'encadrement, aux indicateurs listés pour chaque composante. Les enquêtés étaient ensuite invités à s'exprimer sur la pertinence des indicateurs pour décrire chaque composante (*A votre avis l'ensemble des indicateurs [...] décrivent-ils bien la composante [...] ?*) et sur leur exhaustivité (*Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante ?*).

Figure 53. Pertinence et exhaustivité des indicateurs décrivant les différentes composantes du Guide méthodologique*

		Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
		Oui, tout à fait / plutôt oui	Plutôt non / pas du tout	Oui, tout à fait / plutôt oui	Plutôt non / pas du tout
<i>Dimension Enseignement</i>					
E1	pertinence	15	1	8	1
	exhaustivité	15	1	7	2
E2	pertinence	16	-	10	-
	exhaustivité	16	-	9	-
E3	pertinence	15	1	9	1
	exhaustivité	15	1	9	1
<i>Dimension Relations</i>					
R1	pertinence	16	-	9	-
	exhaustivité	15	1	9	-
R2	pertinence	15	1		
	exhaustivité	15	1		
R3	pertinence	16	-		
	exhaustivité	16	-		
<i>Dimension Institution</i>					
I1-I5	pertinence	16	-		
	exhaustivité	16	-		

* Les formateurs ne sont pas concernés par les dimensions R2, R3 et I1 à I5. Pour la signification des sigles E1 à I5, voir Figure 4 (p. 25).

Les indicateurs du Guide sont pertinents et exhaustifs

Les différents indicateurs du Guide sont jugés dans l'ensemble pertinents pour décrire les diverses composantes et suffisamment complets (Figure 53). Cela ne signifie toutefois pas que tous les indicateurs soient systématiquement utilisés pour évaluer chaque enseignant débutant, un formateur relevant assez bien la sélection qui peut en être faite : « je n'évalue jamais la totalité des indicateurs, des choix sont faits avec l'enseignant (objectifs du plan de formation) et ce sont ces derniers que j'évalue ».

Très peu d'enquêtés ont fait des commentaires à la fois sur l'exhaustivité et sur la pertinence des indicateurs. Pour un inspecteur, le terme de *planification* ne lui paraît pas clair : « est-ce un tableau à remplir ? une préparation de séquence d'enseignement/apprentissage ? ». Selon lui, il faudrait « poser des objectifs spécifiques, mesurables, etc. », car il a « constaté trop de fois qu'une leçon pouvait mal se passer, parce que l'enseignant n'était pas au clair sur ses objectifs ou que ceux-ci étaient d'une ambition folle ». Et un formateur complète en disant que cette composante « mérite un étayage pour bien travailler sur le 'comment' avec les enseignants ». Pour un inspecteur, il faudrait « mettre en lien [la planification] avec la collaboration dans l'école et la prise en compte des planifications institutionnelles ». Pour un formateur, « il manque des dimensions très 'pratico-pratiques' » dans la conduite d'activités d'enseignement. D'autre part, quelques formateurs – dont un principalement – ont formulé des suggestions précises à inclure dans le Guide méthodologique (Annexe G).

Les indicateurs de la dimension Enseignement sont très utilisés, sauf quelques-uns qui semblent difficilement observables

Globalement pour la dimension *Enseignement*, les inspecteurs et les formateurs disent se référer presque toujours ou souvent aux différents indicateurs proposés dans le Guide méthodologique pour évaluer les compétences de l'enseignant à planifier l'enseignement (E1) d'une part, à conduire les activités d'enseignement (E2) d'autre part, et enfin à évaluer les élèves (E3) (Figures 54 à 56).

Figure 54. Référence aux indicateurs proposés par le Guide méthodologique pour évaluer les compétences de l'enseignant à planifier l'enseignement - composante E1

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais
Planifier son enseignement à court, moyen et long terme	16	-	9	1
Réaliser une préparation formalisée pour guider son activité d'enseignement-apprentissage	13	2	10	-
Prévoir des activités d'enseignement-apprentissage et des moyens d'enseignement en lien avec les objectifs d'apprentissage	16	-	9	-
Réunir et préparer le matériel et les moyens d'enseignement nécessaires	15	1	8	1

Quelques difficultés apparaissent toutefois dans l'utilisation de quelques indicateurs des dimensions *Enseignement* E2 et E3. En effet, plusieurs formateurs (5 sur 10) et inspecteurs (5 sur 16) se réfèrent plus rarement à l'indicateur *Gérer des situations d'apprentissage de manière à favoriser des modes de raisonnement variés, tour à tour inductifs ou déductifs* (item n° 18), qui selon un formateur « aurait besoin d'être clarifié ». Contrairement aux inspecteurs, les formateurs ont également tendance à moins se référer aux indicateurs *Enseigner toutes les disciplines* (n° 5) et *Effectuer de manière régulière le rangement et le classement (cahiers, classeurs, fiches, dossier d'évaluation)* (n° 21). Au regard de

l'analyse des guides méthodologiques remplis, on peut supposer que l'inspecteur porte davantage son attention sur le respect des attentes institutionnelles en termes de suivi de programme et d'organisation matérielle et spatiale.

Figure 55. Référence aux indicateurs proposés par le Guide méthodologique pour évaluer les compétences de l'enseignant à conduire les activités d'enseignement - composante E2

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais
Enseigner toutes les disciplines	13	3	3	7
Maîtriser les contenus d'enseignement	16	-	8	2
Vérifier que les élèves comprennent la tâche qu'ils doivent accomplir	16	-	9	-
Aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves dans les situations d'enseignement qui le nécessitent	15	1	10	-
Communiquer l'objectif de l'activité et en préciser son contexte de réalisation	16	-	10	-
Adapter l'action à la réalité du moment (adaptation aux rythmes différents, au niveau des élèves)	14	2	10	-
Conduire la séquence dans une logique de progression	15	1	9	1
Encourager l'activité de tous les élèves	14	1	10	-
Amener les élèves à interagir entre eux	14	2	10	-
Offrir un soutien aux élèves en difficulté en explorant diverses modalités d'aide	15	1	10	-
Varié les modalités d'apprentissage proposées aux élèves (travail de groupe, en dyades, collectif, individuel)	15	1	9	1
Varié les supports d'enseignement (outil informatique, oral, écrit, ateliers, jeux, etc.)	14	2	9	1
Observer les élèves en activité dans le but d'apporter les régulations nécessaires	15	1	10	-
Gérer des situations d'apprentissage de manière à favoriser des modes de raisonnement variés, tour à tour inductifs ou déductifs	11	5	5	5
Faire un point de la situation au terme de l'activité d'enseignement-apprentissage	15	1	10	-
Corriger régulièrement les exercices et travaux et chercher à proposer des régulations adéquates	13	3	8	2
Effectuer de manière régulière le rangement et le classement (cahiers, classeurs, fiches, dossier d'évaluation)	14	2	4	6

Figure 56. Référence aux indicateurs proposés par le Guide méthodologique pour évaluer les compétences de l'enseignant à évaluer les élèves - composante E3

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais
Construire ses évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage travaillés	16	-	8	2
Pratiquer des évaluations (évaluations formative, informative et/ou certificative)	16	-	10	-
Planifier ses évaluations en les répartissant sur l'ensemble de la période	11	5	7	3
Informers les élèves lorsqu'il met ces derniers en situation d'évaluation et garantir des conditions de passation équitables	11	5	4	6
Prendre en compte les observations et les résultats obtenus lors des évaluations pour réguler son enseignement	15	1	10	-
Garder les traces d'évaluation dans un dossier d'évaluation constitué pour chaque élève	16	-	8	2

Concernant la dernière composante de la dimension *Enseignement* (E3), deux indicateurs sont moins utilisés par les deux groupes d'acteurs pour apprécier les compétences de l'enseignant à évaluer les élèves : *Planifier les évaluations en les répartissant sur l'ensemble de la période* (n° 24) (5 inspecteurs sur 16 et 3 formateurs sur 10 s'y réfèrent rarement) ; et *Informers les élèves lorsqu'il met ces derniers en situation d'évaluation et garantir des conditions de passation équitables* (n° 25) (5 inspecteurs sur 16 s'y réfèrent rarement, 6 formateurs sur 10) (Figure 56). Pour les répondants s'y référant, on peut supposer que ces deux indicateurs sont plus difficilement observables, mais il se peut aussi que ces indicateurs ne soient pas très pertinents.

Les indicateurs de la composante Gérer les interactions en classe constituent une référence commune pour les évaluateurs

La première composante de la dimension *Relations* fait l'unanimité auprès des deux groupes d'acteurs qui sont amenés à l'évaluer. En effet, la quasi-totalité des inspecteurs et des formateurs se réfèrent presque toujours ou souvent à l'ensemble des indicateurs de la dimension R1 proposés dans le Guide méthodologiques, indicateurs qui sont au nombre de onze pour évaluer les compétences de l'enseignant à gérer les interactions en classe (Figure 57).

Pour évaluer l'implication dans la dynamique de l'école, plusieurs indicateurs sont moins mis à contribution

Quant aux deuxième et troisième composantes de la dimension *Relations* qui ne sont prises en compte que par les inspecteurs, ces derniers se réfèrent peu souvent à 4 des 6 indicateurs proposés dans le Guide pour évaluer les compétences de l'enseignant à s'impliquer dans la dynamique d'école (Figure 58). Ainsi, les inspecteurs utilisent fréquemment les indicateurs qui renvoient à l'implication directe des enseignants dans la dynamique de l'école comme *Participer aux activités qui impliquent l'école entière en apportant une contribution concrète à leur réalisation* (n° 12) et *Contribuer au développement du projet d'école* (n° 13), tandis que les indicateurs qui font davantage référence à des capacités de l'enseignant à travailler en équipe sont moins utilisés : *Se référer à la réflexion conduite*

en équipe pour faire évoluer son point de vue et orienter sa pratique (n° 14), Exprimer son point de vue, formuler des propositions dans les réflexions conduites en équipe (n° 15), Être réceptif aux apports de ses collègues (n° 16) et Contribuer à instaurer un consensus au sein de l'équipe pour favoriser le développement d'actions concrètes (n° 17). Sans doute que ces indicateurs sont plus difficilement mesurables, puisqu'ils nécessitent une sorte d'observation participante de la part de l'inspecteur et donc, une présence plus régulière de celui-ci auprès de l'enseignant, ce qui ne semble pas être réalisable.

Les indicateurs de la troisième composante de la dimension *Relations*, qui consiste à évaluer les compétences de l'enseignant à entretenir des relations professionnelles avec les parents et les autres partenaires, sont relativement souvent utilisés, sauf en ce qui concerne l'indicateur *Prendre en compte les besoins de son interlocuteur et mettre tout en œuvre pour y répondre* (n° 20) (Figure 59). Comme pour les indicateurs précédents permettant d'observer l'implication de l'enseignant dans la dynamique de l'école (n° 14 à 17), cet indicateur relève davantage de la capacité de l'enseignant à travailler en équipe et donc de la possibilité de l'inspecteur de pouvoir accéder à des éléments observables.

Figure 57. Référence aux indicateurs proposés par le Guide méthodologique pour évaluer les compétences de l'enseignant à gérer les interactions en classe - composante R1

	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais
Être mobile dans la classe de manière à encadrer tous les élèves	15	1	8	2
Affirmer son rôle d'autorité et mettre en place un cadre et des stratégies adéquats pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés	16	-	10	-
Gérer les éventuels comportements problématiques qui se manifestent	15	1	10	-
Être en interaction avec le groupe-classe et avec chaque élève selon les situations	14	2	10	-
Créer un espace d'écoute pour formuler ses consignes	15	1	10	-
Aménager et organiser la classe de manière à créer des conditions favorisant la mise en place d'activités diversifiées et à valoriser les productions des élèves	13	3	10	-
Créer un lieu de parole et un espace de régulation des conflits	14	2	10	-
Être attentif à chaque élève	15	1	10	-
Mettre en valeur le travail des élèves et formuler des encouragements	15	1	10	-
Développer une attitude qui vise à susciter l'intérêt des élèves et à capter leur attention	15	1	10	-
S'exprimer clairement et dans un registre de langue qui constitue une référence pour les élèves	16	-	8	2

Figure 58. Référence aux indicateurs proposés par le Guide méthodologique pour évaluer les compétences de l'enseignant à s'impliquer dans la dynamique d'école - composante R2

	Inspecteurs (N = 16)	
	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais
Participer aux activités qui impliquent l'école entière en apportant une contribution concrète à leur réalisation	14	2
Contribuer au développement du projet d'école	13	3
Se référer à la réflexion conduite en équipe pour faire évoluer son point de vue et orienter sa pratique	12	4
Exprimer son point de vue, formuler des propositions dans les réflexions conduites en équipe	10	6
Être réceptif aux apports de ses collègues	12	4
Contribuer à instaurer un consensus au sein de l'équipe pour favoriser le développement d'actions concrètes	10	6

Figure 59. Référence aux indicateurs proposés par le Guide méthodologique pour évaluer les compétences de l'enseignant à entretenir des relations professionnelles avec les parents et les autres partenaires - composante R3

	Inspecteurs (N = 16)	
	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais
Encourager les échanges en proposant des entretiens ou en organisant des réunions, classes ouvertes, etc.	15	1
Créer des conditions d'accueil qui favorisent l'instauration d'un climat de confiance et de communication	14	2
Prendre en compte les besoins de son interlocuteur et mettre tout en œuvre pour y répondre	12	4
Prendre en compte l'avis de son interlocuteur	14	2
Maîtriser ses émotions dans les situations tendues ou conflictuelles	13	3
Trouver les partenaires de l'institution qui lui permettent de traiter des situations particulières	16	-

Les inspecteurs se réfèrent fréquemment à tous les indicateurs de la dimension institutionnelle

Tous les indicateurs de la dimension *Institution*, qui sont une vingtaine, sont régulièrement utilisés par les inspecteurs pour évaluer les enseignants en période probatoire et sont regroupés en cinq composantes : *Se référer aux règlements et directives officiels et leur application* (I1), *S'investir dans la mission d'enseignement et de socialisation des élèves en cohérence avec le projet d'école et le cadre institutionnel* (I2), *Utiliser des ressources officielles* (I3), *Agir en assumant son rôle institutionnel* (I4) et *S'investir dans un processus de formation* (I5) (Figure 60). Si les inspecteurs semblent très à l'aise avec l'évaluation de cette dimension *Institution*, c'est sans doute parce qu'en tant que principaux garants, ils portent une attention plus soutenue à ce que les comportements et attitudes de l'enseignant débutant soient conformes aux exigences institutionnelles.

Figure 60. Référence aux indicateurs proposés par le Guide méthodologique pour évaluer les compétences de l'enseignant à inscrire son action dans le cadre institutionnel - composantes I1 à I5

Composantes	Inspecteurs (N = 16)		
	Presque toujours / souvent	Rarement / jamais	
I1	Se référer et s'approprier progressivement les règlements et directives	15	1
	Organiser son enseignement sur la base d'un horaire qui tient compte de la répartition officielle des temps à accorder à l'enseignement des différentes disciplines	15	1
	Organiser les sorties et les camps selon les modalités définies dans les directives	15	1
	Assurer la sécurité des élèves (récréations, sorties, encadrement en classe, prévention) en se référant aux dispositions contenues dans les directives	15	1
	Respecter les échéances fixées par l'institution en organisant les évaluations et les entretiens avec les parents dans les temps voulus, en remettant les livrets scolaires aux dates prévues	15	1
I2	Articuler la planification de son enseignement aux objectifs définis par l'équipe enseignante	14	2
	Organiser sa gestion de la vie de la classe en l'articulant aux priorités définies au niveau de l'établissement	15	1
I3	Utiliser les moyens d'enseignement officiels pour élaborer son enseignement	16	-
	Concevoir son enseignement de manière à honorer les objectifs d'apprentissage officiels	16	-
	Diversifier son enseignement en exploitant les ressources mises à disposition par l'institution	15	1
I4	Se référer à son cahier des charges et assumer l'ensemble des tâches qu'il contient	16	-
	Affirmer clairement son rôle d'autorité face aux élèves	15	1
	Privilégier une relation avec les élèves dans laquelle les places respectives adulte/enfants sont clairement identifiées	16	-
	Assumer prioritairement sa mission d'enseignement en collaborant, si nécessaire, avec d'autres acteurs (parents, Service médico-pédagogique, infirmière scolaire, etc.)	16	-
I5	Analyser sa pratique en identifiant ses manques et ses besoins	15	1
	Être réceptif à la critique et être prêt à apporter les régulations nécessaires à son action en contribuant à définir, le cas échéant, un projet de formation personnel	16	-
	S'investir dans les formations qui lui sont destinées pour améliorer la qualité de ses prestations	16	-
	Développer ses capacités à gérer les situations imprévisibles et complexes	15	1
	S'investir dans les projets communs de formation continue	16	-

5.2.5. Apport du nouveau dispositif et points critiques

Dans le questionnaire, les inspecteurs et les formateurs étaient interpellés plus généralement sur les apports du nouveau dispositif comparativement à la situation antérieure, ainsi que sur ce qui leur déplait dans la procédure actuelle, sur ce qu'ils apprécient tout particulièrement et sur ce qu'il faudrait améliorer, notamment en vue de la réorganisation de l'enseignement primaire. Cette partie présente une synthèse des commentaires en faisant ressortir les points critiques et les suggestions d'amélioration émises par les enquêtés. Elle conclut sur quelques considérations relatives aux spécificités des deux groupes d'acteurs que sont les inspecteurs et les formateurs.

Les apports du nouveau dispositif

Globalement, les mérites reconnus du dispositif par les répondants sont d'avoir amené une clarté dans le processus d'encadrement et d'évaluation, qui contribue à la fois à l'équité de traitement des enseignants en période probatoire, à une cohérence dans les pratiques individuelles de chaque acteur et à une clarification des rôles et responsabilités de chacun. Les différents apports du nouveau dispositif pour les inspecteurs et les formateurs peuvent être analysés plus en détail, au regard des finalités de la procédure et du dispositif définies par la DGEP.

Le dispositif facilite l'insertion des enseignants débutants mais exerce une certaine pression

Pour les inspecteurs et les formateurs, une des finalités du dispositif qui consiste à faciliter l'entrée des néo-enseignants dans le métier est atteinte. D'après eux, le dispositif aide effectivement l'enseignant à mieux gérer ses débuts dans la profession tout en reconnaissant davantage la valeur professionnelle des enseignants (Figure 61). Toutefois, selon l'avis de quelques inspecteurs, il semble réduire quelque peu l'autonomie professionnelle de l'enseignant et, pour la moitié des inspecteurs, il constitue une forme de contrôle plus fastidieuse pour les enseignants, point de vue qui n'est pas partagé par les formateurs. Sans doute l'appréciation des inspecteurs est à mettre en lien avec leur rôle spécifique qui est d'assurer une évaluation dans un temps court (moins d'une année) et de porter seuls la responsabilité du préavis pour le renouvellement ou non de l'engagement de l'enseignant en période probatoire. Par contre, tant les formateurs que les inspecteurs ont un avis partagé sur le fait que le dispositif actuel met plus de pression sur les enseignants.

Le dispositif assure l'atteinte des exigences institutionnelles et peut contribuer à la qualité du système éducatif

Une autre finalité du dispositif est de pouvoir s'assurer que le potentiel de compétences des nouveaux enseignants corresponde aux attentes institutionnelles. En cela, l'ensemble des répondants est d'accord sur le fait que le dispositif facilite la transmission des attentes institutionnelles à l'enseignant, assure mieux l'atteinte des compétences minimales par les enseignants et permet de repérer plus facilement les personnes inadaptées à l'enseignement (Figure 61). Relevons que sur ce dernier objectif, quatre inspecteurs (sur les 16 enquêtés) sont d'un avis opposé.

Plus généralement, on pouvait supposer qu'un suivi soutenu des enseignants débutants apporte une plus-value pour le système éducatif, en permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé, voire en contribuant davantage à maintenir un haut standard de performance dans la profession enseignante. Les formateurs adhèrent pleinement à ce point de vue, alors que les inspecteurs semblent être un peu plus sceptiques. Comme le précise l'un d'entre eux, « on peut suivre les indications du Guide et pas forcément atteindre une qualité et une excellence dans son enseignement ».

Figure 61. Apports du nouveau dispositif par rapport à la situation antérieure

La mise en place du nouveau dispositif :	Inspecteurs (N = 16)		Formateurs (N = 10)	
	Tout à fait / assez d'accord	Plutôt pas / pas du tout d'accord	Tout à fait / assez d'accord	Plutôt pas / pas du tout d'accord
Aide l'enseignant à mieux gérer ses débuts dans la profession	16	-	8	-
Reconnaît davantage la valeur professionnelle des enseignants	15	1	8	-
Réduit l'autonomie professionnelle de l'enseignant	5	11	-	9
Constitue une forme de contrôle plus fastidieuse pour les enseignants	7	8	1	8
Met plus de pression sur les enseignants	9	7	4	5
Facilite la transmission des attentes institutionnelles à l'enseignant	16	-	9	-
Assure mieux l'atteinte des compétences minimales par les enseignants	13	3	9	-
Permet de repérer plus facilement les personnes inadaptées à l'enseignement	11	4	9	-
Contribue davantage à maintenir un haut standard de performance dans la profession enseignante	10	5	8	1
Améliore la qualité de l'enseignement dispensé	9	6	7	1
Permet une appréciation plus objective du travail de l'enseignant	16	-	9	-
Aide l'inspecteur/le formateur à mieux identifier, dès l'entrée en fonction, les besoins d'encadrement de l'enseignant	15	1	9	-
Aide l'inspecteur/le formateur à mieux identifier le potentiel d'amélioration des enseignants	12	3	8	1
Facilite la communication entre enseignant et inspecteur/formateur	12	3	9	-
Facilite les échanges avec les autres acteurs (formateurs/inspecteurs, DGEP)	13	2	9	-
Apporte une cohérence dans les pratiques des différents inspecteurs/formateurs	13	3	9	-
Assure une meilleure répartition des responsabilités entre l'inspecteur et le formateur	11	5	8	-
Complexifie les tâches d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire	11	5	1	7

Le dispositif fournit un cadre commun, mais la clarification des rôles ne semble pas toujours effective

La troisième finalité du dispositif, qui concerne plus particulièrement les acteurs de l'encadrement et de l'évaluation, est de proposer un instrument qui permette de fonder l'évaluation des prestations des enseignants en période probatoire, sur des observations documentées et partagées par tous les partenaires concernés. Ainsi, l'objectif de mieux identifier, dès l'entrée en fonction, les besoins d'encadrement de l'enseignant et le potentiel d'amélioration des enseignants semble être atteint pour la quasi-totalité des formateurs et la grande majorité des inspecteurs (Figure 61).

Par ailleurs, les formateurs – et dans une moindre mesure les inspecteurs – sont d'avis que le dispositif facilite la communication entre enseignant et inspecteur ou formateur, et les échanges entre les différents acteurs (formateurs/inspecteurs, DGEP). Il apporte également une cohérence dans les pratiques parmi les groupes d'acteurs (inspecteurs ou formateurs), en particulier en donnant un « cadre commun » et un « langage commun de référence ».

Concernant la clarification des rôles entre les acteurs qui est un objectif important de la nouvelle procédure mise en place, les formateurs sont d'accord à l'unanimité pour dire que le dispositif assure une meilleure répartition des responsabilités entre l'inspecteur et le formateur. Ils font plusieurs commentaires à ce sujet et l'un d'entre eux précise qu'il s'agit non pas « d'une répartition des responsabilités, mais bien d'une clarification des responsabilités et des rôles de chaque partenaire ». Une minorité d'inspecteurs (5 sur 16) est un peu moins persuadée de cette meilleure répartition des responsabilités. Relevons que lorsqu'il s'agit d'apprécier l'évaluation en duo (voir section 5.2.2), les inspecteurs sont, dans leurs commentaires, plus acquis sur l'idée que le dispositif a apporté une clarification des rôles, alors que les formateurs sont plus critiques et expriment les difficultés rencontrées dans le partage des responsabilités, en particulier un certain flou dans la phase diagnostique.

La totalité des répondants sont d'accord sur le fait que le dispositif permet aussi une appréciation plus objective du travail de l'enseignant. Pour un inspecteur, « il contribue à l'équité de traitement » et pour un autre, il est une aide dans la formulation de « l'intuition qui est souvent immédiate et qui mérite d'être commentée ».

