
Une étude des croyances sous-jacentes
aux pratiques d'inspection et d'évaluation des inspecteurs
de l'Éducation nationale

Rapport de recherche

Préparé par :

Roland LOUIS, Ph.D.
Professeur, Université de Sherbrooke
Formateur associé, IUFM de Lyon (1997-2000)

Septembre 2001

Remerciements

Nous remercions le professeur Alain BOUVIER, directeur d'alors de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon sans qui notre recherche n'aurait pas vu le jour. Nos remerciements vont aussi à Patrick MELLON, alors directeur adjoint responsable de l'évaluation à l'IUFM de Lyon (1996-2000) qui nous a offert une collaboration inestimable dans la préparation du questionnaire de recherche, dans son administration auprès des inspecteurs et dans la révision du présent rapport.

Enfin, nous soulignons la grande collaboration reçue des recteurs des académies et le grand intérêt manifesté par les inspecteurs qui ont participé à notre recherche.

Roland LOUIS

Table des matières

1. La problématique.....	1
1.1 Le contexte	1
1.2 Le problème de la recherche.....	2
1.3 L'importance de la recherche	3
2. Le cadre de référence	5
2.1 Les croyances	5
2.1.1 Le choix des croyances.....	5
2.1.2 Une définition des croyances.....	6
2.1.3 L'importance des croyances.....	7
2.1.4 Le lien entre les concepts attitude et croyance	7
2.1.5 Le lien entre croyance et représentation	8
2.2 Les conceptions de la fonction enseignante.....	9
2.2.1 Le modèle d'inspection	10
2.2.2 Le modèle d'efficacité sociale.....	10
2.2.3 Le modèle de développement professionnel	12
2.3 L'évolution de la conception de la fonction enseignante en France.....	14
2.4 Les croyances et les conceptions de la fonction enseignante	15
3. Les questions et les hypothèses de la recherche.....	17
3.1 La question préliminaire et l'hypothèse	17
3.2 La question centrale de la recherche et l'hypothèse	17
4. La méthodologie de la recherche.....	18
4.1 La méthodologie pour l'élaboration de l'instrument de mesure.....	18
4.1.1 L'instrument de mesure pour la recherche	18
4.2 La validation préexpérimentale du questionnaire.....	19
4.3 Les sujets	19
4.4 La validation expérimentale du questionnaire.....	22
4.5 L'analyse factorielle	23
4.5.1 L'étude de la validité des sous-tests qui composent les trois dimensions	25
5. L'analyse des croyances des inspecteurs par rapport à la fonction enseignante	29
5.1 La présentation des résultats.....	29
5.1.1 Les tableaux et les courbes des fréquences pour les trois dimensions.....	30
5.2 L'analyse des données qualitatives.....	34
5.3 La synthèse des deux analyses.....	35
Conclusion	36

1. La problématique

1.1 Le contexte

En France, la validation de la formation des professeurs des écoles se fait à partir d'un jury composé du directeur de l'Institution universitaire de formation des maîtres (IUFM), des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) du Département d'où se trouve l'institution, des formateurs de l'IUFM et des maîtres formateurs rattachés au centre de formation responsable de la formation des futurs maîtres. Le jury se base sur le dossier individuel «sur lequel sont synthétisées toutes les informations relatives à la scolarité» du stagiaire, sur trois rapports écrits d'évaluation du stage en responsabilité déposés par l'inspecteur de l'Éducation nationale, par le maître formateur et le formateur de l'institut de formation. Le jury se base aussi sur les appréciations du mémoire professionnel fournies par un binôme d'examineurs «constitué du directeur de mémoire et d'un autre membre qui peut être un formateur de l'IUFM, un maître de stage, un inspecteur». Ce jury ne fait que valider la formation reçue par le stagiaire. De plus, il existe un jury de titularisation formé des inspecteurs ou de leurs représentants qui détermine l'entrée du stagiaire dans la profession. Comme le soulignent les textes :

un stagiaire non validé peut être titularisé directement par le jury de titularisation. À l'inverse, un stagiaire dont la scolarité a été validée par le jury de validation peut, à la demande du jury de titularisation, être inspecté avant toute décision de titularisation.