Cette nouvelle procédure a enfin un impact sur le travail des évaluateurs qui sont d'un avis opposé à ce sujet. Contrairement aux formateurs, les inspecteurs pensent que le dispositif complexifie les tâches d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire. Sans doute faut-il mettre ce point de vue en lien avec la surcharge de travail, plus abondamment mentionnée par les inspecteurs (voir section 5.2.1).

Les points critiques et les suggestions d'amélioration

A partir des commentaires des enquêtés, il ressort quelques points pertinents à prendre en considération pour la poursuite du dispositif, notamment en vue de la réorganisation de l'enseignement primaire, points qui sont mis en perspective avec le cadre théorique (cf. sections 1.1 et 1.2). Les suggestions d'amélioration qui sont présentées ici ont été explicitement formulées par les inspecteurs et formateurs enquêtés, et parfois elles sont des reformulations de problématiques soulevées par eux. Elles peuvent provenir aussi bien d'un seul individu ou être partagées par plusieurs d'entre eux, sans que par ailleurs la distinction entre les deux groupes d'acteurs soit faite.

La durée d'encadrement : un point sensible lié aux conditions et moyens d'évaluation

D'après les recherches menées sur l'entrée des nouveaux enseignants dans le métier, il semble difficile de définir une durée d'insertion pertinente permettant à un individu de devenir un professionnel compétent. En effet, l'insertion professionnelle, sa durée et sa qualité, dépend de multiples facteurs (formation initiale, type d'encadrement, caractéristiques personnelles, contexte d'enseignement, etc.).

En donnant leur avis sur la durée de la phase diagnostique et sur la réduction de la durée probatoire à deux ans, les évaluateurs enquêtés argumentent dans le même sens.

Tout d'abord, la *complexité du métier* permet difficilement, sur un court laps de temps, de poser non seulement un avis ferme sur les compétences d'un enseignant mais aussi de s'assurer de sa motivation et de son engagement sur le long terme dans la profession, enjeu essentiel pour l'institution scolaire. Si l'on prend en compte les stades d'insertion dans la profession enseignante, la première année est un moment important pour le néo-enseignant, voire stressant, étant d'abord centré sur lui-même (phase appelée de « survie »). Ce n'est que progressivement que l'enseignant se préoccupe davantage des besoins des élèves et de la manière d'enseigner et, dans une phase de stabilisation, il peut être prêt à innover et à se renouveler dans sa pratique. Néanmoins, une insertion réussie n'évite pas que des difficultés puissent survenir en tout temps, comme le relèvent certains enquêtés au contact d'enseignants nommés et expérimentés, d'où l'intérêt d'un accompagnement de l'enseignant débutant dans une perspective de continuité au-delà de la période probatoire.

Ensuite, le *contexte d'enseignement* n'est pas toujours favorable aux néo-enseignants, pour des raisons liées au taux d'engagement (postes à temps partiel, morcelés en différentes fonctions ou entre deux écoles), aux caractéristiques de l'établissement, à la dynamique de l'équipe enseignante, etc. S'ajoutent à cela les difficultés propres à l'enseignant dans la transposition d'un savoir et d'une adaptation à une réalité d'enseignement, lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant (le « choc de réalité »). Ceci soulève donc la question des conditions d'engagement des enseignants, sachant que contrairement aux autres professions, il n'y a pas une insertion graduelle (tâches professionnelles assumées progressivement), le néo-enseignant se voyant confié, dès la fin de la formation initiale, des responsabilités égales à un enseignant expérimenté.

Enfin, compte tenu du métier et du contexte dans lequel il s'exerce, les personnes responsables de l'encadrement et de l'évaluation du nouvel enseignant peuvent jouer un rôle essentiel pour la réussite de l'insertion de ce dernier dans la profession. Encore faut-il que les *conditions et moyens d'encadrement* des évaluateurs soient appropriés et adéquats, afin de pouvoir identifier rapidement et efficacement les problématiques réelles chez les enseignants débutants, en particulier lors dans un suivi intensifié. Il ressort des questions et commentaires des enquêtes que certaines conditions ne sont pas tout à fait réunies : manque de temps pour réaliser des visites ou des observations, pour mettre en place des outils de développement et pour échanger davantage avec l'enseignant et/ou d'autres partenaires ; et manque de moyens plus diversifiés pour réaliser les évaluations. En outre, il est relevé que l'efficacité d'un encadrement d'un enseignant dépend certes de ces conditions mais aussi d'autres facteurs liés aux caractéristiques des acteurs (inspecteur, formateur, enseignant) et au contexte d'insertion de l'enseignant (établissement, projet d'école, équipe enseignante, modalités relationnelles entre collègues, etc.), d'où le besoin exprimé, en particulier par les formateurs, d'une plus grande proximité avec l'école et l'équipe enseignante.

Encadré 9. Suggestions d'amélioration émises par des inspecteurs et formateurs enquêtés

1. Intégrer plus de **souplesse** à la fois dans la temporalité de l'encadrement et de l'évaluation (phase diagnostique, durée de la période probatoire) et dans le remplissage des documents (en particulier pour les enseignants n'ayant pas de difficulté particulière). Ceci permettrait : (1) de mieux s'adapter à chaque enseignant (contexte d'enseignement, caractéristiques personnelles, etc.) ; (2) de laisser un temps suffisant pour la progression ; (3) de mieux suivre les cas difficiles ; (4) d'avoir plus de temps pour développer des outils pour l'accompagnement en fonction des situations (cf. Encadré 10).
2. Axer un **travail** davantage **qualitatif** que quantitatif sur la temporalité des deux années probatoires. Par conséquent : (1) établir un seul plan de formation, évolutif, sur les deux années probatoires ; (2) constituer un dossier de développement professionnel ; (3) revoir la pertinence d'une utilisation du Guide méthodologique identique sur toute la période probatoire.
3. Prolonger l'accompagnement de l'enseignant au-delà de la période probatoire de deux ans, par une **formation continue** conçue sous la forme d'un accompagnement individualisé (phase de consolidation et de réflexivité permettant l'innovation).
4. Concevoir un encadrement et une évaluation moins centrés sur l'enseignant isolé mais davantage sur **l'enseignant dans une équipe**. La mise en place des directions d'école devrait faciliter cette approche et de fait, permettre une collectivisation des pratiques d'enseignement efficaces. Dans un travail de proximité avec la direction et l'équipe enseignante, le formateur pourrait mieux tenir compte du contexte de l'enseignant débutant, du projet d'établissement et de la dynamique d'école, pour définir les problématiques à travailler par l'enseignant.

Les outils de l'évaluation : allègement et élargissement pour une plus grande efficacité

Les études ont montré qu'il y a plusieurs types de dispositifs d'introduction à la profession, qui sont à mettre en lien avec la conception que l'on a de l'enseignant novice. Le dispositif genevois considère les nouveaux enseignants comme des professionnels à part entière et leur insertion comporte de maîtriser à la fois des tâches pédagogiques et des tâches relationnelles et institutionnelles, ce que reflète d'ailleurs le Guide méthodologique. Par conséquent, les acteurs de l'encadrement et de l'évaluation devraient pouvoir disposer suffisamment d'outils et de temps pour y avoir recours, afin de réaliser une évaluation réfléchie et instrumentée.

Sur ce point, les inspecteurs et les formateurs sont critiques et le fait de ne pas disposer suffisamment de temps pour réaliser leur tâche d'évaluateur serait dû en grande partie à l'augmentation du nombre d'enseignants à suivre depuis l'introduction du dispositif, ainsi qu'à la lourdeur administrative du dispositif. Les formateurs disent aussi ne pas avoir suffisamment d'outils fins pour appréhender la situation des enseignants dont ils ont la charge.

Par ailleurs, soucieux du suivi des enseignants sur le long terme, la plupart des répondants conçoivent d'étendre le dispositif au-delà de la période probatoire, voire à l'ensemble des enseignants déjà nommés.

Encadré 10. Suggestions d'amélioration émises par des inspecteurs et formateurs enquêtés

1. Diminuer le **nombre de dossiers** d'enseignants en période probatoire à suivre par évaluateur durant l'année scolaire, afin d'assurer un meilleur suivi pour chacun d'entre eux, de s'adonner en priorité à des tâches essentielles et de pouvoir se référer plus scrupuleusement au Guide méthodologique.
2. **Alléger la procédure** pour les encadrements standards, afin de renforcer l'accompagnement des enseignants en difficulté (suivi intensifié notamment), compte tenu des échéances courtes (phase diagnostique et progression de l'enseignant à réaliser en peu de mois) ; **simplifier l'usage** de certains outils et éviter la redondance de certains documents.
3. Offrir **d'autres dispositifs d'aide** aux nouveaux enseignants comme des groupes d'échanges sur la pratique entre enseignants débutants, des groupes de collaboration entre enseignants débutants et expérimentés, des séquences de démonstration de leçons avec analyse de ce qui a été présenté, etc.
4. Utiliser **d'autres outils d'observation** (vidéo, auto-confrontation simple ou croisée, instruction en sosie, méthodes d'analyse, etc.) et en développer d'autres, notamment à travers la formation continue des formateurs.
5. En vue d'une direction d'établissement qui devra gérer et animer une équipe enseignante, **étendre le dispositif** d'encadrement et d'évaluation à tous les enseignants, afin d'homogénéiser les pratiques d'évaluation et, dans un esprit d'équité, de réduire les écarts entre les enseignants nommés (et non soumis aux critères du guide) et les novices.

Le rôle des évaluateurs : une nouvelle clarification avec la réorganisation de l'enseignement primaire

La particularité genevoise de l'évaluation des nouveaux enseignants est de mener de manière complémentaire et interdépendante une évaluation à la fois formative et certificative, et toutes deux se basant sur le même référentiel que représente le Guide méthodologique. L'évaluation a ainsi une double visée : favoriser le développement professionnel de l'enseignant et vérifier ses compétences professionnelles. Comme ont pu le montrer certaines études, il n'est pas toujours aisé de mener à bien cette double fonction, même s'il y a dissociation des rôles dans l'évaluation¹⁴.

¹⁴ Voir notamment Clavier, L. (2007). *Comment évaluer un dispositif d'Analyse de Pratique Professionnelle ?* Communication au Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation). Disponible sous http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Loic_CLAVIER_101.pdf.

Bien que le nouveau dispositif avec ses procédures ait permis, selon les inspecteurs et formateurs enquêtés, de bien distinguer les responsabilités et les tâches respectives de chacun, cette tension reste perceptible. Il y a encore une certaine confusion des rôles dans la pratique et une perception différente de l'implication des uns et des autres : les inspecteurs souhaitent une association du formateur dans l'évaluation certificative, alors que les formateurs la refusent.

Ceci ne remet toutefois pas en question le fait que l'encadrement et l'évaluation des enseignants en période probatoire soient assurés par un duo (actuellement par un formateur et un inspecteur) considéré comme bénéfique tant à l'enseignant qu'aux évaluateurs. Avec la mise en place d'une direction d'établissement, quelques craintes sont néanmoins soulevées concernant notamment la gestion du personnel enseignant (avec une plus grande proximité évaluateur-évalué). Elles font écho aux constats formulés dans le cadre de l'expérience du premier dispositif du Réseau d'enseignement prioritaire (REP). Le regroupement des fonctions évaluation/gestion/animation en une seule personne représentée par la direction d'école peut engendrer, en tout cas dans un premier temps, une gêne. Les quelques enseignants en période probatoire participant à cette expérience « évoquent une certaine confusion des rôles, ne sachant parfois pas si, face à la directrice, elles ont affaire à une 'inspectrice', à une 'formatrice' (ce que la directrice n'est pas, même si elle donne parfois des conseils) ou tout simplement à la responsable administrative de l'école »¹⁵. Relevons également que ces enseignants en période probatoire, qui ont expérimenté pour la première fois une direction d'école, voient en la personne de la direction une 'personne de référence'. La direction peut alors se voir attribuer un rôle d'insertion du nouvel enseignant dans un cadre institutionnel propre à l'établissement ou, autrement dit, dans la culture organisationnelle de l'école.

Encadré 11. Suggestions d'amélioration émises par des inspecteurs et formateurs enquêtés

1. Maintenir un encadrement et une évaluation **en duo** pour les nouveaux enseignants, tout en clarifiant davantage le rôle de chacun dans les évaluations formative et certificative.
2. La mise en place des directions d'école renforcera la qualité de l'encadrement et le suivi des nouveaux enseignants, mais compte tenu de la plus grande proximité entre évaluateur-évalué, il s'agit d'**assurer** à la nouvelle direction une **évaluation externe** par le maintien du formateur-répondant et/ou d'un inspecteur externe, et d'**homogénéiser les attentes** des directeurs pour tous les enseignants en période probatoire.
3. Dans cette nouvelle organisation, le maintien des formateurs-répondants permettrait de garantir une homogénéité de pratiques dans la centaine d'établissements afin de faciliter l'intégration des nouveaux enseignants. Dans ce cas, il s'agit de **redimensionner le rôle des formateurs-répondants** : (1) soutien aux futurs directeurs d'établissement et conseils sur le plan des ressources humaines ; (2) ressource auprès de tous les enseignants aussi bien pour les débutants que pour les expérimentés (déjà nommés) ; (3) encadrement des nouveaux enseignants en lien avec l'équipe enseignante.

Les différences de préoccupations exprimées par les formateurs et les inspecteurs

Au terme de cette présentation des apports du dispositif actuel et des pistes d'améliorations possibles, il est intéressant de montrer que les deux groupes d'acteurs, bien que se rejoignant sur nombre de points, ont des préoccupations qui divergent sensiblement, en raison notamment de leur posture liée à leur rôle respectif.

¹⁵ Jaeggi, J.-M. et Osiek, F. (2007). Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes : premier rapport intermédiaire - Année scolaire 2006/2007. Genève : Service de la recherche en éducation, p. 39. Il est également soulevé les limites de la fonction et de compétences de la direction lorsque celle-ci doit assumer un rôle d'inspection auprès des enseignants de la division spécialisée ou des maîtres spécialistes.

Pour les inspecteurs, le rendre compte face au système éducatif

Tout au long du questionnaire, les inspecteurs s'expriment davantage sur des sujets relatifs à la surcharge de travail et aux moyens d'alléger la procédure, aux effets contraignants de l'évaluation autant sur l'enseignant que sur l'inspecteur (pression, stress), à l'apport positif du Guide méthodologique dans leur travail d'évaluateur et au besoin d'un soutien dans l'évaluation certificative.

Ayant une responsabilité dans l'engagement d'un collaborateur, les inspecteurs semblent alors porter une attention plus soutenue sur des aspects apportés par le dispositif qui les aident au recrutement des nouveaux enseignants et à leur stabilisation, pour que ceux-ci puissent être reconnus par les pairs d'une part et puissent satisfaire un certain nombre d'exigences institutionnelles d'autre part. Ils se situent donc davantage dans l'insertion institutionnelle des nouveaux enseignants et dans le développement de leurs compétences en vue de l'amélioration du système éducatif dans son ensemble.

Pour les formateurs, la professionnalisation et l'innovation

Les formateurs, quant à eux, mentionnent plus souvent tout ce qui a trait au cadre de référence commun et à la clarification des rôles et responsabilités entre formateur et inspecteur, à leur rôle élargi à l'ensemble de l'équipe enseignante d'une école dans la réorganisation de l'enseignement primaire, à l'insuffisance d'outils d'évaluation ou de temps pour les appliquer, ainsi qu'à la prolongation de l'accompagnement des enseignants au-delà de la période probatoire.

Les formateurs contribuent donc à l'insertion des enseignants débutants dans une classe professionnelle propre à un contexte local et à une constante évolution de leurs compétences. Ils marquent un engagement fort auprès du débutant pour que celui-ci puisse intégrer des pratiques reconnues dans le champ professionnel et qu'il puisse entreprendre des innovations. Pour cela, la formation continue des formateurs permettrait de construire de nouveaux outils et de proposer d'autres modalités d'encadrement. Comme le précise l'un d'entre eux, « faire de l'évaluation et de l'accompagnement un sujet de recherche pour les formateurs [...] Tout le dispositif prendrait alors un sens et une dimension différente ».

Si l'on retient les différents niveaux d'intégration professionnelle de l'enseignant (voir section 1.1), les inspecteurs (et à l'avenir, les directions d'école) accompagneraient l'enseignant débutant dans une culture institutionnelle de l'établissement, les formateurs participeraient à son insertion professionnelle propre à un contexte local et, pour opérer une complète insertion de l'enseignant, le partage d'une même culture professionnelle pourrait se réaliser à partir des dispositifs d'aide incluant les autres enseignants (débutants et expérimentés).

6. Conclusion

Ce rapport met en évidence plusieurs aspects permettant d'apprécier le nouveau système d'insertion et d'évaluation professionnelle des enseignants débutant dans l'enseignement primaire genevois. Ces éléments se basent sur plusieurs constats relatifs aux opinions des enseignants, des formateurs et des inspecteurs quant (i) au dispositif d'encadrement et d'évaluation qui leur est proposé, (ii) aux objectifs professionnels mentionnés dans le Guide méthodologique, (iii) aux rôles et responsabilités respectifs des personnes en charge du suivi et de l'évaluation des enseignants en période probatoire, à savoir les formateurs et les inspecteurs, et (iv) au Guide méthodologique en tant qu'outil.

Pour cette conclusion, nous avons retenu les informations qui nous paraissent les plus pertinentes que nous présentons par thèmes et sous-thèmes, sous forme de tableaux dans lesquels apparaissent, pour chaque acteur concerné (enseignants, inspecteurs, formateurs), les caractéristiques positives (ou points forts) du dispositif d'accompagnement et d'évaluation des enseignants en période probatoire, ainsi que ses limites (ou points problématiques). Cette présentation synthétique non exhaustive peut paraître un peu réductrice, mais elle invite à porter le regard sur certains aspects qui pourraient avoir de l'importance dans le contexte de changement due à la réorganisation du fonctionnement de l'école primaire.

6.1. Appréciation globale du dispositif d'encadrement et d'évaluation

6.1.1. Apports du dispositif

En ce qui concerne l'attitude générale face à l'évaluation professionnelle, on observe de la part des enseignants en période probatoire une pleine reconnaissance d'une évaluation formalisée, puisqu'ils la considèrent comme normale au même titre que les membres d'autres corps de métier. Dans le même sens, peu d'entre eux pensent pouvoir développer leur pratique professionnelle de manière autonome, sans soutien. Comme les inspecteurs et les formateurs, ils considèrent par ailleurs que l'évaluation peut contribuer à garantir l'atteinte de compétences minimales exigées institutionnellement, au développement professionnel, à une meilleure reconnaissance de leur valeur professionnelle, ainsi qu'à la qualité de l'enseignement (Figure 62).

Pour les inspecteurs et les formateurs, par rapport à la situation antérieure (où ils recouraient à des outils personnels pour évaluer les enseignants en période probatoire), la mise en place du nouveau dispositif a apporté une certaine clarté dans le processus d'encadrement et d'évaluation, ainsi qu'une meilleure cohérence dans leurs pratiques. Par ailleurs, le dispositif lui-même représente un support utile pour leur travail d'évaluateur et contribue à mieux identifier les personnes inadaptées à l'enseignement.

En outre, tant les enseignants débutants que les inspecteurs et les formateurs font le constat que si le dispositif n'entrave pas vraiment l'autonomie professionnelle de l'enseignant et la liberté de ses choix pédagogiques, il est perçu par un nombre important d'entre eux comme une forme de contrôle plus fastidieux et de pression accrue à l'égard de l'enseignant.

Globalement, le dispositif semble donc faciliter l'insertion des enseignants dans la profession, tant du point de vue de l'enseignant lui-même (une aide à gérer les débuts dans la profession et à identifier les besoins d'encadrement et le potentiel d'amélioration) que du point de vue des inspecteurs et des formateurs (un soutien dans leurs tâches d'encadrement et d'évaluation).

Figure 62. Points forts et problématiques relatifs aux apports du dispositif d'encadrement et d'évaluation

Aspect concerné	Enseignants		Inspecteurs		Formateurs	
	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques
Insertion et autonomie	<p>Il facilite l'insertion dans la profession.</p> <p>L'évaluation assure un soutien aux enseignants.</p> <p>Il n'entrave pas l'autonomie et les choix pédagogiques.</p>		<p>Il facilite l'insertion dans la profession.</p> <p>Il ne réduit pas l'autonomie professionnelle de l'enseignant.</p>		<p>Il facilite l'insertion dans la profession.</p> <p>Il ne réduit pas l'autonomie professionnelle de l'enseignant.</p>	
Contrôle et motivation		<p>L'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants.</p> <p>L'évaluation met trop de pression sur les enseignants.</p> <p>Il renforce peu la confiance en soi et réduit peu le stress.</p> <p>Il motive peu à s'impliquer dans le fonctionnement de l'école.</p>		<p>Il constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants.</p> <p>Il met plus de pression sur les enseignants.</p>		<p>Il met plus de pression sur les enseignants.</p>
Exigence et reconnaissance	<p>L'évaluation garantit l'atteinte de compétences minimales.</p> <p>L'évaluation permet de reconnaître la valeur professionnelle des enseignants.</p> <p>L'évaluation a une influence positive sur la qualité de l'enseignement.</p>		<p>Il assure l'atteinte des exigences institutionnelles.</p> <p>Il permet de repérer les personnes inadaptées à l'enseignement.</p> <p>Il permet de mieux reconnaître la valeur professionnelle des enseignants.</p> <p>Il contribue à la qualité de l'enseignement.</p>		<p>Il assure l'atteinte des exigences institutionnelles.</p> <p>Il permet de repérer les personnes inadaptées à l'enseignement.</p> <p>Il permet de mieux reconnaître la valeur professionnelle des enseignants.</p> <p>Il contribue à la qualité de l'enseignement.</p>	

Points problématiques

Au regard des études menées sur l'insertion des nouveaux enseignants dans le métier (cf. section 1.1), trois points importants sont à relever à partir des résultats d'enquête :

- Si le dispositif permet, selon l'avis des acteurs concernés, une appréciation plus objective du travail de l'enseignant, il reste néanmoins difficile, surtout dans un laps de temps court, de poser un avis ferme (voire objectif, selon une minorité d'enseignants) sur les compétences d'un

enseignant, tout en s'assurant de sa motivation et de son engagement sur le long terme dans la profession, enjeu essentiel pour l'institution scolaire. Cette difficulté est en partie due à la complexité du métier qui est notamment évoquée par les inspecteurs et les formateurs, et à la difficulté de définir à quel moment un individu est un professionnel compétent.

- Si l'insertion professionnelle – sa durée et sa qualité – dépend de multiples facteurs (formation initiale, type d'encadrement, caractéristiques personnelles, contexte d'enseignement, etc.), elle devrait tout au moins contribuer à renforcer la confiance en soi chez l'enseignant, ce qui ne semble pas être le cas. En effet, selon l'avis de la moitié des enseignants en période probatoire, le dispositif actuel renforce peu ou pas la confiance en soi, et réduit peu ou pas le stress.
- L'insertion professionnelle de l'enseignant implique nécessairement son intégration dans une école et dans une équipe pédagogique donnée. Cependant, nous constatons que pour la moitié des enseignants, le dispositif motive peu une implication dans le fonctionnement de l'école.

6.1.2. Procédure d'encadrement et d'évaluation

Tout d'abord, rappelons que le déroulement du dispositif prévoit qu'au cours des trois ans de période probatoire¹⁶, le nouvel enseignant soit soumis à deux types d'évaluation : (i) une évaluation diagnostique par un inspecteur et un formateur qui, à partir d'observations sur le terrain, d'entretiens, d'analyse de productions, etc. menés dans les trois premiers mois d'activité, permet de déterminer la nature de l'encadrement (standard ou intensifié) qui sera ensuite proposé à l'enseignant et (ii) une évaluation certificative, réalisée en fin d'année scolaire par l'inspecteur à partir des informations et de l'évaluation issues de son propre encadrement et de celui du formateur (l'inspecteur prononce un préavis, favorable ou défavorable, au renouvellement du contrat de l'enseignant pour l'année scolaire suivante).

Globalement, l'évaluation diagnostique et l'évaluation certificative sont appréciées positivement par les enseignants que ce soit du point de vue de leurs critères d'évaluation, de leur caractère objectif et équitable ou des apports pour leur pratique professionnelle (Figure 63). Une proportion non-négligeable d'enseignants pense néanmoins que ces deux phases d'évaluation ne se fondent pas sur un nombre suffisant d'observations et de prises d'informations.

Du côté des inspecteurs et des formateurs, on mentionne des conditions qui ne seraient pas suffisamment favorables pour assurer un encadrement de qualité, notamment en ce qui concerne un manque de disponibilité pour répondre aux sollicitations des enseignants, un manque de temps pour effectuer des visites ou des observations, et un nombre trop important d'enseignants à suivre. De plus, tant les inspecteurs que les formateurs affirment que l'introduction du dispositif a amené une augmentation de leur charge de travail (surtout administrative).

En ce qui concerne l'enjeu de l'évaluation diagnostique relatif à la capacité de cerner le potentiel de l'enseignant débutant dans un temps court, on constate que les enseignants jugent généralement que la durée de trois mois attribuée à ce type d'évaluation est adéquate. De manière analogue, les inspecteurs et les formateurs se trouvent d'accord sur le fait qu'une durée de trois mois est appropriée pour déterminer le type d'encadrement (standard ou intensifié) le plus adapté à l'enseignant.

Considérant la nouvelle durée de la période probatoire de deux ans, seule la moitié des enseignants la jugent adéquate ; par contre la majorité des inspecteurs et des formateurs sont plus enclins à cette durée réduite tout en posant un certain nombre de conditions (avoir les moyens d'un suivi régulier et une souplesse possible dans la temporalité pour tenir compte de la situation de l'enseignant et du contexte d'enseignement, etc.).

¹⁶ En 2008, la période probatoire est passée de trois à deux ans.

Figure 63. Points forts et problématiques de la procédure d'encadrement et d'évaluation

Aspect concerné	Enseignants		Inspecteurs		Formateurs	
	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques
Évaluation diagnostique	Elle est claire et équitable.	Elle se fonde sur trop peu de prises d'information.	L'encadrement intensifié est plutôt efficace.		L'encadrement intensifié est plutôt efficace.	
	Elle a des effets positifs sur la pratique professionnelle.	Elle ne permet pas vraiment une prise de conscience de ses capacités.				
	La durée de trois mois est adaptée.					
Évaluation certificative	Elle est claire et équitable.	Elle se fonde sur trop peu de prises d'information.				
	Elle a des effets positifs sur la pratique professionnelle.	Elle ne permet pas vraiment une prise de conscience de ses capacités.				
Période probatoire		La durée de trois ans est adéquate.	Une durée de deux ans est adaptée, mais... →	... avec un suivi régulier et une souplesse selon situation de l'enseignant et contexte d'enseignement.	Une durée de deux ans est adaptée, mais... →	... avec un suivi régulier et une souplesse selon situation de l'enseignant et contexte d'enseignement.
	Conditions et charges de travail			Il dispose de tous les outils nécessaires pour l'accompagnement.	Il manque de temps et de disponibilité. Il est éloigné géographiquement. Il estime avoir trop d'enseignants à suivre. La charge de travail a augmenté, surtout les tâches administratives et de communication.	Il dispose de tous les outils nécessaires pour l'accompagnement.

Points problématiques

Au regard de la complexité du métier (comme abordé dans le point précédent) et des conditions pour mener un encadrement et une évaluation de qualité, il s'agit de prendre en compte deux aspects :

- Le premier concerne plus particulièrement les évaluateurs : il est à retenir que les formateurs et surtout les inspecteurs manquent de temps pour réaliser suffisamment d'observations et de prises d'informations, ainsi que de disponibilité auprès des enseignants débutants. Bien que ces considérations soient souvent évoquées lorsqu'il s'agit d'apprécier son travail, il n'en reste pas moins que ce sont deux facteurs – temps et disponibilité – essentiels pour s'assurer de la qualité d'un accompagnement, l'observation des pratiques et la transmission d'informations et de conseils étant des pans essentiels de l'encadrement.

- Le deuxième aspect renvoie plus particulièrement aux enseignants débutants pour lesquels une insertion dans le métier ne peut malheureusement pas se faire de manière graduelle. L'évaluation (diagnostique et certificative) qui devrait permettre aux enseignants débutants de prendre réellement conscience de leurs capacités d'enseignant ne semble pas remplir cet objectif pour la majorité d'entre eux (Figure 63). Est-ce la raison pour laquelle la moitié des enseignants estime que la période probatoire de trois ans est adaptée ? Expriment-ils ainsi le besoin d'un accompagnement sur le long terme ?

6.1.3. Rôles et responsabilités des inspecteurs et des formateurs

Interrogés sur leur perception des rôles et responsabilités respectifs des formateurs et des inspecteurs, les enseignants identifient d'abord chez eux un rôle de soutien à leur égard (Figure 64). Ils reconnaissent également un autre rôle commun aux formateurs et aux inspecteurs, à savoir celui consistant à porter un regard objectif sur leur pratique professionnelle.

Les inspecteurs et les formateurs - les premiers étant toutefois légèrement moins convaincus que les deuxièmes - pensent que le nouveau dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire permet effectivement d'assurer une meilleure répartition des responsabilités entre eux. Toutefois, une certaine confusion des rôles semblerait subsister, notamment en lien avec l'implication attendue des formateurs dans l'évaluation certificative, et une clarification ultérieure serait à envisager (en particulier en vue de la réorganisation du fonctionnement de l'école primaire). A cet égard, une partie des enseignants relèvent que le rôle et les tâches au sein du duo ne sont pas assez distincts. Malgré les appréciations positives des enseignants à l'égard du soutien et de l'objectivité du regard porté sur leur pratique par les formateurs et les inspecteurs, ceux-ci ne constituent généralement pas pour eux la première personne consultée en cas de difficulté. En ce qui concerne plus particulièrement la figure de l'inspecteur, les enseignants semblent également penser que celui-ci effectue des visites et des observations trop peu nombreuses pour avoir une vision suffisamment claire de leur travail.

Globalement, les enseignants apprécient le mode d'évaluation en duo (par un formateur et un inspecteur), puisqu'ils considèrent que le regard de deux personnes amène plus d'objectivité et est bénéfique pour la pratique professionnelle.

En ce qui concerne les acteurs légitimés à évaluer un enseignant débutant, tant les enseignants que les inspecteurs et formateurs sont favorables à l'hétéro-évaluation (réalisée par un formateur, un inspecteur, ou, le cas échéant, par un directeur d'établissement), ainsi que à l'auto-évaluation (l'enseignant étant aussi parfaitement habilité à s'évaluer lui-même).

Points problématiques

En ce qui concerne les rôles et responsabilités des inspecteurs et des formateurs, les résultats de cette étude amènent à poser trois types de questions :

Quelles sont les personnes-ressources sollicitées par les nouveaux enseignants lorsqu'ils se trouvent confrontés à des difficultés ? Une attention toute particulière pourrait être apportée à cette question, dans la mesure où la manière dont se déroule la phase d'insertion est cruciale pour permettre à un enseignant débutant de progresser, de se motiver et de s'impliquer dans une équipe pédagogique.

Peut-on distinguer de façon très précise, dans la pratique des évaluateurs, ce qui relève de l'évaluation formative et de l'évaluation certificative, lorsque celles-ci sont faites conjointement ? La formalisation écrite de la répartition des rôles et des tâches, bien que nécessaire, ne semble pas suffisante, car la tension entre les deux types d'évaluation est sans doute inhérente à la procédure adoptée dans le contexte genevois et peut se travailler dans une collaboration plus étroite entre accompagnateur et évaluateur.

Quelle place donne-t-on à l'auto-évaluation chez les enseignants débutants ? Tant les inspecteurs que les formateurs consacrent à différents moments dans le processus d'encadrement et d'évaluation des temps d'autoréflexion (ou d'auto-analyse), mais celle-ci n'est pas définie et reconnue comme une pièce maîtresse de la procédure, alors que l'enseignant lui-même est cité, par les différents acteurs concernés, comme la troisième personne légitimée à évaluer un enseignant débutant.

Figure 64. Points forts et problématiques relatifs à l'accomplissement des rôles et responsabilités par les inspecteurs et les formateurs

Aspect concerné	Enseignants		Inspecteurs		Formateurs	
	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques
Apport de l'inspecteur	L'inspecteur apporte du soutien, un regard objectif sur la pratique professionnelle.	L'inspecteur n'est pas la première personne consultée en cas de difficulté. L'inspecteur n'effectue pas assez de visites pour avoir une vision claire du travail de l'enseignant.				
Apport du formateur	Le formateur apporte du soutien, un regard objectif sur la pratique professionnelle, ainsi que de la disponibilité.	Le formateur n'est pas la première personne consultée en cas de difficulté.				
Évaluation en duo	Les enseignants sont favorables à l'évaluation en duo (inspecteur - formateur).	Les rôles et les tâches respectifs des inspecteurs et des formateurs ne sont pas assez distincts.	Le suivi en duo est privilégié, car il assure plus d'objectivité. Le dispositif assure une meilleure répartition des responsabilités et fournit un cadre commun.	Les inspecteurs souhaitent que les formateurs soient plus impliqués dans l'évaluation certificative. Il faudrait envisager une clarification ultérieure des rôles.	Le suivi en duo est privilégié, car il assure plus d'objectivité. Le dispositif assure une meilleure répartition des responsabilités et fournit un cadre commun.	Les formateurs ne veulent pas être impliqués dans l'évaluation formative. Il faudrait envisager une clarification ultérieure des rôles.
Acteurs légitimes de l'évaluation	Les acteurs les plus légitimés à évaluer l'enseignant sont : - les formateurs et les inspecteurs, - les directeurs d'établissement, - l'enseignant lui-même.		Les acteurs les plus légitimés à évaluer l'enseignant sont : - les formateurs et les inspecteurs, - les directeurs d'établissement, - l'enseignant lui-même.		Les acteurs les plus légitimés à évaluer l'enseignant sont : - les formateurs et les inspecteurs, - les directeurs d'établissement, - l'enseignant lui-même.	

6.2. Appréciation globale du Guide méthodologique

6.2.1. Objectifs professionnels listés dans le Guide méthodologique

De façon générale, la plupart des objectifs (indicateurs) contenus dans le Guide méthodologique soumis à l'appréciation des enseignants¹⁷ sont jugés par eux comme étant facilement atteignables dans leur pratique professionnelle (Figure 65). Par rapport à ceux de troisième année probatoire, les enseignants de première année probatoire sont un peu plus souvent en difficulté pour atteindre certains objectifs.

De manière analogue, les inspecteurs et les formateurs affirment se référer souvent aux objectifs¹⁸ pour réaliser l'encadrement et l'évaluation de l'enseignant. Par ailleurs, ils jugent ces indicateurs dans l'ensemble comme étant pertinents et suffisamment exhaustifs pour décrire chacune des trois dimensions comprenant les compétences professionnelles à atteindre par l'enseignant débutant (*Enseignement, Relations et Institution*).

Points problématiques

Cependant, dans ce cadre globalement positif, des nuances sont à apporter. Ainsi, on constate que les enseignants débutants enquêtés éprouvent plus de difficulté dans :

- la prise en compte des différences liées aux individus ou aux situations,
- l'instauration et le maintien de la discipline auprès des élèves,
- la planification des évaluations.

Rappelons que ces résultats s'alignent sur les résultats d'autres recherches internationales (voir par exemple Veenman [1984], section 1.1) qui identifient justement parmi les principaux problèmes rencontrés par l'enseignant débutant ceux liés à la différenciation de l'enseignement, à la discipline et aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires.

Du côté des inspecteurs et des formateurs enquêtés, les indicateurs plus difficilement utilisables concerneraient :

- la gestion des situations d'apprentissage favorisant des modes de raisonnement variés, inductifs ou déductifs,
- la capacité de l'enseignant à travailler en équipe,
- la planification des évaluations.

¹⁷ Les objectifs pour lesquels les enseignants devaient estimer le degré de difficulté éprouvé dans la pratique pour les atteindre ne couvraient que quatre composantes relatives à l'Enseignement (planification des activités d'enseignement, conduite des activités d'enseignement, mise en œuvre de l'évaluation) et aux Relations (gestion des interactions dans la classe)

¹⁸ Les objectifs soumis à l'appréciation des formateurs étaient les mêmes que ceux des enseignants ; quant aux inspecteurs, ils devaient se positionner sur l'ensemble des objectifs contenus dans le Guide méthodologique.

Figure 65. Points forts et problématiques relatifs aux objectifs professionnels contenus dans le Guide

Aspect concerné	Enseignants		Inspecteurs		Formateurs	
	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques
Pertinence des indicateurs			Ils sont jugés pertinents.		Ils sont jugés pertinents.	
Exhaustivité des indicateurs			Ils sont jugés suffisamment complets.		Ils sont jugés suffisamment complets.	
Atteinte des indicateurs dans la pratique (pour les enseignants)	La plupart des indicateurs sont jugés facilement atteignables dans la pratique (plus particulièrement relatifs à la "Planification de l'enseignement" et à la "Conduite des activités d'enseignement").	Certains indicateurs sont plus difficilement atteignables, relatifs à la "Conduite des activités d'enseignement": - modalités d'aide pour les élèves en difficultés, - stratégies de différenciation en fonction du type d'élève ou de situation.	La plupart des indicateurs sont très utilisés.	Certains indicateurs sont plus difficilement observables, relatifs à la "Conduite des activités d'enseignement": - gestion des situations d'apprentissage favorisant des modes de raisonnement variés, inductifs ou déductifs.	La plupart des indicateurs sont très utilisés.	Certains indicateurs sont plus difficilement observables, relatifs à la "Conduite des activités d'enseignement": - gestion des situations d'apprentissage favorisant des modes de raisonnement variés, inductifs ou déductifs, - enseignement de toutes les disciplines, - rangement et classement.
Référence aux indicateurs dans l'encadrement et l'évaluation (pour les inspecteurs et formateurs)		... relatifs à l'"Évaluation des apprentissages": - planification des évaluations.		... relatifs à l'"Évaluation des apprentissages": - planification des évaluations, - information sur l'évaluation.		... relatifs à l'"Évaluation des apprentissages": - planification des évaluations, - information sur l'évaluation.
		... relatifs à la "Gestion des interactions dans la classe": - gestion des comportements problématiques - interaction individuelle avec chaque élève.		... relatifs à l'"Implication dans la dynamique de l'école": - capacité de l'enseignant à travailler en équipe.		

N.B. Les enseignants et formateurs n'ont été interrogés que sur les indicateurs des dimensions *Enseignement* et *Relations* du Guide méthodologique. Les inspecteurs ont été interrogés également sur les indicateurs de la dimension *Institution*.

6.2.2. Appropriation, représentation et fonction du Guide méthodologique

Tant les enseignants que les inspecteurs et les formateurs expriment une appréciation positive sur la forme et le contenu du Guide méthodologique (Figure 66). Toutefois, ils ont peu d'échanges et de discussions entre eux au sujet du contenu du Guide. Par contre, de par les nombreux échanges qu'ils disent avoir entre eux, les formateurs semblent s'être appropriés de cet instrument de manière plus collective.

Pour les nouveaux enseignants, le Guide méthodologique est principalement retenu utile pour intégrer les attentes institutionnelles (en termes de compétences professionnelles attendues chez un enseignant en période probatoire). Pour ce qui a trait à l'usage pratique du Guide, les enseignants indiquent recourir davantage aux indicateurs et aux standards de performance en tant que sources d'aide, plutôt qu'aux objectifs professionnels et aux attitudes inadaptées.

Les enseignants se représentent le Guide méthodologique principalement comme un répertoire de compétences et savoirs professionnels à développer, mais le Guide n'est pas perçu par eux comme vraiment utile pour identifier les besoins d'encadrement et de formation, ou pour atteindre les objectifs professionnels qu'il contient. Ils imaginent toutefois d'autres usages potentiels du Guide, notamment en tant qu'outil permettant d'évaluer l'enseignant tout au long de sa carrière, d'amener une réflexion sur les rôles et pratiques de l'enseignant ou d'identifier les besoins de formation.

Pour les inspecteurs et les formateurs, le Guide méthodologique est surtout utile comme cadre de référence commun pour leur travail d'évaluateur mais l'utilisation que les uns et les autres en font marque la différenciation de leur rôle respectif : les inspecteurs ayant la préoccupation de porter un jugement certificatif sur l'enseignant, les formateurs ayant une attention centrée sur le développement professionnel.

En effet, si tant les inspecteurs que les formateurs semblent recourir fréquemment aux objectifs et aux indicateurs, les listes des standards de performance et des attitudes inadaptées sont moins utiles pour les formateurs qu'elles le sont pour les inspecteurs. Par ailleurs, si le recours au Guide est plus fréquent en cas de suivi intensifié, il l'est d'autant plus pour les inspecteurs pour construire un argumentaire solide lors des préavis et pour développer leurs compétences d'évaluateur. Enfin, le Guide leur donne, selon les propos d'inspecteurs, une légitimité et une crédibilité dans leur action face aux enseignants débutants.

Tout comme les enseignants, les inspecteurs et formateurs ont une représentation du Guide méthodologique allant bien au-delà d'une formulation des attentes institutionnelles : il pourrait ainsi représenter un répertoire de compétences à développer tout au long de la carrière ou un support pour la réflexion sur les pratiques professionnelles.

Points problématiques

Les points problématiques se situent autour des questions du statut et des potentialités du Guide méthodologique.

On peut tout d'abord s'interroger sur la contradiction apparente, chez les enseignants enquêtés, entre le fait de se représenter, d'une part, le Guide comme un répertoire de compétences à développer tout au long de la carrière et de déclarer, d'autre part, en faire un usage très « fonctionnel » (centré davantage sur « ce qui est demandé » par l'institution que sur le « développement professionnel »). Ceci reflète sans doute la manière dont les enseignants débutants vivent leur début dans le métier, à savoir un stress lié à la survie et à l'inconfort du jugement des pairs, qui les focalise davantage sur les attentes institutionnelles. Quelle appropriation du Guide méthodologique pourrait être faite par les enseignants débutants durant leur phase probatoire pour les inscrire déjà dans cette idée d'un développement professionnel ?

Si l'ensemble des acteurs concernés s'accordent sur le potentiel d'utilisation du Guide pour d'autres finalités, il est à relever que la représentation de sa fonction actuelle dans le dispositif diverge sensiblement entre les enseignants d'une part et les inspecteurs et formateurs d'autre part : les premiers ne perçoivent pas vraiment le Guide comme l'expression des attentes institutionnelles, alors que les seconds le conçoivent comme tel. Cela montre bien la difficulté d'avoir à disposition un outil dont la fonction et l'utilité ne sont pas univoques, difficulté à prendre en compte dans une démarche pour faire évoluer le document ou pour un éventuel usage d'un tel outil à d'autres fins.

Figure 66. Points forts et problématiques relatifs au Guide méthodologique

Aspect concerné	Enseignants		Inspecteurs		Formateurs	
	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques
Discussion autour du Guide		Il y a peu d'échanges entre enseignants.		Il y a peu d'échanges entre inspecteurs, et entre inspecteurs et formateurs.	Il y a de nombreux échanges entre formateurs.	Il y a peu d'échanges entre inspecteurs et formateurs.
Forme et contenu	Ils ont une appréciation positive de la forme et du contenu du Guide.		Ils ont une appréciation positive de la forme et du contenu du Guide.		Ils ont une appréciation positive de la forme et du contenu du Guide.	Certains éléments sont peu clairs et compréhensibles.
Documents du Guide			Les documents sont jugés appropriés.	Ils estiment qu'il y a une redondance de documents.	Les documents sont jugés appropriés.	La Synthèse pour l'évaluation diagnostique est critiquée.
Utilisation et opinions sur les différents niveaux du Guide	Ils ont une appréciation positive du découpage en niveaux.		Ils ont une appréciation positive du découpage en niveaux.		Ils ont une appréciation positive du découpage en niveaux.	Certaines formulations d'indicateurs et d'attitudes inadaptées semblent peu claires.
	Ils recourent fréquemment aux indicateurs et aux standards de performance.	Les listes d'objectifs professionnels et d'attitudes inadaptées constituent moins une aide pour l'enseignant.	Ils recourent fréquemment aux objectifs professionnels et aux indicateurs.		Ils recourent fréquemment aux objectifs professionnels et aux indicateurs. Ils recourent davantage aux différents niveaux en cas de suivi intensifié.	Ils recourent moins aux listes de standards de performance et d'attitudes inadaptées.
Utilité du Guide	Le Guide permet de prendre connaissance des attentes institutionnelles.	Le Guide permet peu d'identifier les besoins d'encadrement et de formation.	Le Guide permet d'avoir un cadre de référence commun.		Le Guide permet d'avoir un cadre de référence commun.	
	Le Guide permet de s'approprier les critères d'évaluation.	Le Guide n'est pas vraiment utile pour l'atteinte des objectifs professionnels qu'il contient.	Le Guide permet d'identifier les suivis intensifiés. Le Guide permet de construire une argumentation solide lors de préavis défavorables. Le Guide permet de développer des compétences en tant qu'évaluateur.		Le Guide permet d'identifier les suivis intensifiés.	Le Guide a peu d'intérêt pour le développement de compétences en tant qu'évaluateur.

Figure 66. Points forts et problématiques relatifs au Guide méthodologique (suite)

Aspect concerné	Enseignants		Inspecteurs		Formateurs	
	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques	Points forts	Points problématiques
Représentations du Guide	<p>Le Guide est perçu comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un répertoire des compétences du "bon" enseignant, - un ensemble de savoirs professionnels à développer au cours de la carrière. <p>Le Guide est perçu comme une liste de compétences minimales pour un enseignant débutant.</p>	<p>Le Guide ne représente pas vraiment une formulation des attentes de la DGEF.</p>	<p>Le Guide est perçu comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un répertoire des compétences du "bon" enseignant, - un ensemble de savoirs professionnels à développer au cours de la carrière. <p>Le Guide représente une formulation des attentes de la DGEF.</p>		<p>Le Guide est perçu comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un répertoire des compétences du "bon" enseignant, - un ensemble de savoirs professionnels à développer au cours de la carrière. <p>Le Guide n'est pas du tout perçu comme une liste de compétences minimales pour un enseignant débutant.</p>	<p>Le Guide représente une formulation des attentes de la DGEF.</p>
Autres fonctions possibles du Guide	<p>Le Guide pourrait aussi servir à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évaluer l'enseignant tout au long de sa carrière, - développer une réflexion sur le rôle des enseignants et leurs pratiques professionnelles, - identifier des besoins en formation continue durant la carrière. 		<p>Le Guide pourrait aussi servir à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évaluer l'enseignant tout au long de sa carrière, - développer une réflexion sur le rôle des enseignants et leurs pratiques professionnelles, - identifier des besoins en formation continue durant la carrière. 		<p>Le Guide pourrait aussi servir à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évaluer l'enseignant tout au long de sa carrière, - développer une réflexion sur le rôle des enseignants et leurs pratiques professionnelles, - identifier des besoins en formation continue durant la carrière. 	

6.3. Atteinte des objectifs et enjeux pour le futur

Au terme de cette étude, nous pouvons discuter de l'atteinte des objectifs officiels du dispositif à partir du point de vue des différents acteurs enquêtés. Les objectifs que s'est fixés la DGEP sont-ils atteints ? Sont-ils partagés par tous les acteurs ? Quels aspects pourraient être améliorés ?¹⁹ Quels sont les enjeux qui se dégagent pour le futur, avec notamment la réorganisation de l'enseignement primaire ?

6.3.1 Les principaux objectifs fixés par la DGEP ont été atteints

A partir de la position des différents groupes d'acteurs enquêtés (enseignants, inspecteurs et formateurs), on peut affirmer que globalement, les objectifs officiels fixés par la DGEP ont été atteints. Toutefois, selon les acteurs, des spécificités apparaissent dans le déploiement de certains aspects de ces objectifs.

Objectif 1 : Identifier, dès leur entrée en fonction, les besoins d'encadrement des nouveaux enseignants

Les inspecteurs et les formateurs sont unanimes : le dispositif actuel permet d'identifier les besoins d'encadrement des nouveaux enseignants. Il permet de mettre en place un suivi intensifié pour les enseignants qui en ont besoin. Et finalement, il permet de repérer les personnes inadéquates à l'enseignement. Les enseignants sont un peu moins acquis à ce premier objectif. Pour mieux tenir compte des situations particulières d'enseignants, les modalités prévues pour cette phase d'identification des besoins d'encadrement (durant les trois premiers mois d'entrée en fonction) devraient être reconsidérées (allongement du temps de progression, adaptation d'outils, etc.). Par ailleurs, au-delà de la période probatoire et dans une phase de consolidation, il serait toutefois souhaitable de pouvoir prolonger l'accompagnement de l'enseignant.