Dans la mesure où l'on accepte que la pratique future du métier d'enseignant est mieux appréciée lorsque l'évaluation porte sur la façon dont le stagiaire conduit une classe, les rapports d'évaluation de stage et les rapports de visites d'inspection nous apparaissent importants. En effet, ces rapports font suite à des observations planifiées du futur maître dans l'exercice de conduite de classe. De ces deux types de rapport, celui de l'inspecteur nous semble encore plus important dans la perspective du futur maître puisque, l'inspection des maîtres en exercice constitue, en France, une forme généralisée de la supervision et de l'évaluation des enseignants. Cette situation nous porte à croire que le futur maître se laissera influencer par les conseils méthodologiques, les critiques de l'inspecteur puisque c'est aussi pour le futur maître une occasion d'apprendre à gérer les futures visites d'inspection.

Une autre dimension du contexte nous semble importante. En effet, le futur maître, dans l'apprentissage pratique de la conduite de classe, est placé sous l'observation de deux types «d'évaluateurs» qui peuvent avoir des conceptions divergentes d'un bon enseignement : le maître formateur et l'inspecteur. De plus, le rapport souvent conflictuel que le maître formateur entretient avec l'inspecteur peut être une source de tensions dans la démarche de formation du stagiaire. Bien sûr, ces tensions peuvent constituer pour le stagiaire une source de réflexion facilitant l'apprentissage de la conduite de classe. Il est tout aussi vrai que ces tensions peuvent amener le stagiaire à développer plutôt un apprentissage de survie aux situations conflictuelles, apprentissage pas nécessairement profitable à la formation du futur maître. À cela, un rapport publié par l'IUFM de l'Académie de Lyon (1997), établit que 31 % des stagiaires trouvent les visites de l'inspecteur ou du conseiller pédagogique déstabilisantes.

1.2 Le problème de recherche

Nous venons d'esquisser l'importance de l'évaluation que fait l'inspecteur de la capacité du futur maître à conduire une classe; en d'autres termes, à démontrer les bénéfices de la formation reçue. Nous avons souligné que la vision du bon enseignement qui sous-tend l'évaluation que fait l'inspecteur peut ne pas correspondre à celle du maître formateur et qui plus est, peut être différente de la vision véhiculée par le plan de formation. Puisqu'en France, les inspecteurs jouent un rôle important dans la formation des futurs maîtres et dans le maintien dans le système d'éducation des enseignants qualifiés, il devient important de connaître leur conception par rapport au bon enseignant et au bon enseignement. Cependant, il n'existe pas à notre connaissance des recherches qui ont été conduites sur la perception, les croyances ou les représentations qu'ont les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) par rapport aux modèles d'enseignement qui sous-tendent leurs pratiques d'inspection et d'évaluation des activités d'enseignement.

Par ailleurs, la conception de l'enseignant a beaucoup évolué. Pour Karier (1982), Bolin et Panatiris (1992), l'enseignant était autrefois considéré comme un représentant de la famille et de la société qui garantissait la continuité des normes familiales et sociales et la formation de l'enfant aux apprentissages de base : écriture et calcul. Dans les années cinquante, sous la

poussée des recherches sur le développement de l'enfant et des données de la psychologie béhavioriste, l'enseignement a évolué vers un modèle que certains auteurs qualifient de *scientific management* (Darling-Hammond, 1997) ou d'efficacité sociale (Bolin et Panatiris, 1992). Selon ce modèle, l'enseignant est souvent considéré comme un technicien qui doit mettre en place un curriculum standardisé et des prescriptions que des experts en enseignement considèrent nécessaires à assurer un enseignement efficace. Actuellement, les écrits et les réformes proposés en éducation semblent être unanimes à concevoir l'enseignant comme un professionnel dans la mesure où il est considéré comme une personne compétente qui dispense des services judicieux et réfléchis, dans des situations uniques, floues et complexes où elle est susceptible d'être confrontée à des conflits de valeur et à des problèmes éthiques. Nous reviendrons plus en détail sur ces conceptions de l'enseignant, leur influence sur la façon de concevoir l'évaluation dans la formation des maîtres. Il suffit pour le moment de dire que la conception de l'enseignant que possède l'inspecteur va influencer la façon dont il conduira l'évaluation des futurs maîtres.