Objectif 2 : Faciliter leur entrée dans le métier en mettant, si nécessaire, à leur disposition des ressources de formation qui leur permettent de consolider le transfert des acquis de la formation initiale

Ce deuxième objectif met tous les acteurs d'accord : le dispositif actuel facilite l'entrée dans le métier et favorise l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Mais il est également ressenti comme une forme de contrôle et exerce une certaine pression sur les enseignants. Il n'entrave toutefois pas l'autonomie des enseignants. Par contre, selon le point de vue des enseignants, le dispositif ne favorise pas leur implication dans le fonctionnement de l'école. Cet aspect concernant l'intégration des nouveaux enseignants dans l'équipe pédagogique de l'établissement pourrait être amélioré, notamment en concevant davantage un accompagnement intégré dans la dynamique de l'école et en lien avec l'équipe d'enseignants.

Objectif 3 : Offrir à tous les acteurs une vision claire des compétences professionnelles attendues chez un enseignant en période probatoire grâce à la mise en perspective d'objectifs professionnels à atteindre en fin de période probatoire

Sur ce point, tous les avis des acteurs sont convergents et positifs : le dispositif offre, à travers le Guide méthodologique, un répertoire de compétences. Ce répertoire du point de vue de sa forme et de son contenu est clair. Une petite nuance se dessine entre les types d'acteurs : avec ce dispositif, les inspecteurs et les formateurs mettent davantage l'accent sur l'atteinte des exigences institutionnelles, alors que les enseignants privilégient la perspective d'atteinte des compétences minimales.

¹⁹ Voir également les suggestions d'amélioration émises par les inspecteurs et formateurs enquêtés, section 5.2.5.

Objectif 4 : Instrumenter l'autorité scolaire pour qu'elle puisse rapidement s'assurer, à partir de critères partagés, que les compétences mises en œuvre par les enseignants en période probatoire dans l'interaction avec leurs élèves, les parents, leurs collègues et les autorités correspondent bien aux exigences institutionnelles

Cet objectif sépare les groupes d'acteurs : les inspecteurs et les formateurs considèrent que le dispositif, plus précisément le Guide, représente les attentes institutionnelles, alors que les enseignants eux ne perçoivent pas vraiment le Guide comme un moyen de formuler les attentes institutionnelles. Tous sont toutefois satisfaits des indicateurs déclinés dans le Guide : ils sont complets et pertinents. Cette adhésion aux indicateurs en fait de véritables critères partagés. Les inspecteurs et les formateurs en ont fait leur outil de travail et considèrent le Guide comme un cadre de référence commun.

Objectif 5 : Distinguer clairement les rôles respectifs des formateurs et des inspecteurs dans l'encadrement et l'évaluation des EPP

Cet objectif est partiellement atteint : tous les acteurs sont satisfaits de l'encadrement en duo qui permet plus d'objectivité, mais selon les enseignants, ces rôles ne sont pas assez distincts ; selon les inspecteurs et les formateurs, une meilleure clarification des rôles de chacun est encore attendue. Il faut relever que ni les inspecteurs ni les formateurs ne sont pour les enseignants la première personne ressource consultée en cas de difficulté. Cette problématique de la personne de référence mériterait d'être considérée et discutée avec les différents acteurs.

Objectif 6 : Rationaliser l'investissement des uns et des autres par les procédures contenues dans les différents livrets constituant le Guide méthodologique. Ces procédures orientent et coordonnent l'action respective des formateurs et inspecteurs

Le dispositif répond bien à ce dernier objectif qui concerne essentiellement les inspecteurs et les formateurs : les procédures qui ont été mises en place sont claires et structurent les actions de chacun. Toutefois, l'ensemble de ces procédures engendre une charge de travail supplémentaire pour les inspecteurs et les formateurs ; et le nombre d'enseignants suivis est selon eux très élevé. Les enseignants quant à eux trouvent que les inspecteurs et formateurs n'effectuent pas assez d'observations. Cette question concernant la charge de travail et le nombre d'enseignants suivis devrait être prise en considération pour le futur, en particulier pour les formateurs.

6.3.2. Quelques enjeux futurs notamment avec la réorganisation de l'enseignement primaire

Un des premiers enjeux mis en évidence par l'analyse des opinions des différents acteurs face au dispositif d'accompagnement concerne le futur rôle des directeurs d'établissement qui devront être à la fois des évaluateurs et des accompagnateurs pour les nouveaux enseignants. La plus grande proximité avec les enseignants devrait leur permettre d'impliquer plus activement les enseignants débutants dans l'école et au sein de l'équipe enseignante. Les inspecteurs et les formateurs ont émis à ce sujet des suggestions ; ils souhaitent notamment disposer d'une évaluation externe par le maintien du formateur-répondant et/ou d'un « supra-inspecteur ». Le directeur d'établissement aura aussi pour défi d'être pour l'enseignant débutant à la fois une personne de référence en cas de difficulté (rôle que ni le formateur ni l'inspecteur ne semblent remplir actuellement de manière systématique, selon les enseignants enquêtés) et un supérieur hiérarchique direct, à qui l'enseignant devra rendre compte de son travail.

Dans ce nouveau contexte, la fonction de formateur revêt un nouvel intérêt. Il en ressort qu'une clarification des rôles de l'évaluateur (en l'occurrence le directeur d'établissement) et du formateur devrait à nouveau être entreprise, tout particulièrement au cours de changements organisationnels. Selon les suggestions des inspecteurs et formateurs, le formateur pourrait ainsi devenir un soutien pour les directeurs d'établissement. Il pourrait également constituer une ressource pour l'ensemble de l'équipe enseignante d'une école tout en encadrant particulièrement les nouveaux enseignants. La réorganisation de l'enseignement primaire, qui vise entre autres une plus grande proximité entre les

différents acteurs d'une équipe enseignante, devrait faciliter l'intégration professionnelle des nouveaux enseignants et renforcer ainsi leur motivation professionnelle.

Un autre enjeu concerne l'extension éventuelle du Guide méthodologique à d'autres fonctions. Les enseignants, les formateurs et les inspecteurs considèrent que le Guide pourrait être un répertoire de compétences auquel se référer tout au long de la carrière. Bien évidemment, on peut s'interroger sur la faisabilité d'affecter un tel outil à un autre usage que celui prévu initialement. En d'autres termes, un outil d'accompagnement et d'évaluation des enseignants débutants ne peut probablement pas être utilisé tel quel pour servir d'autres fonctions ou pour être appliqué à d'autres moments de la carrière des enseignants. Le Guide méthodologique devrait ainsi être adapté selon la fonction ou les situations recherchées. Par conséquent, s'il devait y avoir une volonté réelle d'utiliser le Guide méthodologique pour d'autres objectifs que ceux prévus initialement, une réflexion préalable devrait être menée entre les différents acteurs concernés, afin que ce document soit adapté le mieux possible au(x) but(s) recherché(s).

Les différents acteurs estiment également que le Guide méthodologique permet de réfléchir sur le rôle de l'enseignant en général et sur sa pratique professionnelle en particulier. Cette démarche réflexive des enseignants sur leur propre métier et sur leurs actes professionnels devrait pouvoir être intégrée dans le processus d'évaluation des enseignants au début et/ou tout au long de la carrière. A ce propos, les formateurs proposent d'autres outils d'aide impliquant davantage l'enseignant débutant dans une réflexion collective. La formation continue devrait notamment constituer un moyen de développement et d'approfondissement de cette démarche réflexive. Des moyens d'évaluation de l'enseignant par lui-même pourraient aussi être explorés. Ainsi, des éléments d'auto-évaluation pourraient venir compléter le processus d'accompagnement et d'évaluation et contribuer au développement professionnel des enseignants, dimension fondamentale pour des enseignants qui débutent dans le métier. Cette dernière démarche permettrait sans doute aux enseignants de mieux s'appropriier le Guide méthodologique et d'en faire un outil de référence plus opérationnel.

6.4. Le dispositif genevois sous l'éclairage théorique

6.4.1. Le dispositif genevois et l'insertion professionnelle

Le dispositif d'introduction à la profession enseignante mis en place à Genève est basé sur un modèle d'« évaluation des compétences » élaboré dans une double optique : formative et certificative. Cet accompagnement a pour particularité d'être effectué en duo par un formateur et un inspecteur.

Si le dispositif genevois s'est doté d'une procédure claire d'évaluation effectuée par des acteurs légitimés par l'institution, il n'en reste pas moins qu'une des difficultés vécues par les enseignants débutants est celle de se retrouver dans une posture de jugement : jugement des collègues, des élèves, des parents, etc.

L'analyse de la littérature sur l'insertion professionnelle des enseignants a mis en évidence que l'entrée dans la profession enseignante est une période difficile, constituant à la fois une phase de survie et de découverte. Les difficultés liées à la phase d'introduction à la profession peuvent être mises en relation avec, d'une part, une spécificité de la profession enseignante, à savoir l'absence d'une prise en charge graduelle des tâches et, d'autre part, la complexification du métier d'enseignant.

Ainsi, le dispositif d'accompagnement genevois des enseignants de l'enseignement primaire a pour objectifs de faciliter le début dans le métier et d'identifier, dès leur entrée en fonction, les besoins d'encadrement des enseignants. La phase d'entrée dans le métier d'enseignant représente aussi une phase de découverte caractérisée par une transition le plus souvent sans rupture entre le statut d'élève qu'a été l'enseignant précédemment et son nouveau rôle d'enseignant. Le dispositif genevois d'accompagnement des enseignants en période probatoire peut ainsi constituer une phase de transition utile entre la formation initiale et la carrière d'enseignant.

6.4.2. Le dispositif genevois et l'évaluation professionnelle

Pour mieux accompagner l'entrée dans la profession, la DGEP a choisi de mettre en place un dispositif d'évaluation en élaborant un Guide méthodologique qui recense les objectifs professionnels à atteindre. Ce dispositif genevois s'inscrit dans un mouvement plus large d'évaluation des systèmes scolaires. L'analyse de la littérature révèle que l'évaluation professionnelle des enseignants remplit principalement trois fonctions : de régulation, de communication et de fédération. Le modèle genevois répond essentiellement aux deux premières fonctions. En effet, il permet de réguler l'entrée dans la profession en centrant l'action autour d'objectifs professionnels. Il permet également de communiquer clairement les attentes institutionnelles en identifiant les indicateurs qui décrivent les objectifs professionnels à atteindre. La troisième fonction (fédération), qui a pour objectif de rassembler les membres de l'équipe autour d'objectifs professionnels communs, pourrait être réalisée à l'avenir par les directeurs d'établissement.

Le Guide méthodologique résulte également d'une tendance actuelle forte, à savoir la « professionnalisation du métier d'enseignant ». En recensant les objectifs professionnels à atteindre, le Guide méthodologique constitue une forme de modélisation de la réalité du métier d'enseignant dans un contexte local donné. Il existe cependant plusieurs conceptions du métier d'enseignant, imprégnées de valeurs distinctes selon les acteurs et les contextes culturels. Le Guide méthodologique genevois, qui s'articule autour de trois dimensions et de onze composantes déclinées en indicateurs très détaillés, donne une visibilité des attentes du système scolaire (en l'occurrence de la DGEP) à l'égard des nouveaux enseignants, mais il indique également à l'ensemble du corps enseignant les exigences minimales dans la profession.

Complément descriptif : les pratiques des cantons suisses en matière d'insertion et d'évaluation professionnelle des enseignants débutant au niveau primaire

Afin de mettre en évidence la diversité des dispositifs d'insertion et d'évaluation professionnelle des enseignants débutant dans l'enseignement primaire existant dans les autres cantons nationaux, nous avons envoyé un formulaire (Annexe D) aux mois de mai et juin 2007 aux différentes directions cantonales de l'enseignement primaire. Vingt-deux cantons y ont répondu en acceptant ainsi de décrire leurs propres dispositifs d'insertion et d'évaluation professionnelle (lorsque ceux-ci existaient).

Nous avons donc élaboré un inventaire de ces pratiques cantonales. Les informations inhérentes aux différentes pratiques officielles cantonales pour l'*insertion professionnelle* des enseignants débutant à l'école primaire sont présentés de manière synthétique dans la Figure 67 et celles concernant les dispositifs d'*évaluation professionnelle* dans la Figure 68 ci-après.

Clé de lecture des figures

La première ligne des Figures 67 et 68 concerne les caractéristiques relatives au canton de Genève (d'après les informations déjà à notre disposition concernant le dispositif d'encadrement et d'évaluation genevois). Les lignes suivantes des deux tableaux se réfèrent aux autres cantons de Suisse qui ont répondu à notre formulaire, présentés selon l'ordre alphabétique.

En ce qui concerne l'évaluation professionnelle des enseignants du primaire, nous distinguons trois grands types de dispositifs selon les cantons : (i) cantons disposant d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants débutants (cases surlignées en jaune dans les tableaux), (ii) cantons disposant d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants tout au long de la carrière (cases surlignées en bleu) et (iii) cantons disposant des deux types d'évaluation des deux types d'évaluation (cases surlignées en vert).

Figure 67. Dispositifs cantonaux d'insertion professionnelle des enseignants débutants à l'école primaire

Canton	(a) Durée	(b) Instance responsable				(c) Personne responsable					
	Durée période d'insertion	Institut de formation initiale	Service de l'enseignement primaire	Établissement scolaire	Autre(s)	Enseignant(s) expérimenté(s)	Formateur(s)	Conseiller(s) pédagogique(s)	Chef d'établissement	Inspecteur(s)	Autre(s)
GE	3 ans (2 ans dès 2008/09)	non	oui	oui (dès 2008/09)	-	non	oui	non	oui (dès 2008/09)	oui (jusqu'en 2007/08)	-
AG	1 an	oui	non	non	-	oui	oui	non	non	non	-
VD	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LU	1 an	oui	oui	non	-	oui	non	oui	non	non	-
OW	1 an	non	oui	non	-	oui	non	non	non	non	oui
TG	2 ans	oui	non	oui	-	oui	non	non	non	non	-
ZH	2 ans	oui	non	non	-	oui	oui	oui	oui	non	-
SZ	autre	non	oui	non	oui	oui	non	non	non	non	-
UR	2 ans	oui	oui	oui	-	oui	non	non	non	non	-
BE	2 ans	non	non	non	oui	non	non	non	non	non	-
FR	2 ans	oui	non	non	-	oui	oui	non	non	non	-
SH	2 ans	non	non	non	oui	oui	non	non	non	non	-
SG	2 ans	non	non	non	oui	oui	non	non	non	non	-
AI	1 an	non	oui	non	-	oui	non	oui	non	oui	-
GL	1 an	non	oui	non	-	oui	oui	non	non	non	-
JU	1 an	non	oui	oui	-	non	non	oui	oui	non	-
NW	2 ans	non	non	non	-	oui	non	non	non	non	-
SO	2 ans	non	non	non	oui	non	non	oui	non	non	-
TI	autre	non	non	oui	oui	non	non	non	oui	oui	-
VS	1 an	non	oui	non	-	oui	non	non	oui	oui	-
NE	autre	non	oui	oui	oui	non	non	non	oui	oui	-
ZG	autre	non	non	non	oui	oui	non	non	non	non	-
BL	1 an	non	oui	non	oui	non	non	non	non	oui	oui

Légende :

- Cases gris clair : existence d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants débutants.
- Cases gris moyen : existence d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants tout au long de la carrière.
- Cases gris foncé : existence des deux types d'évaluation mentionnés ci-dessus.
- Cases blanches : pas de dispositif d'évaluation professionnelle.

Figure 67 (suite)

Canton	(d) Mesures de soutien										
	Formations continues obligatoires	Formations continues facultatives	Rédaction d'un mémoire	Séances d'info. pour enseignants débutants	Séance d'échanges avec autres enseignants débutants	Mise à disposition de ressources pédagogiques	Guide pratique	Plan de développement professionnel	Support psychologique	Décharge d'heures d'enseignement ou de tâches	Autre(s)
GE	non (pas jusqu'en 07/08)	oui	non	oui	non	oui	oui	oui	non	non	-
AG	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	-
VD	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LU	non	oui	non	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	-
OW	oui	non	non	oui	oui	non	non	non	non	non	-
TG	oui	oui	non	non	oui	non	non	non	non	non	-
ZH	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	oui	oui	non	-
SZ	non	oui	non	non	non	oui	oui	non	oui	non	oui
UR	oui	non	non	oui	oui	non	non	non	oui	non	oui
BE	non	oui	non	non	non	non	non	non	non	non	oui
FR	oui	non	non	oui	oui	oui	non	non	non	oui	-
SH	oui	oui	non	non	oui	oui	non	non	oui	non	-
SG	oui	oui	non	non	non	non	non	non	non	oui	-
AI	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	non	oui	non	-
GL	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	non	non	non	-
JU	oui	oui	non	oui	non	non	non	non	oui	non	-
NW	non	oui	non	oui	non	oui	oui	non	oui	non	-
SO	non	oui	non	oui	oui	oui	non	non	oui	non	oui
TI	oui	oui	non	oui	non	non	non	non	non	non	oui
VS	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	non	non	oui	-
NE	non	oui	non	oui	oui	non	non	non	non	non	-
ZG	non	oui	non	oui	oui	non	non	non	non	non	-
BL	oui	oui	non	oui	oui	non	non	non	non	non	oui

Légende :

- Cases gris clair : existence d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants débutants.
- Cases gris moyen : existence d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants tout au long de la carrière.
- Cases gris foncé : existence des deux types d'évaluation mentionnés ci-dessus.
- Cases blanches : pas de dispositif d'évaluation professionnelle.

Figure 68. Dispositifs cantonaux d'évaluation professionnelle des enseignants débutants à l'école primaire

Canton	(a) Dispositif d'évaluation			(b) Responsables de l'évaluation							
	Existence d'un dispositif	Durée de la période probatoire	Possibilités de prolongation de la période probatoire	Enseignant(s) expérimenté(s)	Formateur(s)	Conseiller(s) pédagogique(s)	Chef d'établissement	Service de l'enseignement primaire	Inspecteur(s)	Enseignant lui-même	Autre(s)
GE	oui	3 ans (2 ans dès 2008/09)	non	non	oui	non	oui (dès 2008/09)	non	oui (jusqu'en 2007/08)	non	-
AG	oui	1an	oui	oui	oui	non	non	non	non	non	-
VD	oui	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LU	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OW	nr	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TG	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ZH	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SZ	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UR	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BE	oui	2 ans	non	non	non	non	non	non	non	non	oui
FR	oui	1an	oui	non	non	non	non	non	oui	non	-
SH	oui	2 ans	oui	non	non	non	non	non	oui	non	oui
SG	oui	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AI	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GL	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
JU	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NW	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SO	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TI	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VS	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NE	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ZG	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BL	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende :

- Cases gris clair : existence d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants débutants.
- Cases gris moyen : existence d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants tout au long de la carrière.
- Cases gris foncé : existence des deux types d'évaluation mentionnés ci-dessus.
- Cases blanches : pas de dispositif d'évaluation professionnelle.

Figure 68 (suite)

Canton	(c) Documents de référence				(d) Outils d'éval.	(e) Objectifs de l'évaluation de l'enseignant débutant					
	Description de poste inscrite dans la loi	Cahier des charges	Répertoire de compétences	Autre(s)	Mise à disposition d'outils d'évaluation	Se situer par rapport aux attentes institutionnelles	Identifier des besoins de formation continue	Garantir la qualité de l'enseignement	Administrer les carrières (nominations, etc.)	Repérer personnes inadaptées à la profession	Autre(s)
GE	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	-
AG	non	non	non	oui	oui	non	non	oui	non	oui	-
VD	-	-	-	-	-	-	-	-	-	oui	-
LU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OW	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ZH	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SZ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BE	non	non	non	oui	oui	non	oui	oui	non	non	oui
FR	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	-
SH	oui	non	non	non	oui	non	oui	oui	non	oui	-
SG	non	non	non	oui	oui	non	non	non	non	non	oui
AI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
JU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NW	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ZG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende :

- Cases gris clair : existence d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants débutants.
- Cases gris moyen : existence d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants tout au long de la carrière.
- Cases gris foncé : existence des deux types d'évaluation mentionnés ci-dessus.
- Cases blanches : pas de dispositif d'évaluation professionnelle.

Figure 68 (suite et fin)

Canton	(f) Décisions administratives suivant l'évaluation des enseignants débutants					(g) Évaluation en cours de carrière
	Renouvellement de contrat	Nomination définitive	Obtention d'une autorisation à enseigner	Bonus sur salaire	Autre(s)	Existence d'un dispositif d'évaluation s'appliquant tout au long de la carrière
GE	non	oui	non	non	-	non (pas jusqu'en 2007/08)
AG	non	non	oui	non	-	-
VD	non	oui	non	non	-	-
LU	-	-	-	-	-	oui
OW	-	-	-	-	-	oui
TG	-	-	-	-	-	oui
ZH	-	-	-	-	-	oui
SZ	-	-	-	-	-	oui
UR	-	-	-	-	-	oui
BE	non	non	non	non	oui	oui
FR	non	oui	non	oui	-	oui
SH	oui	oui	non	non	-	oui
SG	non	non	non	non	-	oui
AI	-	-	-	-	-	-
GL	-	-	-	-	-	-
JU	-	-	-	-	-	-
NW	-	-	-	-	-	-
SO	-	-	-	-	-	-
TI	-	-	-	-	-	-
VS	-	-	-	-	-	-
NE	-	-	-	-	-	-
ZG	-	-	-	-	-	-
BL	-	-	-	-	-	-

Légende :

- Cases gris clair : existence d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants débutants.
- Cases gris moyen : existence d'un dispositif d'évaluation professionnelle destiné aux enseignants tout au long de la carrière.
- Cases gris foncé : existence des deux types d'évaluation mentionnés ci-dessus.
- Cases blanches : pas de dispositif d'évaluation professionnelle.

Références bibliographiques

- Akkari, A., Solar-Pelletier, L., et Heer, S. (2007). Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. L'insertion professionnelle des enseignants.
- Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern (2006). Beurteilungs- und Fördergespräch. Leitfaden. Kanton Luzern.
- Attali, A. et Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques évaluatives dans les premier et second degrés*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles : De Boeck.
- Benzécri, J.-P. (1976). *L'analyse des données*. Paris : Dunod.
- Britton, E., Raizen, S., Paine, L. et Huntley, M.A. (2000). *More Swimming, Less Sinking. Perspectives on Teacher Induction in the U.S. and Abroad*. Washington: National Commission on Teaching Mathematics and Science in the 21st Century.
- CDIP (1996). *Introduction des nouveaux enseignants à leur profession*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'éducation publique.
- Chassard, Y. et Jeanbrau, C. (2002). *L'appréciation des enseignants du premier et second degré*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Clavier, L. (2007). *Comment évaluer un dispositif d'Analyse de Pratique Professionnelle ?* Communication au Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation). Disponible sous http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Loic_CLAVIER_101.pdf.
- Commission scolaire de Laval (2005a). *Programme d'insertion professionnelle 2005-2006*. Disponible sous http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Bilan_03-05.pdf.
- Commission scolaire de Laval (2005b). *Bilan de l'insertion professionnelle 2003-2005*. Disponible sous http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Bilan_03-05.pdf.
- Conférence suisse des recteurs des Hautes écoles pédagogiques (CSHEP) (2007). *Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire*. Berne : CSHEP.
- Conseil scientifique de l'évaluation (1996). *Petit guide de l'évaluation des politiques publiques*. Paris : La documentation française.
- Demailly, L. (2005). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. In : Lessard, C. et Meirieu, P. (Eds.), *L'obligation de résultats en éducation : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Département de l'instruction publique (2004). *Correspondances de l'enseignement primaire genevois, 20*. Genève : Direction générale de l'enseignement primaire.
- Département de l'instruction publique (2005). *L'encadrement et l'évaluation des enseignant-e-s en période probatoire*. Guide méthodologique. République et canton de Genève.
- Département de l'instruction publique (2005). *L'encadrement et l'évaluation des maîtres spécialistes en période probatoire*. Guide méthodologique. République et canton de Genève.