Pour toutes ces considérations, la recherche vise à déterminer :

- 1) si les IEM, comme groupe, adhèrent à une conception de l'enseignant;
- 2) quelle est cette conception?
- 3) en quoi cette conception peut-elle favoriser ou freiner le mouvement d'une formation axée sur la professionnalisation de la fonction enseignante?

1.3 L'importance de la recherche

Nous croyons qu'une telle recherche peut trouver son importance du fait que la formation des maîtres, en France à tout le moins, s'oriente vers une formation axée sur la professionnalisation. Puisque les inspecteurs jouent un rôle important dans cette formation particulièrement en intervenant dans l'évaluation des maîtres en formation initiale et dans la pratique professionnelle des enseignants, il est important de pouvoir situer ces intervenants par rapport à ce qu'ils considèrent comme un bon enseignement. Cette information pourrait aider à déterminer les besoins de formation des inspecteurs par rapport au modèle de formation des maîtres adopté actuellement. De plus, il n'existe pas à notre connaissance de recherches qui ont porté sur un tel sujet. En ce sens, notre recherche pourra contribuer au

développement d'une base de connaissances sur les conceptions des inspecteurs par rapport à l'enseignement lors de leur intervention d'évaluation ou d'inspection des enseignants.

2. Le cadre de référence

Le cadre de référence que nous allons définir pour aborder la recherche se préoccupera de justifier le choix des croyances comme perspective d'aborder le problème de recherche, de définir ce concept et d'analyser les liens qu'il entretient avec les concepts d'attitude, de représentations. Le cadre de référence se propose également de définir avec plus de détail les différentes conceptions de l'enseignant dans la perspective de l'évaluation et de l'inspection que conduisent les inspecteurs auprès des enseignants en général. Enfin, ce cadre nous permettra de cerner la méthodologie que nous utiliserons pour le choix des sujets, de l'instrument d'observation, de la collecte des données et de l'interprétation des résultats.

2.1 Les croyances

2.1.1 Le choix des croyances

Plusieurs raisons nous ont incité à choisir les croyances comme moyen d'analyser et de comprendre le sens des actions que posent les inspecteurs d'école lorsqu'ils évaluent ou inspectent les enseignants ou les futurs maîtres. D'abord, selon plusieurs auteurs (Bandura, 1986; Nisbett et Ross, 1980; Pajares, 1992; Rokeach, 1970), les croyances représentent les meilleurs indicateurs des décisions que les individus prennent durant leur vie. De plus, plusieurs auteurs suggèrent que les croyances devront être considérées, à l'avenir, comme des principes psychologiques valables pour la recherche en formation des maîtres (Fenstermacher, 1979; Pajarès, 1992; Pintrich, 1990). Ensuite, il existe une base de données de recherche assez importante sur les croyances, particulièrement dans le domaine de la formation en éducation. En effet, les recherches qui ont été menées dans ce domaine nous permettent de croire que les croyances des individus peuvent être observées et mesurées. Enfin, nous possédons une bonne expertise à la suite des recherches antérieures menées sur les croyances (Louis, 1991; Louis et Trahan, 1995).

2.1.2 Une définition des croyances

Selon plusieurs chercheurs, les croyances constitueraient un ensemble de principes philosophiques organisés en système qui guide l'enseignant dans le choix d'initier une activité d'enseignement et d'y persévérer (Agne, Greenwood et Miller, 1994; Nespor, 1987; Tillema, 1995). Nous croyons que cette affirmation peut très bien s'appliquer aux inspecteurs d'écoles en disant que leurs croyances les guideraient dans le choix des critères et les activités d'évaluation qu'ils conduisent. Ces considérations vont dans le même sens des réflexions et des recherches antérieures conduites par les premiers auteurs qui ont analysé le rôle des croyances dans l'agir humain. Par exemple, pour Fishbein et Ajzen (1975) :

[...] les croyances forment la base de notre structure conceptuelle. À partir de l'observation directe, des informations reçues de l'environnement, des multiples inférences, l'individu construit un ensemble de croyances par rapport à un objet donné [...] La totalité des croyances d'une personne constitue pour elle une base de données qui, en dernière analyse, détermine ses attitudes, ses intentions et son comportement (p. 14).

Bem (1970) définit le terme «croyance» de la façon suivante : «si une personne perçoit une certaine relation entre deux objets ou entre un objet et ses caractéristiques, on peut dire que cette personne possède une croyance». Pour Rokeach (1970), les croyances se retrouvent chez les individus sous la forme d'un système organisé. Cette organisation s'articule généralement selon un processus psychologique qui ne fait pas nécessairement appel au raisonnement logique. Cependant, comme le mentionne Bem (1970), l'ensemble des croyances que possède un individu forme un tout cohérent et consistant. D'autres auteurs tels Eisenhart *et al.* (1985) soulignent que, en plus d'avoir une bonne consistance, un système de croyances possède une certaine permanence chez les individus qui partagent des préoccupations professionnelles identiques (les IEN, dans notre cas). C'est ce système qui servira de référent à partir duquel les individus privilégieront une activité donnée plutôt qu'une autre. Le système de croyances, dans ce cas, joue pour l'individu un rôle de filtre qui colore les perceptions des comportements, des objets tout en favorisant celles qui sont cohérentes ou, à tout le moins, consistantes avec les croyances qui composent son système. De là, l'utilité des croyances dans la formation d'un système de références sociales et professionnelles d'un groupe (les IEN, par exemple) vers la réalisation satisfaisante d'une

fonction de travail (inspection et évaluation des enseignants). De plus, pour l'individu, les croyances servent parfois de moyens de défense en le protégeant des sentiments de culpabilité, d'échecs et de conflits. On peut comprendre que plus l'individu est en situation de prendre des décisions importantes, plus il serait enclin à se servir des croyances partagées par son groupe pour se protéger ou pour donner plus de crédibilité à son action.

En étudiant les enseignants, d'autres affirment qu'il existe des croyances profondes, ancrées et des croyances de surface. Si les premières sont difficilement modifiables, les secondes le seraient sous les contraintes contextuelles (prise de décision à partir de situations complexes, par exemple) et à la suite de l'appropriation par l'individu de nouvelles connaissances (à la suite d'une formation). On peut retrouver, chez les inspecteurs de l'Éducation nationale, des croyances profondes difficilement modifiables et des croyances «situationnelles», par conséquent modifiables, qui fondent la prise de décision lors de l'évaluation ou de l'inspection d'un enseignant ou d'un futur maître.

2.1.3 L'importance des croyances

Puisque les croyances sont considérées comme les références sociales et professionnelles qui expliquent le choix des gestes professionnels que l'individu met en application dans le cadre de l'exercice de sa fonction, il est important d'étudier les croyances pour proposer des explications aux gestes posés par l'individu. Si nous adoptons le raisonnement que les croyances «situationnelles», celles qui commandent l'action en contexte complexe de prise de décision (évaluation des enseignants à partir d'observations faites dans une classe) sont modifiables, il devient important de les connaître afin de pouvoir mettre en place des dispositifs de formation permettant de modifier, si nécessaire, certaines pratiques.

2.1.4 Le lien entre les concepts attitude et croyance

Pour certains auteurs, l'attitude d'un individu est représentée par la somme de ses croyances à l'égard d'un objet. Pour Rokeach, par exemple, l'attitude est une organisation de croyances autour d'un objet spécifique ou autour d'une situation, prédisposant l'individu à agir d'une certaine façon. Fishbein (1963) croit que les croyances descriptives portant sur un objet donné jouent un rôle déterminant dans l'attitude d'un individu à l'égard de cet objet. Il

suggère de mettre plus d'accent sur les croyances lorsque la recherche s'intéresse à l'attitude et au changement d'attitude.