- Département de l'instruction publique (2006). *École primaire, école première*. Genève : Direction générale de l'enseignement primaire.
- Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. In : Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (2005). Description de fonction. Enseignant ou enseignante du degré primaire. Canton de Fribourg. Disponible sous http://admin.fr.ch/fr/data/pdf/sress/description_de_fonction_ep.pdf.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Fuller, F. et Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. In : Ryan, K. (Ed.), *Teacher Education*. Chicago : University of Chicago Press.
- Gaudreau L. (2001). *Évaluer pour évoluer : les indicateurs et les critères*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Gauthier, C. et Mellouki, M.H. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gauthier, C. et Mellouki, M.H. (2005). La formation des enseignants au Québec : origine, émergence et perspectives. In : Biron, D., Cividini, M., Desbiens, J.-F. (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In : J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan.
- Heer, S. et Akkari, A. (2003). *Les débuts du métier d'enseignant : le bilan des premières années d'exercice*. Actes du Forum Recherche 2003 de la HEP-BEJUNE. Disponible sous <http://www.hep-bejune.ch/medialibrary/website/ActesForumRecherche.pdf>.
- HEP Vaud (2006). *Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. Disponible sous http://www.hep.vd.ch/hep2/officiel/referentiel_competchances.pdf.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Ingvarson, L. et Kleinhenz, E. (2003). *A review of standards of practice for beginning teaching. ACER Policy Brief , 4*. Disponible sous <http://www.acer.edu.au/documents/PolicyBrief4.pdf>.
- Jaeggi, J.-M. et Osiek, F. (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes : premier rapport intermédiaire - année scolaire 2006/2007*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Julien, S. (2004). « Le programme d'accompagnement en début de carrière dans la Commission scolaire de Portneuf : un outil au profit du développement professionnel des jeunes enseignants » (présentation PowerPoint). Disponible sous <http://www.csportneuf.qc.ca/padc/ColloqueIP.ppt>.
- Julien, S. (2004). « Présentation du programme d'accompagnement à l'intention des enseignants débutants de la Commission scolaire de Portneuf ». *Actes du colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action »*. Disponible sous <http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/actes.pdf>.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50): 123-127.
- Kunz Heim, D. (2002). *Die Beurteilung von Lehrpersonen : Wozu ? Das Dilemma zwischen Rechenschaftslegung und professioneller Entwicklung*. Lausanne : ADMEE.

- Kyriakides, L. et Campbell, R.J. (2003). Teacher Evaluation in Cyprus : Some Conceptual and Methodological Issues Arising from Teacher and School Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1) : 21-40.
- Lachappelle, A. (1998). Un processus d'évaluation de l'enseignement conçu et administré par les pairs. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2) : 5-35.
- Lacey, C. (1987). Professional socialization of teachers. In : Dunkin, M.J. (Dir.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford : Pergamon Press.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel impact sur l'acte d'évaluer ? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2) : 93-114.
- Lebart L., Morineau A. et Piron M. (1995). *Statistiques exploratoires multidimensionnelles*. Paris : Dunod.
- Legler, A. (2004). *Kantonale Vorgehensmodelle zur Beurteilung von Lehrpersonen an Schweizer Volksschule*. Disponible sous <http://www.vslzh.ch/downloads/studie.pdf>.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155 : 111-142.
- Martineau, S. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : un tour d'horizon des recherches. *Écho du R.É.S.E.A.U Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1) : 7-17. Disponible sous http://www.fse.ulaval.ca/reseau-ecoles/documents/reseau/echo_vol5no1.pdf.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'éducation. Disponible sous http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Martineau_dispositifs.pdf.
- Martinet, M.A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.
- Michl, R.W. (2006). *Supervision and evaluation of probationary teachers : policies and practices in class II and class III Nebraska school districts*. Lincoln : University of Nebraska.
- Ministère de l'Éducation Ontario (2006). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant*. Guide d'évaluation du rendement du nouveau personnel enseignant. Disponible sous <http://tpfr.edu.gov.on.ca/NTIP/NTIP-FrTPAManual-May5-Final.pdf>.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In : Biron, D., Cividini, M., Desbiens, J.-F. (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, 24-27.
- Müller Kucera, K., et Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Étude thématique nationale de l'OCDE. Rapport de base national suisse. Service de la recherche en éducation (SRED), Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED). Disponible sous http://www.skbf-csre.ch/teacher/backgroundreport_f.pdf.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In : Hétu, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Nault, T. (1993). « Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire ». Thèse de doctorat en psychopédagogie, Département de psycho-pédagogie et d'andragogie, Université de Montréal.

- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) (2003). *No dream denied: A Pledge to America's Children*. Washington, DC: NCTAF.
- Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Disponible sous http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- Paquay, L. (Ed.) (2004). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Perisset Bagnoud, D. (2006). *Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse Romande*. Genève. Disponible sous http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/UF-71200/2005-2006/Documents/31%20mai%20art_ref_comp_DPB.rtf.pdf.
- Perrenoud, P. (2000). *Obligation de compétence et analyse de travail : rendre compte dans le métier d'enseignant*. Colloque Jacques Cartier, Montréal. Disponible sous http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_29.rtf
- Perrenoud, P. (2005). « Peut-on réformer le système scolaire ? » In : Biron, D., Cividini, M., Desbiens, J.-F. (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale. Paris : La documentation française.
- Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (2004). *L'évaluation des collèges et des lycées en France, n° 118*.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, G. (1996). *Introduction des nouveaux enseignants à la profession*. Berne : CDIP.
- Thomas, P. et Newton, S. (2003). *An evaluation of the effectiveness of BTSA programs*. Final Report, Los Angeles Unified School District.
- Tisher, R.P. (1982). *Teacher induction: An international perspective on research and programs*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'*American Educational Research Association*, New York (ERIC no ED 213 687).
- Totterdall, M. et al. (2004). *What are the effects of induction on newly qualified teachers in relation to their professional practice ? A systematic review of research literature on induction*. London : EPPI-Centre.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J.H.C. et Schras, G.A. (1987). From beginning to experienced teacher : a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.
- Wagner, A., Santiago, P., Thieme, C. et Zay, D. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Country Note : Switzerland, OECD.
- Wehner, T., Legler, A. et Sigrist, M. (2003). *Wissenschaftliche Evaluation der Mitarbeiterbeurteilung für Lehrkräfte der Zürcher Volksschule (EvaMAB)*. ETH Zürich, Institut für Arbeitspsychologie.
- Weva, K.W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In : Hétu, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

Annexes

Annexe A : Questionnaire adressé aux enseignants

Annexe B : Questionnaire adressé aux formateurs

Annexe C : Questionnaire adressé aux inspecteurs

Annexe D : Formulaire adressé aux répondants des services cantonaux de l'enseignement primaire

Annexe E : Personnes de contact des services cantonaux de l'enseignement primaire

Annexe F : Analyses bivariées

Annexe G : Indicateurs à inclure dans le Guide Méthodologique, selon les suggestions des formateurs

Annexe A : Questionnaire adressé aux enseignants



ENQUÊTE SUR LE DISPOSITIF D'ENCADREMENT ET D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANT-E-S EN PÉRIODE PROBATOIRE

POURQUOI CE QUESTIONNAIRE ?

La Direction générale de l'enseignement primaire a introduit à la rentrée 2004 un nouveau système d'accompagnement des enseignant-e-s débutant dans la profession et souhaite s'assurer que sa mise en œuvre réponde aux principales attentes institutionnelles. Pour cela, elle a confié un mandat de recherche au Service de la recherche en éducation.

Par ce questionnaire, nous souhaitons recueillir le point de vue des enseignant-e-s en période probatoire sur le dispositif d'encadrement et d'évaluation, tel qu'il est décrit dans le Guide méthodologique. Ce Guide présente les objectifs professionnels (livret 1), ainsi que la procédure et les outils mis à disposition pour l'encadrement et l'évaluation des enseignant-e-s en période probatoire par le formateur (livret 2) et par l'inspecteur (livret 3).

COMMENT RÉPONDRE AUX QUESTIONS ?

Nous sommes bien conscients de l'importance du travail que nous vous demandons et nous vous remercions par avance de bien vouloir lui accorder toute votre attention.

Pour que cette étude soit le plus utile possible, il est souhaitable que le plus grand nombre d'enseignant-e-s y participent et que vous répondiez à toutes les questions.

CONSIGNES

Le questionnaire sera saisi par lecteur optique. Nous vous prions donc de bien vouloir suivre les consignes suivantes en répondant au questionnaire :

1. Merci d'employer un stylo à bille **noir ou bleu foncé**.
2. Veuillez mettre une croix dans la case appropriée en évitant de déborder sur une autre case. Des croix situées entre deux cases sont malheureusement inutilisables.
3. En cas d'erreur, merci de **barrer ou noircir la croix faite par erreur**, puis de mettre une nouvelle croix dans la case appropriée.
4. Merci d'inscrire vos commentaires uniquement dans les espaces prévus à cet effet.

Nous nous engageons formellement à respecter un **anonymat complet** dans le traitement des réponses au questionnaire. Vos réponses sont confidentielles et ne seront en aucun cas communiquées à de tierces personnes.

POUR QUAND FAUT-IL RÉPONDRE ?

Merci de nous retourner le questionnaire d'ici le **1^{er} juin 2007** à l'aide de l'enveloppe préaffranchie ci-jointe.

QUI CONTACTER ?

Pour toute information complémentaire, vous pouvez joindre par téléphone ou par courriel le Service de la recherche en éducation au 022 327 70 42 (Roberta Alliaata, roberta.alliaata@etat.ge.ch).

A. INFORMATIONS SUR LE DISPOSITIF

1) Au début de votre engagement, vous avez reçu des informations sur le dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire. Comment jugez-vous la qualité de ces informations concernant les aspects suivants ?

	Très satisfaisante	Satisfaisante	Insatisfaisante	Très insatisfaisante
Les étapes et les échéances du processus d'encadrement et d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les rôles et responsabilités respectifs de l'inspecteur et du formateur dans l'encadrement et l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La manière dont l'encadrement est assuré par le formateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La manière dont l'encadrement est assuré par l'inspecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les critères sur lesquels se fonde l'évaluation diagnostique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les critères sur lesquels se fonde l'évaluation certificative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les exigences en termes d'objectifs professionnels attendus en fin de période probatoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Estimez-vous que l'information reçue était suffisante ?

Oui Non

Si non, sur quels aspects auriez-vous souhaité obtenir davantage d'informations ?

.....

B. ÉVALUATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

3) Depuis quelques années, l'évaluation professionnelle des enseignants se généralise. Que pensez-vous des affirmations suivantes concernant cette évaluation ?

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Comme dans les autres métiers, il est normal qu'il y ait une évaluation formalisée des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'évaluation sert la gestion du personnel plutôt que le développement professionnel des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'évaluation garantit que les compétences minimales sont atteintes par les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'évaluation permet de reconnaître la valeur professionnelle des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'évaluation des enseignants a une influence positive sur la qualité de l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'évaluation met trop de pression sur les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant est la seule personne légitimée à évaluer sa pratique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'évaluation permet de maintenir un haut standard de performance dans la profession enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le métier d'enseignant est trop complexe pour être évalué objectivement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'évaluation assure un soutien aux enseignants et valorise leur travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. PROCÉDURE D'ENCADREMENT ET D'ÉVALUATION

4) L'encadrement de l'enseignant débute par une période consacrée à l'évaluation diagnostique, qui s'étend de septembre à novembre de la première année probatoire. Pensez-vous que cette durée de trois mois est adaptée ?

Oui, elle est adaptée	<input type="checkbox"/>	Non, elle devrait être plus longue	<input type="checkbox"/>	Non, elle devrait être plus courte	<input type="checkbox"/>
-----------------------	--------------------------	------------------------------------	--------------------------	------------------------------------	--------------------------

Si non, pour quelle(s) raison(s) cette durée devrait-elle être ajustée ?

.....

5) Par rapport à votre expérience personnelle, comment appréciez-vous l'évaluation diagnostique ?

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les critères d'évaluation étaient clairs pour moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cette évaluation m'a permis de prendre réellement conscience de mes capacités d'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon point de vue n'a pas été suffisamment pris en compte lors de cette évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cette évaluation a eu des effets positifs sur ma pratique professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lors de cette évaluation, je me suis senti respecté et évalué à ma juste valeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cette évaluation s'est basée sur trop peu d'observations et d'informations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si vous n'avez pas encore reçu d'évaluation certificative, passez directement à la question 7 !

6) Au terme de chaque année scolaire, une évaluation certificative est réalisée par l'inspecteur et le formateur. Selon votre propre expérience, comment appréciez-vous cette évaluation ?

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les critères d'évaluation étaient clairs pour moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cette évaluation m'a permis de prendre réellement conscience de mes capacités d'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon point de vue n'a pas été suffisamment pris en compte lors de cette évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cette évaluation a eu des effets positifs sur ma pratique professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lors de cette évaluation, je me suis senti respecté et évalué à ma juste valeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cette évaluation s'est basée sur trop peu d'observations et d'informations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7) La procédure d'encadrement et d'évaluation de l'enseignant en période probatoire se déroule sur trois ans. Pensez-vous que cette durée est adaptée ?

Oui, elle est adaptée	<input type="checkbox"/>
Non, elle devrait être plus longue (4 ans ou plus)	<input type="checkbox"/>
Non, elle devrait être plus courte (2 ans)	<input type="checkbox"/>
Non, elle devrait être plus courte (1 an)	<input type="checkbox"/>

Si non, pour quelle(s) raison(s) cette durée devrait-elle être ajustée ?

.....

8) Le dispositif d'encadrement poursuit plusieurs objectifs, notamment celui de faciliter l'entrée du nouvel enseignant dans le métier. Par rapport à votre expérience personnelle, que pensez-vous des affirmations suivantes ?

Le dispositif d'encadrement...	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
... m'aide à gérer mes débuts dans la profession	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... me permet de transposer les acquis de ma formation initiale dans ma pratique d'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... me permet d'améliorer progressivement ma pratique professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... renforce ma confiance en moi et réduit mon stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... entrave mon autonomie et ma liberté dans les choix pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ne m'est pas utile, car je peux développer ma pratique professionnelle de manière autonome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... me motive à m'impliquer dans le fonctionnement de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... m'aide à identifier mes besoins en formation continue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. RÔLES ET RESPONSABILITÉS

9) Le dispositif actuel propose un encadrement et une évaluation par deux personnes : un inspecteur et un formateur. Selon votre expérience, que pensez-vous de ce mode d'évaluation en duo ?

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Le rôle et les tâches respectifs du formateur et de l'inspecteur ne sont pas assez distincts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il serait plus efficace qu'il n'y ait qu'un seul évaluateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le regard de deux personnes est bénéfique pour progresser dans la pratique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La partage de la responsabilité de l'évaluation entre deux personnes permet plus d'objectivité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10) Que pensez-vous des affirmations suivantes concernant l'encadrement et l'évaluation assurés par le formateur ?

Mon formateur...	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
... me donne des conseils pertinents pour améliorer ma pratique professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... m'oriente judicieusement vers des compléments de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sait dépasser ses impressions personnelles et apprécier mon travail à l'aide de critères objectifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... n'effectue pas assez de visites et d'observations pour avoir une vision claire de mon travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... est trop éloigné géographiquement de mon école pour m'encadrer efficacement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... insiste trop sur mes faiblesses et pas assez sur mes points forts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... est la première personne que je consulte en cas de difficulté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... m'encourage et me motive à développer mes compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11) Que pensez-vous des affirmations suivantes concernant l'encadrement et l'évaluation assurés par l'inspecteur ?

Mon inspecteur...	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
... me donne des conseils pertinents pour améliorer ma pratique professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... m'oriente judicieusement vers des compléments de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sait dépasser ses impressions personnelles et apprécier mon travail à l'aide de critères objectifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... n'effectue pas assez de visites et d'observations pour avoir une vision claire de mon travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... est trop éloigné géographiquement de mon école pour m'encadrer efficacement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... insiste trop sur mes faiblesses et pas assez sur mes points forts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... est la première personne que je consulte en cas de difficulté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... m'encourage et me motive à développer mes compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12) Selon vous, les acteurs suivants sont-ils légitimes pour évaluer l'enseignant en période probatoire ?

	Oui, tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Non, pas du tout
L'enseignant lui-même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les collègues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un évaluateur externe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un inspecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un formateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le directeur d'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La Direction de l'enseignement primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aucune évaluation n'est nécessaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13) Qu'appréciez-vous dans la procédure d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

.....

14) Qu'est-ce qui vous gêne ou déplaît dans la procédure d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

.....

15) Quelles suggestions aimeriez-vous faire pour améliorer la procédure d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

.....

E. GUIDE METHODOLOGIQUE

16) Le Guide méthodologique que vous avez reçu lors de votre engagement contient le livret « Objectifs professionnels ». L'avez-vous consulté au tout début de votre première année probatoire ?

Oui, je l'ai lu avec attention <input type="checkbox"/>	Oui, je l'ai parcouru <input type="checkbox"/>	Non, je ne l'ai pas consulté <input type="checkbox"/>
---	--	---

17) Au cours de l'année scolaire 2006/2007, à quelle fréquence avez-vous consulté le Guide méthodologique ?

Souvent <input type="checkbox"/>	Parfois <input type="checkbox"/>	Rarement <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
----------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

18) Le Guide méthodologique vous a été utile pour :

	Beaucoup	Passablement	Un peu	Pas du tout
prendre connaissance des attentes institutionnelles à l'égard de l'enseignant en période probatoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vous approprier les critères sur lesquels porte l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
être attentif aux attitudes inadaptées dans votre pratique professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
identifier vos besoins d'encadrement et de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
travailler les attentes formulées par l'inspecteur et le formateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planifier et conduire des activités d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gérer vos relations dans ou hors de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inscrire votre activité professionnelle dans le cadre institutionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19) Avec qui avez-vous discuté du contenu du Guide méthodologique ?

	Beaucoup	Passablement	Un peu	Pas du tout
Avec votre inspecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avec votre formateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avec l'équipe pédagogique de votre école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avec d'autres enseignants en période probatoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avec d'autres collègues enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20) Le Guide méthodologique recense onze **objectifs professionnels** constituant les cibles prioritaires à atteindre en fin de période probatoire par les nouveaux enseignants. Par exemple : *planifier l'enseignement ; conduire des activités d'enseignement-apprentissage ; mettre en œuvre l'évaluation ; gérer les interactions en classe.*

Ces objectifs vous ont-ils aidé à organiser votre travail d'enseignant ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

21) Chaque objectif professionnel du Guide méthodologique met en perspective un ensemble de comportements observables de l'enseignant, nommés **indicateurs**, déclinés à partir de cet objectif. Par exemple, en ce qui concerne l'objectif « planifier l'enseignement » l'enseignant : *planifie son enseignement à court, moyen et long terme ; réalise une préparation formalisée pour guider son activité d'enseignement d'apprentissage ; réunit et prépare le matériel et les moyens d'enseignement nécessaires.*

Ces indicateurs vous ont-ils aidé à saisir les multiples facettes du métier ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

22) Chaque objectif professionnel du Guide méthodologique met également en perspective des standards de performance attendus définis pour chaque catégorie d'indicateurs. Par exemple, en ce qui concerne l'objectif « planifier l'enseignement » : *sens de l'organisation ; maîtrise des contenus ; esprit d'anticipation ; logique de progression*.

Ces standards de performance vous ont-ils aidé à identifier les qualités que vous aimeriez développer dans votre métier ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

23) Pour chaque objectif professionnel du Guide méthodologique des attitudes inadaptées sont recensées à titre d'exemples et d'illustration. Par exemple, en ce qui concerne l'objectif « planifier l'enseignement » : *absence de progression ; improvisation chronique ; préparation superficielle ; etc.*

Ces attitudes inadaptées vous ont-elles aidé à cibler certains de vos comportements qui vous posaient problème ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

24) De manière générale, que pensez-vous des affirmations suivantes concernant la forme et le contenu du Guide méthodologique ?

	Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/>	Assez d'accord <input type="checkbox"/>	Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/>	Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>
Le Guide méthodologique s'adresse à l'enseignant dans un langage clair et compréhensible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le découpage du Guide méthodologique en termes d'objectifs professionnels, indicateurs, standards de performance et attitudes inadaptées est pertinent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le contenu du Guide méthodologique est trop détaillé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le contenu du Guide méthodologique est pertinent pour l'évaluation des nouveaux enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Certains éléments du Guide méthodologique sont peu clairs et compréhensibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Précisez lesquels :				

25) De manière générale, que représente pour vous le Guide méthodologique ?

	Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/>	Assez d'accord <input type="checkbox"/>	Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/>	Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>
Un répertoire des compétences nécessaires pour être un « bon » enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une liste de compétences minimales pour un enseignant débutant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une formulation des attentes de la Direction de l'enseignement primaire à l'égard des nouveaux enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un ensemble de savoirs professionnels à développer tout au long de la carrière d'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une liste des activités que l'enseignant réalise dans son métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26) Pensez-vous que ce Guide méthodologique pourrait aussi être utilisé... ?

	Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
pour évaluer les compétences des enseignants tout au long de leur carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pour identifier des besoins de formation continue des enseignants tout au long de leur carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pour susciter une réflexion sur le rôle des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pour amener les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBJECTIFS PROFESSIONNELS

27) Trouvez-vous que vos conditions actuelles de travail vous permettent d'atteindre les objectifs cités ci-dessous liés à la planification des activités d'enseignement ?

	Très facile-ment	Assez facile-ment	Assez difficile-ment	Très difficile-ment
Planifier son enseignement à court, moyen et long terme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réaliser une préparation formalisée pour guider l'activité d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prévoir des activités et des moyens d'enseignement en lien avec les objectifs d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer le matériel et les moyens d'enseignement nécessaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28) Trouvez-vous que vos conditions actuelles de travail vous permettent d'atteindre les objectifs cités ci-dessous liés à la conduite des activités d'enseignement ?

	Très facile-ment	Assez facile-ment	Assez difficile-ment	Très difficile-ment
Enseigner toutes les disciplines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maîtriser les contenus d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vérifier que les élèves comprennent la tâche qu'ils doivent accomplir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves dans les situations qui le nécessitent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Communiquer l'objectif de l'activité et son contexte de réalisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adapter l'action à la réalité du moment (adaptation aux rythmes différents, au niveau des élèves)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conduire la séquence dans une logique de progression	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encourager l'activité de tous les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amener les élèves à interagir entre eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explorer diverses modalités d'aide pour les élèves en difficulté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varié les modalités d'apprentissage proposées aux élèves (travail de groupe, en dyades, collectif, individuel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varié les supports d'enseignement (outil informatique, oral, écrit, ateliers, jeux, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observer les élèves afin d'apporter les régulations nécessaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gérer des situations d'apprentissage afin de favoriser des modes de raisonnements variés, tour à tour inductifs ou déductifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire un point de situation au terme de l'activité d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger régulièrement les travaux des élèves et proposer des régulations adéquates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effectuer de manière régulière le rangement et le classement (cahiers, classeurs, fiches, dossier d'évaluation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29) Trouvez-vous que vos conditions actuelles de travail vous permettent d'atteindre les objectifs cités ci-dessous liés à l'évaluation des élèves ?

	Très facile-ment	Assez facile-ment	Assez difficile-ment	Très difficile-ment
Construire des évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage travaillés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pratiquer des évaluations (évaluations formative, informative et/ou certificative)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planifier les évaluations en les répartissant sur l'ensemble de la période	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informé les élèves sur les moments de mise en situation d'évaluation et garantir des conditions de passation équitables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prendre en compte les résultats des évaluations pour réguler l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Garder les traces d'évaluation dans un dossier d'évaluation constitué pour chaque élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30) Trouvez-vous que vos conditions actuelles de travail vous permettent d'atteindre les objectifs cités ci-dessous liés à la gestion des interactions dans la classe ?

	Très facile-ment	Assez facile-ment	Assez difficile-ment	Très difficile-ment
Être mobile dans la classe de manière à encadrer tous les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prévenir l'émergence de comportements non appropriés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gérer les éventuels comportements problématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être en interaction avec le groupe-classe et avec chaque élève selon les situations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Créer un espace d'écoute pour formuler les consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aménager et organiser la classe de manière à créer des conditions favorisant la mise en place d'activités diversifiées et à valoriser la production des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Créer un lieu de parole et un espace de régulation des conflits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être attentif à chaque élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mettre en valeur le travail des élèves et les encourager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Susciter l'intérêt des élèves et capter leur attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'exprimer clairement et dans un registre de langue qui constitue une référence pour les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G. VOUS ET VOTRE SITUATION ACTUELLE

31) Quel est votre sexe ?

Féminin <input type="checkbox"/>	Masculin <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-----------------------------------

32) Quelle est votre année de naissance ?

33) Actuellement, en quelle année probatoire êtes-vous ?

Première année probatoire <input type="checkbox"/>	Deuxième année probatoire <input type="checkbox"/>	Troisième année probatoire <input type="checkbox"/>	Autre <input type="checkbox"/>
--	--	---	--------------------------------

34) Quel type d'encadrement vous a-t-on proposé suite à l'évaluation diagnostique ?

Encadrement standard <input type="checkbox"/>	Encadrement intensifié <input type="checkbox"/>
---	---

35) Quelle est votre situation actuelle dans l'enseignement ?

Statut	Fonction	Division
Suppléant <input type="checkbox"/>	Généraliste <input type="checkbox"/>	Élémentaire <input type="checkbox"/>
Chargé d'enseignement <input type="checkbox"/>	Maître spécialiste <input type="checkbox"/>	Moyenne <input type="checkbox"/>
		Spécialisée <input type="checkbox"/>

36) Combien de périodes travaillez-vous par semaine ?

Cela correspond :

à un plein temps <input type="checkbox"/>	à un mi-temps ou plus <input type="checkbox"/>	à moins d'un mi-temps <input type="checkbox"/>
---	--	--

Annexe B : Questionnaire adressé aux formateurs



ENQUÊTE SUR LE DISPOSITIF D'ENCADREMENT ET D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANT-E-S EN PÉRIODE PROBATOIRE

POURQUOI CE QUESTIONNAIRE ?

La Direction générale de l'enseignement primaire a introduit à la rentrée 2004 un nouveau système d'accompagnement des enseignant-e-s débutant dans la profession et souhaite s'assurer que sa mise en œuvre réponde aux principales attentes institutionnelles. Pour cela, elle a confié un mandat de recherche au Service de la recherche en éducation.

Par ce questionnaire, nous souhaitons recueillir le point de vue des formateurs/trices sur le dispositif et les outils d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire. Nous interrogeons également les inspecteurs/trices et les enseignant-e-s en période probatoire.

Pour que cette étude soit le plus utile possible, il est souhaitable que tous les formateurs/trices y participent et que vous répondiez à toutes les questions.

Nous nous engageons à respecter un **anonymat complet** dans le traitement de vos réponses qui ne seront en aucun cas communiquées à de tierces personnes.

POUR QUAND FAUT-IL RÉPONDRE ?

Merci de nous retourner le questionnaire d'ici le **21 septembre 2007** à l'aide de l'enveloppe préaffranchie ci-jointe.

QUI CONTACTER ?

Pour toute information complémentaire, vous pouvez joindre par téléphone ou par courriel le Service de la recherche en éducation au 022 327 70 42 (Roberta Alliata, roberta.alliata@etat.ge.ch).

A. PROCÉDURE D'ENCADREMENT ET D'ÉVALUATION

1) Avant l'introduction du Guide méthodologique, les formateurs et les inspecteurs genevois ne disposaient que d'outils personnels pour évaluer les enseignants en période probatoire. Par rapport à la situation antérieure, pensez-vous que la mise en place du nouveau dispositif ... ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. ... aide l'enseignant à mieux gérer ses débuts dans la profession	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... permet une appréciation plus objective du travail de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... constitue une forme de contrôle plus fastidieuse pour les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... met plus de pression sur les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... reconnaît davantage la valeur professionnelle des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... réduit l'autonomie professionnelle de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... améliore la qualité de l'enseignement dispensé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... facilite la communication entre enseignant et formateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... aide le formateur à mieux identifier, dès l'entrée en fonction, les besoins d'encadrement de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... aide le formateur à mieux identifier le potentiel d'amélioration des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... facilite la transmission des attentes institutionnelles à l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... assure mieux l'atteinte des compétences minimales par les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... contribue davantage à maintenir un haut standard de performance dans la profession enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... assure une meilleure répartition des responsabilités entre le formateur et l'inspecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... complexifie les tâches d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... facilite les échanges avec les autres acteurs (inspecteurs, Direction de l'enseignement primaire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ... apporte une cohérence dans les pratiques des différents formateurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... permet de repérer plus facilement les personnes inadaptées à l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Y-a-t-il eu d'autres apports par rapport à la situation antérieure ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) L'encadrement de l'enseignant débute par une période consacrée à l'évaluation diagnostique, qui s'étend de septembre à novembre de la première année probatoire. Pensez-vous que cette durée de trois mois est adaptée pour ... ?

	Oui, elle est adaptée	Non, elle devrait être plus longue	Non, elle devrait être plus courte
1. ... confirmer la capacité de l'enseignant à faire face à la réalité de sa profession	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... déterminer le type d'encadrement, standard ou intensifié	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... déterminer les besoins de formation complémentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... cerner les problématiques que l'enseignant devra travailler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) L'encadrement intensifié permet-il de suivre efficacement les enseignants en difficulté ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

.....

4) En tant que formateur, que pensez-vous des conditions dans lesquelles vous menez vos tâches d'encadrement et d'évaluation ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Je ne peux pas toujours effectuer assez de visites et d'observations pour avoir une vision claire du travail de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je suis trop éloigné géographiquement de l'école pour encadrer l'enseignant au mieux de mes possibilités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'ai assez de disponibilité pour répondre à toutes les sollicitations des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je dispose de tous les outils nécessaires pour pratiquer un accompagnement de qualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je ne parviens pas à rencontrer suffisamment l'inspecteur pour échanger nos points de vue sur l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Auriez-vous des suggestions pour améliorer ces conditions ?

.....

.....

.....

.....

5) Dès la rentrée 2007, la période probatoire des employés de l'État de Genève va passer de trois ans à deux ans. Pensez-vous que cette durée est adaptée pour procéder à l'encadrement et à l'évaluation des enseignants en période probatoire ?

1.	Oui, cette durée de 2 ans est adaptée	<input type="checkbox"/>
2.	Non, elle devrait être maintenue à 3 ans	<input type="checkbox"/>
3.	Non, elle devrait être plus longue (4 ans ou plus)	<input type="checkbox"/>
4.	Non, elle devrait être plus courte (1 an)	<input type="checkbox"/>

Si non, pour quelle(s) raison(s) cette durée n'est-elle pas adaptée ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6) Depuis l'introduction du nouveau dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire, estimez vous que votre charge de travail :

A diminué	<input type="checkbox"/>	N'a pas changé	<input type="checkbox"/>	A augmenté	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	----------------	--------------------------	------------	--------------------------

7) Sous quels aspects votre charge de travail s'est-elle transformée ou non depuis l'introduction du nouveau dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

	A diminué	N'a pas changé	A augmenté	Ne s'applique pas
1. Entretiens avec l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Échanges avec l'inspecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Visites en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Analyse de documents (livrets scolaires, registres de classe, cahiers d'élèves, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Observations lors d'entretiens ou de réunions (parents, enseignants, intervenants extérieurs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Suivi de la progression de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Communication avec la Direction de l'enseignement primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tâches administratives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Y-a-t-il eu d'autres aspects pour lesquels votre charge de travail s'est transformée ?

.....

.....

.....

.....

.....

B. RÔLES ET RESPONSABILITÉS

8) Le dispositif actuel propose un encadrement et une évaluation par deux personnes : un formateur et un inspecteur. Selon votre expérience, que pensez-vous de ce mode d'évaluation en duo ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Le rôle et les tâches respectifs du formateur et de l'inspecteur ne sont pas assez distincts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il serait plus efficace qu'il n'y ait qu'un seul évaluateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le regard de deux personnes est bénéfique à l'enseignant pour progresser dans sa pratique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le partage de la responsabilité de l'évaluation entre deux personnes permet plus d'objectivité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le formateur ne devrait pas être associé aussi étroitement à l'évaluation certificative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans ce mode d'évaluation en duo ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9) Selon vous, les acteurs suivants sont-ils légitimes pour évaluer l'enseignant en période probatoire ?

	Oui, tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Non, pas du tout
1. L'enseignant lui-même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. L'inspecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le formateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Un évaluateur externe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Le directeur d'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. La Direction de l'enseignement primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. GUIDE METHODOLOGIQUE

10) Par rapport à votre expérience personnelle, le Guide méthodologique vous est utile pour ... ?

	Beaucoup	Passablement	Un peu	Pas du tout
1. ... avoir une vision d'ensemble des critères d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... rendre l'enseignant attentif aux attitudes inadaptées dans sa pratique professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... identifier les besoins d'encadrement et de formation de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... guider les moments d'observation en classe ou d'entretien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... communiquer clairement vos attentes à l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... identifier les enseignants nécessitant un encadrement intensifié	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... développer vos compétences en tant qu'évaluateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... effectuer l'évaluation dans un cadre de référence commun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le Guide méthodologique vous est-il utile pour d'autres raisons ?

.....

.....

.....

.....

.....

11) Le livret 2 du Guide méthodologique met à disposition du formateur des outils pour accompagner ses tâches d'encadrement et d'évaluation. Pensez-vous que ces documents sont appropriés pour ces tâches ?

	Oui, tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Non, pas du tout
1. Récolte des données pour l'évaluation diagnostique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Synthèse pour l'évaluation diagnostique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Plan de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Journal de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Évaluation du formateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Auriez-vous des suggestions pour améliorer ces outils ?

.....

.....

.....

.....

.....

12) De manière générale, que pensez-vous des affirmations suivantes concernant la forme et le contenu du Guide méthodologique ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Le Guide méthodologique est formulé dans un langage clair et compréhensible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le découpage du Guide méthodologique en termes d'objectifs professionnels, indicateurs, standards de performance et attitudes inadaptées est pertinent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le contenu du Guide méthodologique est trop détaillé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le contenu du Guide méthodologique est pertinent pour l'évaluation des nouveaux enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Certains éléments du Guide méthodologique sont peu clairs et compréhensibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Précisez lesquels :				

13) Avez-vous discuté du contenu du Guide méthodologique avec des collègues formateurs ?

Beaucoup <input type="checkbox"/>	Passablement <input type="checkbox"/>	Un peu <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

Si oui, sur quels aspects avez-vous discuté ?

.....

14) Avez-vous discuté du contenu du Guide méthodologique avec des collègues inspecteurs ?

Beaucoup <input type="checkbox"/>	Passablement <input type="checkbox"/>	Un peu <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

Si oui, sur quels aspects avez-vous discuté ?

.....

15) De manière générale, que représente pour vous le Guide méthodologique ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Un répertoire des compétences nécessaires pour être un « bon » enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Une liste de compétences minimales pour un enseignant débutant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Une formulation des attentes de la Direction de l'enseignement primaire à l'égard des nouveaux enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Un ensemble de savoirs professionnels à développer tout au long de la carrière d'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Une liste des activités que l'enseignant réalise dans son métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16) Pensez-vous que le Guide méthodologique pourrait aussi être utilisé ... ?

	Oui, tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Non, pas du tout
1. ... pour évaluer les compétences des enseignants tout au long de leur carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... pour identifier des besoins de formation continue des enseignants tout au long de leur carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... pour susciter une réflexion sur le rôle des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... pour amener les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... pour évaluer le potentiel des candidats à l'enseignement lors du recrutement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17) En vue de la réorganisation de l'enseignement primaire dès 2008, auriez-vous des suggestions concernant le dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

D. OBJECTIFS PROFESSIONNELS

18) Le Guide méthodologique est découpé en plusieurs niveaux (objectifs professionnels, indicateurs, etc.). À quelle fréquence y recourez-vous dans le cadre de votre évaluation ?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Objectifs professionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Indicateurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Standards de performance attendus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Attitudes inadaptées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sources d'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dans quelle(s) situation(s) utilisez-vous davantage un de ces niveaux ?

.....

.....

.....

.....

.....

19) Dans quelle mesure vous référez-vous aux indicateurs suivants, proposés par le Guide méthodologique, pour évaluer les compétences de l'enseignant à planifier l'enseignement ?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Planifier son enseignement à court, moyen et long terme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Réaliser une préparation formalisée pour guider son activité d'enseignement-apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Prévoir des activités d'enseignement-apprentissage et des moyens d'enseignement en lien avec les objectifs d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Réunir et préparer le matériel et les moyens d'enseignement nécessaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(a) À votre avis, l'ensemble d'indicateurs ci-dessus décrit-il bien la composante "planification de l'enseignement" ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

(b) Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, quel(s) autre(s) indicateur(s) faudrait-il inclure ?

.....

.....

.....

20) Dans quelle mesure vous référez-vous aux indicateurs suivants, proposés par le Guide méthodologique, pour évaluer les compétences de l'enseignant à conduire les activités d'enseignement ?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Enseigner toutes les disciplines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Maîtriser les contenus d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vérifier que les élèves comprennent la tâche qu'ils doivent accomplir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves dans les situations d'enseignement qui le nécessitent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Communiquer l'objectif de l'activité et en préciser son contexte de réalisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Adapter l'action à la réalité du moment (adaptation aux rythmes différents, au niveau des élèves)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Conduire la séquence dans une logique de progression	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Encourager l'activité de tous les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Amener les élèves à interagir entre eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Offrir un soutien aux élèves en difficulté en explorant diverses modalités d'aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Varier les modalités d'apprentissage proposées aux élèves (travail de groupe, en dyades, collectif, individuel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Varier les supports d'enseignement (outil informatique, oral, écrit, ateliers, jeux, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Observer les élèves en activité dans le but d'apporter les régulations nécessaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Gérer des situations d'apprentissage de manière à favoriser des modes de raisonnement variés, tour à tour inductifs ou déductifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Faire un point de la situation au terme de l'activité d'enseignement-apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Corriger régulièrement les exercices et travaux et chercher à proposer des régulations adéquates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Effectuer de manière régulière le rangement et le classement (cahiers, classeurs, fiches, dossier d'évaluation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(a) À votre avis, l'ensemble d'indicateurs ci-dessus décrit-il bien la composante "conduite des activités d'enseignement" ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

(b) Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, quel(s) autre(s) indicateur(s) faudrait-il inclure ?

.....

.....

.....

21) Dans quelle mesure vous référez-vous aux indicateurs suivants, proposés par le Guide méthodologique, pour évaluer les compétences de l'enseignant à évaluer les élèves?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Construire ses évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage travaillés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pratiquer des évaluations (évaluations formative, informative et/ou certificative)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Planifier ses évaluations en les répartissant sur l'ensemble de la période	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informer les élèves lorsqu'il met ces derniers en situation d'évaluation et garantir des conditions de passation équitables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Prendre en compte les observations et les résultats obtenus lors des évaluations pour réguler son enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Garder les traces d'évaluation dans un dossier d'évaluation constitué pour chaque élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(a) À votre avis, l'ensemble d'indicateurs ci-dessus décrit-il bien la composante "évaluation des élèves" ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

(b) Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, quel(s) autre(s) indicateur(s) faudrait-il inclure?

.....

.....

.....

22) Dans quelle mesure vous référez-vous aux indicateurs suivants, proposés par le Guide méthodologique, pour évaluer les compétences de l'enseignant à gérer les interactions en classe ?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Être mobile dans la classe de manière à encadrer tous les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Affirmer son rôle d'autorité et mettre en place un cadre et des stratégies adéquats pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gérer les éventuels comportements problématiques qui se manifestent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Être en interaction avec le groupe-classe et avec chaque élève selon les situations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Créer un espace d'écoute pour formuler ses consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Aménager et organiser la classe de manière à créer des conditions favorisant la mise en place d'activités diversifiées et à valoriser les productions des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Créer un lieu de parole et un espace de régulation des conflits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Être attentif à chaque élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mettre en valeur le travail des élèves et formuler des encouragements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Développer une attitude qui vise à susciter l'intérêt des élèves et à capter leur attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. S'exprimer clairement et dans un registre de langue qui constitue une référence pour les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(a) À votre avis, l'ensemble d'indicateurs ci-dessus décrit-il bien la composante "gestion des interactions en classe" ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

(b) Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, quel(s) autre(s) indicateur(s) faudrait-il inclure ?

.....

.....

.....

E. INFORMATIONS GÉNÉRALES

23) Combien d'enseignants en période probatoire avez-vous suivi ... ?

	Nombre
... depuis l'introduction du nouveau dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants
... au cours de l'année scolaire 2006/2007

24) Combien d'enseignants en période probatoire au bénéfice d'un encadrement intensifié avez-vous suivi ... ?

	Nombre
... depuis l'introduction du nouveau dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants
... au cours de l'année scolaire 2006/2007

25) Depuis combien d'années exercez-vous la fonction de formateur répondant auprès de nouveaux enseignants ?

..... années

26) Combien d'années avez-vous travaillé préalablement en tant qu'enseignant ?

..... années

27) Qu'appréciez-vous dans la procédure d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

28) Qu'est-ce qui vous gêne ou déplaît dans la procédure d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

29) Auriez-vous des suggestions pour améliorer la procédure d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE COLLABORATION !

Annexe C : Questionnaire adressé aux inspecteurs



ENQUÊTE SUR LE DISPOSITIF D'ENCADREMENT ET D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANT-E-S EN PÉRIODE PROBATOIRE

POURQUOI CE QUESTIONNAIRE ?

La Direction générale de l'enseignement primaire a introduit à la rentrée 2004 un nouveau système d'accompagnement des enseignant-e-s débutant dans la profession et souhaite s'assurer que sa mise en œuvre réponde aux principales attentes institutionnelles. Pour cela, elle a confié un mandat de recherche au Service de la recherche en éducation.

Par ce questionnaire, nous souhaitons recueillir le point de vue des inspecteurs/trices et des responsables de discipline sur le dispositif et les outils d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire. Nous interrogeons également les formateurs/trices et les enseignant-e-s en période probatoire.

Pour que cette étude soit le plus utile possible, il est souhaitable que tous les inspecteurs/trices et les responsables de discipline y participent et que vous répondiez à toutes les questions.

Nous nous engageons à respecter un **anonymat complet** dans le traitement de vos réponses qui ne seront en aucun cas communiquées à de tierces personnes.

POUR QUAND FAUT-IL RÉPONDRE ?

Merci de nous retourner le questionnaire d'ici le **21 septembre 2007** à l'aide de l'enveloppe préaffranchie ci-jointe.

QUI CONTACTER ?

Pour toute information complémentaire, vous pouvez joindre par téléphone ou par courriel le Service de la recherche en éducation au 022 327 70 42 (Roberta Alliata, roberta.alliata@etat.ge.ch).

A. PROCÉDURE D'ENCADREMENT ET D'ÉVALUATION

1) Avant l'introduction du Guide méthodologique, les inspecteurs et les formateurs genevois ne disposaient que d'outils personnels pour évaluer les enseignants en période probatoire. Par rapport à la situation antérieure, pensez-vous que la mise en place du nouveau dispositif ... ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. ... aide l'enseignant à mieux gérer ses débuts dans la profession	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... permet une appréciation plus objective du travail de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... constitue une forme de contrôle plus fastidieuse pour les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... met plus de pression sur les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... reconnaît davantage la valeur professionnelle des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... réduit l'autonomie professionnelle de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... améliore la qualité de l'enseignement dispensé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... facilite la communication entre enseignant et inspecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... aide l'inspecteur à mieux identifier, dès l'entrée en fonction, les besoins d'encadrement de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... aide l'inspecteur à mieux identifier le potentiel d'amélioration des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... facilite la transmission des attentes institutionnelles à l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... assure mieux l'atteinte des compétences minimales par les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... contribue davantage à maintenir un haut standard de performance dans la profession enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... assure une meilleure répartition des responsabilités entre l'inspecteur et le formateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... complexifie les tâches d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... facilite les échanges avec les autres acteurs (formateurs, Direction de l'enseignement primaire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ... apporte une cohérence dans les pratiques des différents inspecteurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... permet de repérer plus facilement les personnes inadaptées à l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Y-a-t-il eu d'autres apports par rapport à la situation antérieure ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) L'encadrement de l'enseignant débute par une période consacrée à l'évaluation diagnostique, qui s'étend de septembre à novembre de la première année probatoire. Pensez-vous que cette durée de trois mois est adaptée pour ... ?

	Oui, elle est adaptée	Non, elle devrait être plus longue	Non, elle devrait être plus courte
1. ... confirmer la capacité de l'enseignant à faire face à la réalité de sa profession	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... déterminer le type d'encadrement, standard ou intensifié	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... déterminer les besoins de formation complémentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... cerner les problématiques que l'enseignant devra travailler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) L'encadrement intensifié permet-il de suivre efficacement les enseignants en difficulté ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

.....

.....

4) En tant qu'inspecteur, que pensez-vous des conditions dans lesquelles vous menez vos tâches d'encadrement et d'évaluation ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Je ne peux pas toujours effectuer assez de visites et d'observations pour avoir une vision claire du travail de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je suis trop éloigné géographiquement de l'école pour encadrer l'enseignant au mieux de mes possibilités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'ai assez de disponibilité pour répondre à toutes les sollicitations des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je dispose de tous les outils nécessaires pour pratiquer un accompagnement de qualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je ne parviens pas à rencontrer suffisamment le formateur pour échanger nos points de vue sur l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Auriez-vous des suggestions pour améliorer ces conditions ?

.....

.....

.....

.....

.....

5) Dès la rentrée 2007, la période probatoire des employés de l'État de Genève va passer de trois ans à deux ans. Pensez-vous que cette durée est adaptée pour procéder à l'encadrement et à l'évaluation des enseignants en période probatoire ?

1.	Oui, cette durée de 2 ans est adaptée	<input type="checkbox"/>
2.	Non, elle devrait être maintenue à 3 ans	<input type="checkbox"/>
3.	Non, elle devrait être plus longue (4 ans ou plus)	<input type="checkbox"/>
4.	Non, elle devrait être plus courte (1 an)	<input type="checkbox"/>

Si non, pour quelle(s) raison(s) cette durée n'est-elle pas adaptée ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6) Depuis l'introduction du nouveau dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire, estimez vous que votre charge de travail :

A diminué	<input type="checkbox"/>	N'a pas changé	<input type="checkbox"/>	A augmenté	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	----------------	--------------------------	------------	--------------------------

7) Sous quels aspects votre charge de travail s'est-elle transformée ou non depuis l'introduction du nouveau dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

	A diminué	N'a pas changé	A augmenté	Ne s'applique pas
1. Entretiens avec l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Échanges avec le formateur répondant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Visites en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Analyse de documents (livrets scolaires, registres de classe, cahiers d'élèves, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Observations lors d'entretiens ou de réunions (parents, enseignants, intervenants extérieurs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Suivi de la progression de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Communication avec la Direction de l'enseignement primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tâches administratives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Y-a-t-il eu d'autres aspects pour lesquels votre charge de travail s'est transformée ?

.....

.....

.....

.....

.....

B. RÔLES ET RESPONSABILITÉS

8) Le dispositif actuel propose un encadrement et une évaluation par deux personnes : un inspecteur et un formateur. Selon votre expérience, que pensez-vous de ce mode d'évaluation en duo ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Le rôle et les tâches respectifs du formateur et de l'inspecteur ne sont pas assez distincts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il serait plus efficace qu'il n'y ait qu'un seul évaluateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le regard de deux personnes est bénéfique à l'enseignant pour progresser dans sa pratique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le partage de la responsabilité de l'évaluation entre deux personnes permet plus d'objectivité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le formateur ne devrait pas être associé aussi étroitement à l'évaluation certificative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans ce mode d'évaluation en duo ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9) Selon vous, les acteurs suivants sont-ils légitimes pour évaluer l'enseignant en période probatoire ?

	Oui, tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Non, pas du tout
1. L'enseignant lui-même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. L'inspecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le formateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Un évaluateur externe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Le directeur d'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. La Direction de l'enseignement primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. GUIDE METHODOLOGIQUE

10) Par rapport à votre expérience personnelle, le Guide méthodologique vous est utile pour ... ?

	Beaucoup	Passablement	Un peu	Pas du tout
1. ... avoir une vision d'ensemble des critères d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... rendre l'enseignant attentif aux attitudes inadaptées dans sa pratique professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... identifier les besoins d'encadrement et de formation de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... guider les moments d'observation en classe ou d'entretien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... communiquer clairement vos attentes à l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... identifier les enseignants nécessitant un encadrement intensifié	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... développer vos compétences en tant qu'évaluateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... effectuer l'évaluation dans un cadre de référence commun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... construire une argumentation solide dans le cas d'un préavis défavorable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le Guide méthodologique vous est-il utile pour d'autres raisons ?

.....

.....

.....

.....

.....

11) Le livret 3 du Guide méthodologique met à disposition de l'inspecteur des outils pour accompagner ses tâches d'encadrement et d'évaluation. Pensez-vous que ces documents sont appropriés pour ces tâches ?

	Oui, tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Non, pas du tout
1. Récolte des données pour l'évaluation diagnostique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Synthèse pour l'évaluation diagnostique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Suivi et conseils institutionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Journal de suivi et conseils institutionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Évaluation de l'inspecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Évaluation certificative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Auriez-vous des suggestions pour améliorer ces outils ?

.....

.....

.....

.....

.....

12) De manière générale, que pensez-vous des affirmations suivantes concernant la forme et le contenu du Guide méthodologique ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Le Guide méthodologique est formulé dans un langage clair et compréhensible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le découpage du Guide méthodologique en termes d'objectifs professionnels, indicateurs, standards de performance et attitudes inadaptées est pertinent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le contenu du Guide méthodologique est trop détaillé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le contenu du Guide méthodologique est pertinent pour l'évaluation des nouveaux enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Certains éléments du Guide méthodologique sont peu clairs et compréhensibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Précisez lesquels :				

13) Avez-vous discuté du contenu du Guide méthodologique avec des collègues inspecteurs ?

Beaucoup <input type="checkbox"/>	Passablement <input type="checkbox"/>	Un peu <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

Si oui, sur quels aspects avez-vous discuté ?

.....

14) Avez-vous discuté du contenu du Guide méthodologique avec des collègues formateurs ?

Beaucoup <input type="checkbox"/>	Passablement <input type="checkbox"/>	Un peu <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

Si oui, sur quels aspects avez-vous discuté ?

.....

15) De manière générale, que représente pour vous le Guide méthodologique ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Un répertoire des compétences nécessaires pour être un « bon » enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Une liste de compétences minimales pour un enseignant débutant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Une formulation des attentes de la Direction de l'enseignement primaire à l'égard des nouveaux enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Un ensemble de savoirs professionnels à développer tout au long de la carrière d'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Une liste des activités que l'enseignant réalise dans son métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16) Pensez-vous que le Guide méthodologique pourrait aussi être utilisé ... ?

	Oui, tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Non, pas du tout
1. ... pour évaluer les compétences des enseignants tout au long de leur carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... pour identifier des besoins de formation continue des enseignants tout au long de leur carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... pour susciter une réflexion sur le rôle des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... pour amener les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... pour évaluer le potentiel des candidats à l'enseignement lors du recrutement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17) En vue de la réorganisation de l'enseignement primaire dès 2008, auriez-vous des suggestions concernant le dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

D. OBJECTIFS PROFESSIONNELS

18) Le Guide méthodologique est découpé en plusieurs niveaux (objectifs professionnels, indicateurs, etc.). À quelle fréquence y recourez-vous dans le cadre de votre évaluation ?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Objectifs professionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Indicateurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Standards de performance attendus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Attitudes inadaptées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sources d'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dans quelle(s) situation(s) utilisez-vous davantage un de ces niveaux ?

.....

.....

.....

.....

.....

19) Dans quelle mesure vous référez-vous aux indicateurs suivants, proposés par le Guide méthodologique, pour évaluer les compétences de l'enseignant à planifier l'enseignement ?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Planifier son enseignement à court, moyen et long terme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Réaliser une préparation formalisée pour guider son activité d'enseignement-apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Prévoir des activités d'enseignement-apprentissage et des moyens d'enseignement en lien avec les objectifs d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Réunir et préparer le matériel et les moyens d'enseignement nécessaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(a) À votre avis, l'ensemble d'indicateurs ci-dessus décrit-il bien la composante "planification de l'enseignement" ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

(b) Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, quel(s) autre(s) indicateur(s) faudrait-il inclure ?

.....

.....

.....

20) Dans quelle mesure vous référez-vous aux indicateurs suivants, proposés par le Guide méthodologique, pour évaluer les compétences de l'enseignant à conduire les activités d'enseignement ?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Enseigner toutes les disciplines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Maîtriser les contenus d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vérifier que les élèves comprennent la tâche qu'ils doivent accomplir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves dans les situations d'enseignement qui le nécessitent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Communiquer l'objectif de l'activité et en préciser son contexte de réalisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Adapter l'action à la réalité du moment (adaptation aux rythmes différents, au niveau des élèves)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Conduire la séquence dans une logique de progression	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Encourager l'activité de tous les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Amener les élèves à interagir entre eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Offrir un soutien aux élèves en difficulté en explorant diverses modalités d'aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Varier les modalités d'apprentissage proposées aux élèves (travail de groupe, en dyades, collectif, individuel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Varier les supports d'enseignement (outil informatique, oral, écrit, ateliers, jeux, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Observer les élèves en activité dans le but d'apporter les régulations nécessaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Gérer des situations d'apprentissage de manière à favoriser des modes de raisonnement variés, tour à tour inductifs ou déductifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Faire un point de la situation au terme de l'activité d'enseignement-apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Corriger régulièrement les exercices et travaux et chercher à proposer des régulations adéquates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Effectuer de manière régulière le rangement et le classement (cahiers, classeurs, fiches, dossier d'évaluation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(a) À votre avis, l'ensemble d'indicateurs ci-dessus décrit-il bien la composante "conduite des activités d'enseignement" ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

(b) Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, quel(s) autre(s) indicateur(s) faudrait-il inclure ?

.....

.....

.....

21) Dans quelle mesure vous référez-vous aux indicateurs suivants, proposés par le Guide méthodologique, pour évaluer les compétences de l'enseignant à évaluer les élèves?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Construire ses évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage travaillés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pratiquer des évaluations (évaluations formative, informative et/ou certificative)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Planifier ses évaluations en les répartissant sur l'ensemble de la période	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informer les élèves lorsqu'il met ces derniers en situation d'évaluation et garantir des conditions de passation équitables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Prendre en compte les observations et les résultats obtenus lors des évaluations pour réguler son enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Garder les traces d'évaluation dans un dossier d'évaluation constitué pour chaque élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(a) À votre avis, l'ensemble d'indicateurs ci-dessus décrit-il bien la composante "évaluation des élèves" ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

(b) Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, quel(s) autre(s) indicateur(s) faudrait-il inclure?

.....

.....

.....

22) Dans quelle mesure vous référez-vous aux indicateurs suivants, proposés par le Guide méthodologique, pour évaluer les compétences de l'enseignant à gérer les interactions en classe ?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Être mobile dans la classe de manière à encadrer tous les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Affirmer son rôle d'autorité et mettre en place un cadre et des stratégies adéquats pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gérer les éventuels comportements problématiques qui se manifestent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Être en interaction avec le groupe-classe et avec chaque élève selon les situations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Créer un espace d'écoute pour formuler ses consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Aménager et organiser la classe de manière à créer des conditions favorisant la mise en place d'activités diversifiées et à valoriser les productions des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Créer un lieu de parole et un espace de régulation des conflits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Être attentif à chaque élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mettre en valeur le travail des élèves et formuler des encouragements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Développer une attitude qui vise à susciter l'intérêt des élèves et à capter leur attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. S'exprimer clairement et dans un registre de langue qui constitue une référence pour les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(a) À votre avis, l'ensemble d'indicateurs ci-dessus décrit-il bien la composante "gestion des interactions en classe" ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

(b) Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, quel(s) autre(s) indicateur(s) faudrait-il inclure ?

.....

.....

.....

23) Dans quelle mesure vous référez-vous aux indicateurs suivants, proposés par le Guide méthodologique, pour évaluer les compétences de l'enseignant à s'impliquer dans la dynamique d'école ?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Participer aux activités qui impliquent l'école entière en apportant une contribution concrète à leur réalisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Contribuer au développement du projet d'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se référer à la réflexion conduite en équipe pour faire évoluer son point de vue et orienter sa pratique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Exprimer son point de vue, formuler des propositions dans les réflexions conduites en équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Être réceptif aux apports de ses collègues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Contribuer à instaurer un consensus au sein de l'équipe pour favoriser le développement d'actions concrètes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(a) À votre avis, l'ensemble d'indicateurs ci-dessus décrit-il bien la composante "implication dans la dynamique d'école" ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

(b) Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, quel(s) autre(s) indicateur(s) faudrait-il inclure ?

.....

.....

.....

24) Dans quelle mesure vous référez-vous aux indicateurs suivants, proposés par le Guide méthodologique, pour évaluer les compétences de l'enseignant à entretenir des relations professionnelles avec les parents et les autres partenaires ?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Encourager les échanges en proposant des entretiens ou en organisant des réunions, classes ouvertes, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Créer des conditions d'accueil qui favorisent l'instauration d'un climat de confiance et de communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Prendre en compte les besoins de son interlocuteur et mettre tout en œuvre pour y répondre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Prendre en compte l'avis de son interlocuteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Maîtriser ses émotions dans les situations tendues ou conflictuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Trouver les partenaires de l'institution qui lui permettent de traiter des situations particulières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(a) À votre avis, l'ensemble d'indicateurs ci-dessus décrit-il bien la composante "relations avec les parents et les autres partenaires" ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

(b) Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, quel(s) autre(s) indicateur(s) faudrait-il inclure ?

.....

.....

.....

25) Dans quelle mesure vous référez-vous aux indicateurs suivants, proposés par le Guide méthodologique, pour évaluer les compétences de l'enseignant à inscrire son action dans le cadre institutionnel ?

	Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Se référer et s'approprier progressivement les règlements et directives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Organiser son enseignement sur la base d'un horaire qui tient compte de la répartition officielle des temps à accorder à l'enseignement des différentes disciplines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Organiser les sorties et les camps selon les modalités définies dans les directives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Assurer la sécurité des élèves (récréations, sorties, encadrement en classe, prévention) en se référant aux dispositions contenues dans les directives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Respecter les échéances fixées par l'institution en organisant les évaluations et les entretiens avec les parents dans les temps voulus, en remettant les livrets scolaires aux dates prévues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Articuler la planification de son enseignement aux objectifs définis par l'équipe enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Organiser sa gestion de la vie de la classe en l'articulant aux priorités définies au niveau de l'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Utiliser les moyens d'enseignement officiels pour élaborer son enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Concevoir son enseignement de manière à honorer les objectifs d'apprentissage officiels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Diversifier son enseignement en exploitant les ressources mises à disposition par l'institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Se référer à son cahier des charges et assumer l'ensemble des tâches qu'il contient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Affirmer clairement son rôle d'autorité face aux élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Privilégier une relation avec les élèves dans laquelle les places respectives adulte/enfants sont clairement identifiées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Assumer prioritairement sa mission d'enseignement en collaborant, si nécessaire, avec d'autres acteurs (parents, Service médico-pédagogique, infirmière scolaire, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Analyser sa pratique en identifiant ses manques et ses besoins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Être réceptif à la critique et être prêt à apporter les régulations nécessaires à son action en contribuant à définir, le cas échéant, un projet de formation personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. S'investir dans les formations qui lui sont destinées pour améliorer la qualité de ses prestations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Développer ses capacités à gérer les situations imprévisibles et complexes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. S'investir dans les projets communs de formation continue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(a) À votre avis, l'ensemble d'indicateurs ci-dessus est-il représentatif du domaine "action dans le cadre institutionnel" ?

Oui, tout à fait <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non, pas du tout <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

(b) Trouvez-vous que cette liste d'indicateurs est suffisante ?

Oui, tout à fait	<input type="checkbox"/>	Plutôt oui	<input type="checkbox"/>	Plutôt non	<input type="checkbox"/>	Non, pas du tout	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------	------------	--------------------------	------------	--------------------------	------------------	--------------------------

Si non, quel(s) autre(s) indicateur(s) faudrait-il inclure ?

.....
.....
.....

E. INFORMATIONS GÉNÉRALES

26) Combien d'enseignants en période probatoire avez-vous suivi ... ?

	Nombre
... depuis l'introduction du nouveau dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants
... au cours de l'année scolaire 2006/2007

27) Combien d'enseignants en période probatoire au bénéfice d'un encadrement intensifié avez-vous suivi ... ?

	Nombre
... depuis l'introduction du nouveau dispositif d'encadrement et d'évaluation des enseignants
... au cours de l'année scolaire 2006/2007

28) Depuis combien d'années exercez-vous la fonction d'inspecteur?

..... années

29) Combien d'années avez-vous travaillé préalablement en tant qu'enseignant ?

..... années

30) Qu'appréciez-vous dans la procédure d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

31) Qu'est-ce qui vous gêne ou déplaît dans la procédure d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

32) Auriez-vous des suggestions pour améliorer la procédure d'encadrement et d'évaluation des enseignants en période probatoire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE COLLABORATION !

**Annexe D : Formulaire adressé aux répondants des services cantonaux
de l'enseignement primaire**



FORMULAIRE SUR LES MODALITÉS CANTONALES D'ACCOMPAGNEMENT ET D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANT-E-S DÉBUTANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

IMPORTANT:

Ce formulaire est organisé en deux parties.

La **première partie** concerne l'**évaluation des enseignants** dans une optique **certificative**, c'est-à-dire visant la validation de leurs compétences. Nous nous intéressons ici aux pratiques reconnues officiellement et organisées de façon systématique pour les enseignants débutant dans l'enseignement primaire.

La **seconde partie** traite des mesures **d'accompagnement** proposées aux enseignants débutant dans l'enseignement primaire. Le soutien aux nouveaux enseignants peut être assuré par diverses mesures. Nous cherchons ici à avoir une vision d'ensemble des mesures ou dispositifs d'accompagnement officiels existant dans votre canton.

Coordonnées de la personne de contact

Prénom :	Nom :
Fonction :	Canton:
Service :	Courriel :

A. ÉVALUATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANT-E-S

1. DISPOSITIF D'ÉVALUATION

1.1. Existe-t-il dans votre canton un dispositif formalisé d'évaluation des enseignants débutant dans l'enseignement primaire?

- Oui
- Non → *Passez directement à l'encadré 7 (page 4).*

1.2. Quelle est la durée habituelle de la période pendant laquelle les enseignants sont évalués dans une optique certificative ?

- 1 an 3 ans
- 2 ans Autre, précisez:

1.3. Cette durée peut-elle être prolongée dans certains cas (temps partiel, congé parental, etc.)?

- Oui
- Non
- Si oui, dans quels cas?***
-
-

1.4. Commentaires:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. RESPONSABLES DE L'ÉVALUATION

2.1. Qui procède à l'évaluation des enseignants débutant dans l'enseignement primaire?
Plusieurs réponses possibles.

- Un/des enseignant(s) expérimenté(s)
- Un/des formateur(s)
- Un/des conseiller(s) pédagogique(s)
- Le chef d'établissement
- Le Service cantonal de l'enseignement primaire
- Un/des inspecteur(s)
- L'enseignant lui-même (auto-évaluation)
- Autre(s), précisez:

2.2. Commentaires:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

3.1. A quels documents se réfère l'évaluation des enseignants débutant dans l'enseignement primaire?
Plusieurs réponses possibles.

- Une description de poste inscrite dans la loi (Loi scolaire ou équivalent)
- Un cahier des charges précisant les dispositions légales
- Un répertoire d'objectifs ou de compétences professionnelles
- Autre(s), précisez:

3.2. Commentaires:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. OUTILS D'ÉVALUATION

4.1. Les évaluateurs disposent-ils d'outils pour guider leur travail d'évaluation (outils de récolte de données, formulaires, etc.)?

- Oui
- Non

Si oui, de quels documents s'agit-il?

.....

.....

.....

.....

.....

4.2. Commentaires:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pouvez-vous s'il vous plait nous fournir une copie des différents documents mentionnés aux points 3 et 4 ci-dessus? Merci d'avance!

5. OBJECTIFS OFFICIELS

5.1. Quels sont les objectifs de l'évaluation des enseignants débutant dans l'enseignement primaire?
Plusieurs réponses possibles.

- Permettre aux enseignants de se situer par rapport aux attentes institutionnelles
- Identifier des besoins de formation continue
- Mobiliser les enseignants pour garantir la qualité de l'enseignement
- Fournir des indications pour administrer les carrières (nominations, progressions salariales, etc.)
- Repérer des personnes qui seraient inadaptées à la profession d'enseignant
- Autre(s), précisez:

5.2. Commentaires:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. DÉCISIONS ADMINISTRATIVES

6.1. L'évaluation des enseignants débutant dans l'enseignement primaire a-t-elle une incidence sur...?
Plusieurs réponses possibles.

- Le renouvellement de contrat
- La nomination définitive ou l'obtention d'un contrat à durée indéterminée
- L'obtention d'une autorisation à enseigner
- Le salaire
- Autre(s), précisez:

6.2. Commentaires:

.....
.....
.....
.....
.....

7. ÉVALUATION EN COURS DE CARRIÈRE

7.1. Existe-t-il dans votre canton un dispositif formalisé d'évaluation s'appliquant tout au long de la carrière des enseignants de l'enseignement primaire?

- Oui
- Non

Si oui, veuillez svp. décrire brièvement ses modalités de fonctionnement:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7.2. Commentaires:

.....
.....
.....
.....
.....

8. REMARQUES

Avez-vous des précisions à apporter sur les modalités d'évaluation des enseignants?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

B. INTRODUCTION À LA PROFESSION

9. DISPOSITIF D'INTRODUCTION À LA PROFESSION

9.1. Quelle est la durée habituelle de la période d'introduction à la profession pour les enseignants débutant dans l'enseignement primaire ?

- 1 an 3 ans
 2 ans Autre, précisez:

9.2. Quelle instance est responsable de l'introduction à la profession?
Plusieurs réponses possibles.

- L'institut de formation initiale
 Le Service cantonal de l'enseignement primaire
 L'établissement scolaire
 Autre(s), précisez:

9.3 Qui procède à l'accompagnement des enseignants?
Plusieurs réponses possibles.

- Un/des enseignant(s) expérimenté(s) (mentorat)
 Un/des formateur(s)
 Un/des conseiller(s) pédagogique(s)
 Le chef d'établissement
 Un/des inspecteur(s)
 Autre(s), précisez:

9.4. Commentaires:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

10. MESURES DE SOUTIEN

10.1 Quelles mesures de soutien sont proposées aux enseignants débutant dans l'enseignement primaire?
Plusieurs réponses possibles.

- Des formations continues *obligatoires*
- Des formations continues *facultatives*, orientées sur les besoins
- La rédaction d'un mémoire sur une problématique liée à la pratique professionnelle
- Des séances d'information spécifiques pour les enseignants débutants
- Des séances d'échanges avec d'autres enseignants débutants
- La mise à disposition de ressources pédagogiques (par exemple, site Internet ou bibliothèque)
- Un guide pratique spécialement conçu pour les enseignants débutants
- Un plan de développement professionnel
- Un support psychologique en cas de problèmes
- Une décharge de certaines heures d'enseignement ou de tâches auxiliaires
- Autre(s), précisez:

10.2. Commentaires:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. REMARQUES

Avez-vous des précisions à apporter sur les modalités d'accompagnement des enseignants?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Nous vous remercions de votre collaboration !

Annexe E : Personnes de contact des services cantonaux de l'enseignement primaire

AARGAU Christian Aeberli Leiter Abteilung Volksschule Bachstrasse 15 5001 Aarau	JURA Daniel Brosy Chef de service Service de l'enseignement de la préscolarité et de la scolarité obligatoire (SEN) Rue du 24-Septembre, 2 2800 Delémont	St. GALLEN Felix Baumer Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen / Amt für Volksschule Davidstrasse 31 9001 St.Gallen
APPENZEL AUSSERRHODEN Walter Klauser Amt für Volksschule und Sport Departement Bildung Regierungsgebäude 9102 Herisau	LUZERN Vincent Charles, Dr. phil. Vorsteher Amt für Volksschulbildung Kellerstrasse 10 6002 Luzern	THURGAU Walter Berger Amtschef Amt für Volksschule und Kindergarten Spannerstrasse 31 8510 Frauenfeld
APPENZEL INNERRHODEN Marina Lazzarini Erziehungsdepartement/Schulamt Hauptgasse 51 9050 Appenzel	OBWALDEN Peter Lütolf Leiter Amt für Volks- und Mittelschulen Brünigstrasse 178 6061 Sarnen	TICINO Mirko Guzzi Capo ufficio Ufficio delle scuole comunali Viale Portone 12 6501 Bellinzona
BASEL-LAND Christian Studer Leiter Amt für Volksschulen Munzachstrasse 25c Postfach 616 4410 Liestal	NEUCHÂTEL Jean-Claude Marguet Chef de service Service de l'enseignement obligatoire Case postale 3016 Rue de l'Ecluse 67 2000 Neuchâtel	VALAIS Jean-François Lovey Chef de service Service de l'enseignement (SE) Place de la Planta 1 Ancien bâtiment Aymon 1950 Sion
BASEL-STADT Kiwirra Idris Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt Leimenstrasse 1 4001 Basel	NIDWALDEN Vreni Völkle Vorsteherin Amt für Volksschulen und Sport Marktgasse 3 6371 Stans	VAUD Daniel Christen Directeur général Direction générale de l'enseignement obligatoire Rue de la Barre 8 1014 Lausanne
BERN Johannes Kipfer Abteilung Volksschule deutsch (VSd) Sulgeneckstrasse 70 3005 Bern	SCHAFFHAUSEN Jakob Geier Leiter Schulamt Herrenacker 3 1. Stock 8200 Schaffhausen	URI Beat Spitzer Vorsteher Amt für Volksschulbildung Klausenstrasse 4 6460 Altdorf
GLARUS Andrea Glarner Leitung Hauptabteilung Volksschule und Sport / Leitung Abteilung Volksschule Abteilung Volksschule Gerichtshausstrasse 25 8750 Glarus	SCHWYZ Markus Probst Amtsvorsteher Amt für Volksschulen Kantonale Verwaltung Erziehungsdepartement Kollegiumstrasse 28 Postfach 2190 6431 Schwyz	ZUG Werner Bachmann Leiter Amt für gemeindliche Schulen Baarerstrasse 19 Postfach 4857 6304 Zug
GRAUBÜNDEN Dany Bazzell Amt für Volksschule und Sport Quaderstrasse 17 7000 Chur	SOLOTHURN Andreas Walter Amtsvorsteher Amt für Volksschule und Kindergarten St. Urbangasse 73 4509 Solothurn	ZÜRICH Martin Wendelspies Amtschef Volksschulamt des Kantons Zürich Walchestrasse 21 8090 Zürich

Annexe F : Analyses bivariées

**Analyse bivariée des attitudes des enseignants face à l'évaluation professionnelle
(cf. Encadré 4 du rapport)**

**Année probatoire * "L'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants"
Crosstabulation**

			"L'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants"		Total
			Oui	Non	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	36	28	64
		% within Année probatoire	56,3%	43,8%	100,0%
		% within "L'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants"	43,9%	38,4%	41,3%
		% of Total	23,2%	18,1%	41,3%
		Adjusted Residual	,7	-,7	
	Deuxième année probatoire	Count	35	22	57
		% within Année probatoire	61,4%	38,6%	100,0%
		% within "L'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants"	42,7%	30,1%	36,8%
		% of Total	22,6%	14,2%	36,8%
		Adjusted Residual	1,6	-1,6	
	Troisième année probatoire	Count	11	23	34
		% within Année probatoire	32,4%	67,6%	100,0%
		% within "L'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants"	13,4%	31,5%	21,9%
		% of Total	7,1%	14,8%	21,9%
		Adjusted Residual	-2,7	2,7	
Total	Count	82	73	155	
	% within Année probatoire	52,9%	47,1%	100,0%	
	% within "L'évaluation constitue une forme de contrôle fastidieuse pour les enseignants"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	52,9%	47,1%	100,0%	

Analyse bivariée des attitudes des avis des enseignants sur la durée de la période d'évaluation diagnostique et certificative (cf. Encadré 5 du rapport)

Année probatoire * Durée évaluation diagnostique Crosstabulation

			Durée évaluation diagnostique			Total
			Adaptée	Devrait être plus longue	Devrait être plus courte	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	43	19	1	63
		% within Année probatoire	68,3%	30,2%	1,6%	100,0%
		% within Durée évaluation diagnostique	37,1%	54,3%	100,0%	41,4%
		% of Total	28,3%	12,5%	,7%	41,4%
	Deuxième année probatoire	Adjusted Residual	-2,0	1,8	1,2	
		Count	49	7	0	56
		% within Année probatoire	87,5%	12,5%	,0%	100,0%
		% within Durée évaluation diagnostique	42,2%	20,0%	,0%	36,8%
	Troisième année probatoire	% of Total	32,2%	4,6%	,0%	36,8%
		Adjusted Residual	2,5	-2,4	-,8	
		Count	24	9	0	33
		% within Année probatoire	72,7%	27,3%	,0%	100,0%
	Total	% within Durée évaluation diagnostique	20,7%	25,7%	,0%	21,7%
		% of Total	15,8%	5,9%	,0%	21,7%
		Adjusted Residual	-,5	,7	-,5	
Count		116	35	1	152	
	% within Année probatoire	76,3%	23,0%	,7%	100,0%	
	% within Durée évaluation diagnostique	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	76,3%	23,0%	,7%	100,0%	

Année probatoire * Durée période d'encadrement Crosstabulation

			Durée période d'encadrement			Total
			Adaptée	Devrait être plus courte (2 ans)	Non, elle devrait être plus courte (1 an) .	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	19	39	6	64
		% within Année probatoire	29,7%	60,9%	9,4%	100,0%
		% within Durée période d'encadrement	30,2%	49,4%	66,7%	42,4%
		% of Total	12,6%	25,8%	4,0%	42,4%
	Deuxième année probatoire	Adjusted Residual	-2,6	1,8	1,5	
		Count	26	27	1	54
		% within Année probatoire	48,1%	50,0%	1,9%	100,0%
		% within Durée période d'encadrement	41,3%	34,2%	11,1%	35,8%
	Troisième année probatoire	% of Total	17,2%	17,9%	,7%	35,8%
		Adjusted Residual	1,2	-,4	-1,6	
		Count	18	13	2	33
		% within Année probatoire	54,5%	39,4%	6,1%	100,0%
Total	% within Durée période d'encadrement	28,6%	16,5%	22,2%	21,9%	
	% of Total	11,9%	8,6%	1,3%	21,9%	
	Adjusted Residual	1,7	-1,7	,0		
	Count	63	79	9	151	
	% within Année probatoire	41,7%	52,3%	6,0%	100,0%	
	% within Durée période d'encadrement	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	41,7%	52,3%	6,0%	100,0%	

**Analyse bivariée des attitudes des avis des enseignants sur la procédure d'encadrement et d'évaluation
(cf. Encadré 6 du rapport)**

Année probatoire * "Il serait plus efficace qu'il n'y ait qu'un seul évaluateur" Crosstabulation

			"Il serait plus efficace qu'il n'y ait qu'un seul évaluateur"		
			Oui	Non	Total
Année probatoire	Première année probatoire	Count	5	59	64
		% within Année probatoire	7,8%	92,2%	100,0%
		% within "Il serait plus efficace qu'il n'y ait qu'un seul évaluateur"	25,0%	43,1%	40,8%
		% of Total	3,2%	37,6%	40,8%
	Deuxième année probatoire	Count	12	48	60
		% within Année probatoire	20,0%	80,0%	100,0%
		% within "Il serait plus efficace qu'il n'y ait qu'un seul évaluateur"	60,0%	35,0%	38,2%
		% of Total	7,6%	30,6%	38,2%
	Troisième année probatoire	Count	3	30	33
		% within Année probatoire	9,1%	90,9%	100,0%
		% within "Il serait plus efficace qu'il n'y ait qu'un seul évaluateur"	15,0%	21,9%	21,0%
		% of Total	1,9%	19,1%	21,0%
Total	Count	20	137	157	
	% within Année probatoire	12,7%	87,3%	100,0%	
	% within "Il serait plus efficace qu'il n'y ait qu'un seul évaluateur"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	12,7%	87,3%	100,0%	

Année probatoire * "L'inspecteur est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien" Crosstabulation

			"L'inspecteur est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien"		Total
			Oui	Non	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	54	9	63
		% within Année probatoire	85,7%	14,3%	100,0%
		% within "L'inspecteur est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien"	43,9%	28,1%	40,6%
		% of Total	34,8%	5,8%	40,6%
		Adjusted Residual	1,6	-1,6	
	Deuxième année probatoire	Count	42	17	59
		% within Année probatoire	71,2%	28,8%	100,0%
		% within "L'inspecteur est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien"	34,1%	53,1%	38,1%
		% of Total	27,1%	11,0%	38,1%
		Adjusted Residual	-2,0	2,0	
	Troisième année probatoire	Count	27	6	33
		% within Année probatoire	81,8%	18,2%	100,0%
		% within "L'inspecteur est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien"	22,0%	18,8%	21,3%
		% of Total	17,4%	3,9%	21,3%
		Adjusted Residual	,4	-,4	
Total	Count	123	32	155	
	% within Année probatoire	79,4%	20,6%	100,0%	
	% within "L'inspecteur est toujours disponible quand j'ai besoin de soutien"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	79,4%	20,6%	100,0%	

Année probatoire * "L'enseignant lui-même" Crosstabulation

			"L'enseignant lui-même"		Total
			Oui	Non	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	57	7	64
		% within Année probatoire	89,1%	10,9%	100,0%
		% within "L'enseignant lui-même"	41,3%	35,0%	40,5%
		% of Total	36,1%	4,4%	40,5%
	Deuxième année probatoire	Adjusted Residual	,5	-,5	
		Count	55	5	60
		% within Année probatoire	91,7%	8,3%	100,0%
		% within "L'enseignant lui-même"	39,9%	25,0%	38,0%
	Troisième année probatoire	% of Total	34,8%	3,2%	38,0%
		Adjusted Residual	1,3	-1,3	
		Count	26	8	34
		% within Année probatoire	76,5%	23,5%	100,0%
Total	% within "L'enseignant lui-même"	18,8%	40,0%	21,5%	
	% of Total	16,5%	5,1%	21,5%	
	Adjusted Residual	-2,2	2,2		
	Count	138	20	158	
		% within Année probatoire	87,3%	12,7%	100,0%
		% within "L'enseignant lui-même"	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	87,3%	12,7%	100,0%

Année probatoire * "Les collègues" Crosstabulation

			"Les collègues"		Total
			Oui	Non	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	50	14	64
		% within Année probatoire	78,1%	21,9%	100,0%
		% within "Les collègues"	52,1%	22,6%	40,5%
		% of Total	31,6%	8,9%	40,5%
		Adjusted Residual	3,7	-3,7	
	Deuxième année probatoire	Count	29	31	60
		% within Année probatoire	48,3%	51,7%	100,0%
		% within "Les collègues"	30,2%	50,0%	38,0%
		% of Total	18,4%	19,6%	38,0%
		Adjusted Residual	-2,5	2,5	
	Troisième année probatoire	Count	17	17	34
		% within Année probatoire	50,0%	50,0%	100,0%
		% within "Les collègues"	17,7%	27,4%	21,5%
		% of Total	10,8%	10,8%	21,5%
		Adjusted Residual	-1,5	1,5	
Total	Count	96	62	158	
	% within Année probatoire	60,8%	39,2%	100,0%	
	% within "Les collègues"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	60,8%	39,2%	100,0%	

Année probatoire * "Les élèves" Crosstabulation

			"Les élèves"		Total
			Oui	Non	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	23	40	63
		% within Année probatoire	36,5%	63,5%	100,0%
		% within "Les élèves"	56,1%	34,5%	40,1%
		% of Total	14,6%	25,5%	40,1%
		Adjusted Residual	2,4	-2,4	
	Deuxième année probatoire	Count	13	47	60
		% within Année probatoire	21,7%	78,3%	100,0%
		% within "Les élèves"	31,7%	40,5%	38,2%
		% of Total	8,3%	29,9%	38,2%
		Adjusted Residual	-1,0	1,0	
	Troisième année probatoire	Count	5	29	34
		% within Année probatoire	14,7%	85,3%	100,0%
		% within "Les élèves"	12,2%	25,0%	21,7%
% of Total		3,2%	18,5%	21,7%	
Adjusted Residual		-1,7	1,7		
Total	Count	41	116	157	
	% within Année probatoire	26,1%	73,9%	100,0%	
	% within "Les élèves"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,1%	73,9%	100,0%	

Année probatoire * "Les parents" Crosstabulation

			"Les parents"		Total
			Oui	Non	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	14	50	64
		% within Année probatoire	21,9%	78,1%	100,0%
		% within "Les parents"	60,9%	37,6%	41,0%
		% of Total	9,0%	32,1%	41,0%
		Adjusted Residual	2,1	-2,1	
	Deuxième année probatoire	Count	8	51	59
		% within Année probatoire	13,6%	86,4%	100,0%
		% within "Les parents"	34,8%	38,3%	37,8%
		% of Total	5,1%	32,7%	37,8%
		Adjusted Residual	-,3	,3	
	Troisième année probatoire	Count	1	32	33
		% within Année probatoire	3,0%	97,0%	100,0%
		% within "Les parents"	4,3%	24,1%	21,2%
		% of Total	,6%	20,5%	21,2%
		Adjusted Residual	-2,1	2,1	
Total	Count	23	133	156	
	% within Année probatoire	14,7%	85,3%	100,0%	
	% within "Les parents"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	14,7%	85,3%	100,0%	

**Analyse bivariée des attitudes des avis des enseignants sur le Guide méthodologique
(cf. Encadré 7 du rapport)**

Année probatoire * "Etre attentif aux attitudes inadaptées" Crosstabulation

			"Etre attentif aux attitudes inadaptées"		Total
			Oui	Non	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	28	35	63
		% within Année probatoire	44,4%	55,6%	100,0%
		% within "Etre attentif aux attitudes inadaptées"	48,3%	36,8%	41,2%
		% of Total	18,3%	22,9%	41,2%
	Deuxième année probatoire	Adjusted Residual	1,4	-1,4	
		Count	23	35	58
		% within Année probatoire	39,7%	60,3%	100,0%
		% within "Etre attentif aux attitudes inadaptées"	39,7%	36,8%	37,9%
	Troisième année probatoire	% of Total	15,0%	22,9%	37,9%
		Adjusted Residual	,3	-,3	
		Count	7	25	32
		% within Année probatoire	21,9%	78,1%	100,0%
	Total	% within "Etre attentif aux attitudes inadaptées"	12,1%	26,3%	20,9%
		% of Total	4,6%	16,3%	20,9%
		Adjusted Residual	-2,1	2,1	
Count		58	95	153	
% within Année probatoire		37,9%	62,1%	100,0%	
	% within "Etre attentif aux attitudes inadaptées"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	37,9%	62,1%	100,0%	

Année probatoire * "Identifier les besoins d'encadrement et de formation" Crosstabulation

			"Identifier les besoins d'encadrement et de formation"		
			Oui	Non	Total
Année probatoire	Première année probatoire	Count	26	36	62
		% within Année probatoire	41,9%	58,1%	100,0%
		% within "Identifier les besoins d'encadrement et de formation"	50,0%	35,6%	40,5%
		% of Total	17,0%	23,5%	40,5%
		Adjusted Residual	1,7	-1,7	
	Deuxième année probatoire	Count	20	38	58
		% within Année probatoire	34,5%	65,5%	100,0%
		% within "Identifier les besoins d'encadrement et de formation"	38,5%	37,6%	37,9%
		% of Total	13,1%	24,8%	37,9%
		Adjusted Residual	,1	-,1	
	Troisième année probatoire	Count	6	27	33
		% within Année probatoire	18,2%	81,8%	100,0%
		% within "Identifier les besoins d'encadrement et de formation"	11,5%	26,7%	21,6%
		% of Total	3,9%	17,6%	21,6%
		Adjusted Residual	-2,2	2,2	
Total	Count	52	101	153	
	% within Année probatoire	34,0%	66,0%	100,0%	
	% within "Identifier les besoins d'encadrement et de formation"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	34,0%	66,0%	100,0%	

Année probatoire * "Travailler les attentes formulées par l'inspecteur et le formateur" Crosstabulation

			"Travailler les attentes formulées par l'inspecteur et le formateur"		Total
			Oui	Non	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	39	24	63
		% within Année probatoire	61,9%	38,1%	100,0%
		% within "Travailler les attentes formulées par l'inspecteur et le formateur"	49,4%	32,0%	40,9%
		% of Total	25,3%	15,6%	40,9%
		Adjusted Residual	2,2	-2,2	
	Deuxième année probatoire	Count	30	28	58
		% within Année probatoire	51,7%	48,3%	100,0%
		% within "Travailler les attentes formulées par l'inspecteur et le formateur"	38,0%	37,3%	37,7%
		% of Total	19,5%	18,2%	37,7%
		Adjusted Residual	,1	-,1	
	Troisième année probatoire	Count	10	23	33
		% within Année probatoire	30,3%	69,7%	100,0%
		% within "Travailler les attentes formulées par l'inspecteur et le formateur"	12,7%	30,7%	21,4%
		% of Total	6,5%	14,9%	21,4%
		Adjusted Residual	-2,7	2,7	
Total	Count	79	75	154	
	% within Année probatoire	51,3%	48,7%	100,0%	
	% within "Travailler les attentes formulées par l'inspecteur et le formateur"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	51,3%	48,7%	100,0%	

Année probatoire * "Formulation des attentes de la Direction générale" Crosstabulation

			"Formulation des attentes de la Direction générale"		
			Oui	Non	Total
Année probatoire	Première année probatoire	Count	62	1	63
		% within Année probatoire	98,4%	1,6%	100,0%
		% within "Formulation des attentes de la Direction générale"	42,5%	25,0%	42,0%
		% of Total	41,3%	,7%	42,0%
		Adjusted Residual	,7	-,7	
	Deuxième année probatoire	Count	56	0	56
		% within Année probatoire	100,0%	,0%	100,0%
		% within "Formulation des attentes de la Direction générale"	38,4%	,0%	37,3%
		% of Total	37,3%	,0%	37,3%
		Adjusted Residual	1,6	-1,6	
	Troisième année probatoire	Count	28	3	31
		% within Année probatoire	90,3%	9,7%	100,0%
		% within "Formulation des attentes de la Direction générale"	19,2%	75,0%	20,7%
		% of Total	18,7%	2,0%	20,7%
		Adjusted Residual	-2,7	2,7	
Total	Count	146	4	150	
	% within Année probatoire	97,3%	2,7%	100,0%	
	% within "Formulation des attentes de la Direction générale"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	97,3%	2,7%	100,0%	

Année probatoire * "Liste d'activités que l'enseignant réalise dans son métier" Crosstabulation

			"Liste d'activités que l'enseignant réalise dans son métier"		
			Oui	Non	Total
Année probatoire	Première année probatoire	Count	41	22	63
		% within Année probatoire	65,1%	34,9%	100,0%
		% within "Liste d'activités que l'enseignant réalise dans son métier"	50,0%	33,3%	42,6%
		% of Total	27,7%	14,9%	42,6%
	Deuxième année probatoire	Adjusted Residual	2,0	-2,0	
		Count	28	27	55
		% within Année probatoire	50,9%	49,1%	100,0%
		% within "Liste d'activités que l'enseignant réalise dans son métier"	34,1%	40,9%	37,2%
	Troisième année probatoire	% of Total	18,9%	18,2%	37,2%
		Adjusted Residual	-,8	,8	
		Count	13	17	30
		% within Année probatoire	43,3%	56,7%	100,0%
Total	% within "Liste d'activités que l'enseignant réalise dans son métier"	15,9%	25,8%	20,3%	
	% of Total	8,8%	11,5%	20,3%	
	Adjusted Residual	-1,5	1,5		
	Count	82	66	148	
		% within Année probatoire	55,4%	44,6%	100,0%
		% within "Liste d'activités que l'enseignant réalise dans son métier"	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	55,4%	44,6%	100,0%

**Analyse bivariée des attitudes des avis des enseignants sur les objectifs professionnels
(cf. Encadré 8 du rapport)**

Année probatoire * "Explorer des modalités d'aide pour les élèves en difficulté" Crosstabulation

			"Explorer des modalités d'aide pour les élèves en difficulté"		
			Oui	Non	Total
Année probatoire	Première année probatoire	Count	37	27	64
		% within Année probatoire	57,8%	42,2%	100,0%
		% within "Explorer des modalités d'aide pour les élèves en difficulté"	44,0%	37,0%	40,8%
		% of Total	23,6%	17,2%	40,8%
		Adjusted Residual	,9	-,9	
	Deuxième année probatoire	Count	22	38	60
		% within Année probatoire	36,7%	63,3%	100,0%
		% within "Explorer des modalités d'aide pour les élèves en difficulté"	26,2%	52,1%	38,2%
		% of Total	14,0%	24,2%	38,2%
		Adjusted Residual	-3,3	3,3	
	Troisième année probatoire	Count	25	8	33
		% within Année probatoire	75,8%	24,2%	100,0%
		% within "Explorer des modalités d'aide pour les élèves en difficulté"	29,8%	11,0%	21,0%
		% of Total	15,9%	5,1%	21,0%
		Adjusted Residual	2,9	-2,9	
Total	Count	84	73	157	
	% within Année probatoire	53,5%	46,5%	100,0%	
	% within "Explorer des modalités d'aide pour les élèves en difficulté"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	53,5%	46,5%	100,0%	

Année probatoire * "Amener les élèves à interagir entre eux" Crosstabulation

			"Amener les élèves à interagir entre eux"		Total
			Oui	Non	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	49	15	64
		% within Année probatoire	76,6%	23,4%	100,0%
		% within "Amener les élèves à interagir entre eux"	37,4%	55,6%	40,5%
		% of Total	31,0%	9,5%	40,5%
		Adjusted Residual	-1,7	1,7	
	Deuxième année probatoire	Count	49	11	60
		% within Année probatoire	81,7%	18,3%	100,0%
		% within "Amener les élèves à interagir entre eux"	37,4%	40,7%	38,0%
		% of Total	31,0%	7,0%	38,0%
		Adjusted Residual	-,3	,3	
	Troisième année probatoire	Count	33	1	34
		% within Année probatoire	97,1%	2,9%	100,0%
		% within "Amener les élèves à interagir entre eux"	25,2%	3,7%	21,5%
		% of Total	20,9%	,6%	21,5%
		Adjusted Residual	2,5	-2,5	
Total	Count	131	27	158	
	% within Année probatoire	82,9%	17,1%	100,0%	
	% within "Amener les élèves à interagir entre eux"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	82,9%	17,1%	100,0%	

Année probatoire * "Aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves" Crosstabulation

			"Aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves"		Total
			1	2	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	39	25	64
		% within Année probatoire	60,9%	39,1%	100,0%
		% within "Aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves"	36,8%	49,0%	40,8%
		% of Total	24,8%	15,9%	40,8%
		Adjusted Residual	-1,5	1,5	
	Deuxième année probatoire	Count	39	20	59
		% within Année probatoire	66,1%	33,9%	100,0%
		% within "Aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves"	36,8%	39,2%	37,6%
		% of Total	24,8%	12,7%	37,6%
		Adjusted Residual	-,3	,3	
	Troisième année probatoire	Count	28	6	34
		% within Année probatoire	82,4%	17,6%	100,0%
		% within "Aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves"	26,4%	11,8%	21,7%
		% of Total	17,8%	3,8%	21,7%
		Adjusted Residual	2,1	-2,1	
Total	Count	106	51	157	
	% within Année probatoire	67,5%	32,5%	100,0%	
	% within "Aménager les conditions qui permettent une activité autonome des élèves"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	67,5%	32,5%	100,0%	
	Adjusted Residual				

Année probatoire * "Pratiquer des évaluations" Crosstabulation

			"Pratiquer des évaluations"		Total
			Oui	Non	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	49	15	64
		% within Année probatoire	76,6%	23,4%	100,0%
		% within "Pratiquer des évaluations"	37,1%	57,7%	40,5%
		% of Total	31,0%	9,5%	40,5%
	Deuxième année probatoire	Count	52	8	60
		% within Année probatoire	86,7%	13,3%	100,0%
		% within "Pratiquer des évaluations"	39,4%	30,8%	38,0%
		% of Total	32,9%	5,1%	38,0%
	Troisième année probatoire	Count	31	3	34
		% within Année probatoire	91,2%	8,8%	100,0%
		% within "Pratiquer des évaluations"	23,5%	11,5%	21,5%
		% of Total	19,6%	1,9%	21,5%
	Total	Count	132	26	158
		% within Année probatoire	83,5%	16,5%	100,0%
		% within "Pratiquer des évaluations"	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total		83,5%	16,5%	100,0%	
		Adjusted Residual	-2,0	2,0	
		Adjusted Residual	,8	-,8	
		Adjusted Residual	1,4	-1,4	

Année probatoire * "Construire des évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage" Crosstabulation

			"Construire des évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage"		Total
			Oui	Non	
Année probatoire	Première année probatoire	Count	56	7	63
		% within Année probatoire	88,9%	11,1%	100,0%
		% within "Construire des évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage"	38,1%	70,0%	40,1%
		% of Total	35,7%	4,5%	40,1%
		Adjusted Residual	-2,0	2,0	
	Deuxième année probatoire	Count	57	3	60
		% within Année probatoire	95,0%	5,0%	100,0%
		% within "Construire des évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage"	38,8%	30,0%	38,2%
		% of Total	36,3%	1,9%	38,2%
		Adjusted Residual	,6	-,6	
	Troisième année probatoire	Count	34	0	34
		% within Année probatoire	100,0%	,0%	100,0%
		% within "Construire des évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage"	23,1%	,0%	21,7%
		% of Total	21,7%	,0%	21,7%
		Adjusted Residual	1,7	-,7	
Total	Count	147	10	157	
	% within Année probatoire	93,6%	6,4%	100,0%	
	% within "Construire des évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	93,6%	6,4%	100,0%	
	Adjusted Residual				

Année probatoire * "Créer un espace d'écoute pour formuler les consignes" Crosstabulation

			"Créer un espace d'écoute pour formuler les consignes"		
			Oui	Non	Total
Année probatoire	Première année probatoire	Count	56	8	64
		% within Année probatoire	87,5%	12,5%	100,0%
		% within "Créer un espace d'écoute pour formuler les consignes"	37,8%	80,0%	40,5%
		% of Total	35,4%	5,1%	40,5%
		Adjusted Residual	-2,6	2,6	
	Deuxième année probatoire	Count	58	2	60
		% within Année probatoire	96,7%	3,3%	100,0%
		% within "Créer un espace d'écoute pour formuler les consignes"	39,2%	20,0%	38,0%
		% of Total	36,7%	1,3%	38,0%
		Adjusted Residual	1,2	-1,2	
	Troisième année probatoire	Count	34	0	34
		% within Année probatoire	100,0%	,0%	100,0%
		% within "Créer un espace d'écoute pour formuler les consignes"	23,0%	,0%	21,5%
		% of Total	21,5%	,0%	21,5%
		Adjusted Residual	1,7	-1,7	
Total	Count	148	10	158	
	% within Année probatoire	93,7%	6,3%	100,0%	
	% within "Créer un espace d'écoute pour formuler les consignes"	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	93,7%	6,3%	100,0%	

Annexe G : Indicateurs à inclure dans le Guide Méthodologique, selon les suggestions des formateurs*

Planifier l'enseignement (E1)

- Utilisation et connaissances des moyens d'enseignement
- Liens planification et pratiques en classe
- Capacité à réorienter son action dans la situation
- Différenciation et connaissance des activités (par connaissance, c'est la lecture attentive des activités proposées)
- Prendre connaissance des activités proposées aux élèves pour en anticiper la durée, les difficultés et les régulations (ou relances) possibles
- Prévoir divers éléments (matériel, modalités d'apprentissage, corrections,...) dans la séquence d'E/A permettant de (mieux) gérer l'hétérogénéité des élèves
- Ajuster les planifications en fonction des actions réalisées avec les élèves et en fonction de leurs performances

Conduire les activités d'enseignement (E2)

- Utiliser une liste de classe pour assurer le suivi du travail des élèves et prendre des décisions quant à l'organisation du travail suivant
- Choisir les activités à faire à domicile en lien avec les objectifs travaillés
- Consulter les moyens d'enseignement officiels pour choisir les tâches appropriées pour l'objectif visé

Évaluer les élèves (E3)

- Établir un seuil de réussite pour les objectifs évalués
- Communiquer aux parents régulièrement les résultats
- Opérer une correction systématique et rigoureuse du travail
- Échanger et construire avec des collègues un cadre évaluatif cohérent
- Distinguer et pondérer des travaux de nature différente

Gérer les interactions en classe (R1)

- Définir les modalités d'entrée et de sortie des élèves au début et à la fin des cours, et pendant le temps scolaire
- Développer des modalités d'interactions entre élèves au service des apprentissages
- Développer un encadrement visuel et des gestes professionnels utiles à une communication non verbale

* Les propositions proviennent principalement du même formateur.