2.1.5 Le lien entre croyance et représentation

Dans le contexte anglo-saxon, il existe une base de données importante se rapportant à des recherches faites sur les croyances. Des méthodologies de la mesure des croyances existent et ont fait l'objet de plusieurs recherches (Agne, Greenwood et Miller, 1994; Brownell et Pajarès, 1996; Guskey, 1998; Louis, 1991; Louis et Trahan, 1995; Pajarès, 1992; Ross, 1994; Tattoo, 1996; Woolfolk et Hoy, 1990). En Europe francophone, cependant, les écrits semblent plutôt porter sur les représentations. Il nous intéresse donc de voir les liens que peuvent entretenir ces deux concepts. Nous avons déjà traité plus haut le concept de croyance. Voyons maintenant le concept de représentation et en quoi il se distinguerait de celui de croyance. Pour Peterman (1991), les croyances sont des représentations mentales intégrées dans un réseau sémantique. Cette définition rejoint celle qu'a proposée Rokeach (1970) et que nous avons décrite plus haut : les croyances naissent d'un processus mental et sont organisées selon un système structuré, cohérent, consistant et pas nécessairement logique. D'autres auteurs affirment que les expériences personnelles non systématiques semblent créer chez l'individu des images photographiques (représentations) qui, en résidant dans la mémoire à long terme, vont jouer un rôle important dans la formation des croyances par rapport à un objet ou à un phénomène (Erault, 1985; Goodman, 1988; Pajarès, 1992). Moscovici (1976), traitant de représentation sociale, croit que celle-ci serait une instance intermédiaire entre concept et perception et qu'elle se situerait sur des dimensions d'attitudes, d'informations et d'images portant l'individu à agir d'une façon donnée. Selon nous, les représentations peuvent être considérées comme des images élaborées à partir d'expériences personnelles qui vont former un ensemble de croyances conduisant l'individu à agir d'une façon plutôt qu'une autre, à prendre une décision donnée par rapport à une situation particulière.

2.2 Les conceptions de la fonction enseignante

Les écrits abondent sur les multiples conceptions de la fonction enseignante. Par exemple, Paquay (1994), dans la perspective d'un renouvellement de la formation des maîtres, propose six types de paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement : le maître instruit, le technicien, le praticien artisan, le praticien réflexif, l'acteur social, la personne. Dans cette même perspective, Gauthier et Tardif (1996) suggèrent trois visions différentes de la fonction enseignante : le maître artisan, le maître scientifique, le maître professionnel.

Dans le cadre de la présente recherche, nous choisissons de faire porter notre analyse des conceptions de la fonction enseignante dans la perspective d'un modèle de supervision. En effet, la fonction d'inspecteur s'apparente bien à la supervision puisqu'il s'agit ici des activités d'un acteur externe mandaté, en l'occurrence l'inspecteur, pour jeter un regard critique (inspection, évaluation) sur les activités d'enseignement et sur le comportement des enseignants dans une classe en vue de juger de la qualité de l'acte d'enseigner et de prendre des décisions conséquentes.

De plus, notre conception de la fonction enseignante se limite à la personne enseignante dans l'exercice de sa fonction dans le contexte d'une classe.

Comme nous l'avons souligné au chapitre de la problématique, la conception de la fonction enseignante a subi une évolution à travers le temps. Des spécialistes de la supervision (Bolin et Panatiris, 1992; Karier, 1982) ont démontré que celle-ci a toujours reflété l'évolution dans le temps de la conception dominante de la fonction enseignante. Pour ces auteurs, on peut analyser la supervision de l'enseignement selon trois conceptions ou modèles de la fonction enseignante : le modèle d'inspection, le modèle d'efficacité sociale, le modèle de développement professionnel. Étudions ces trois modèles pour en faire ressortir les croyances sous-jacentes.

2.2.1 Le modèle d'inspection

En contexte anglo-saxon, Acheson et Gall (1992) de même que Bolin et Panatiris (1992) rapportent que les premiers superviseurs en éducation ont été des inspecteurs. En France, Jarousse, Leroy-Audoin et Mingat (1997) soulignent que :

Les inspections primaires de l'Éducation nationale ont été créées au milieu du XIX^e siècle dans le but premier de contrôler le fonctionnement des écoles : le rattachement initial des inspecteurs auprès des préfets témoignait d'ailleurs de cette dimension idéologique et républicaine.

Comme le nom le dit bien, les inspecteurs étaient alors des personnes mandatées par l'État pour s'assurer que les lieux sont bien tenus, que l'enseignant enseigne bien, que les élèves apprennent bien les rudiments du calcul et de l'écriture. Cette inspection se faisait lors de brèves visites, souvent non annoncées, pour s'assurer que l'enseignant se comporte comme un bon père de famille garantissant l'éducation des enfants aux valeurs familiales et sociales et comme un représentant de l'autorité responsable de faire apprendre aux élèves ce que l'État trouve bien et acceptable. On demandait donc à l'inspecteur d'être un représentant de l'État qui doit assurer que l'école reflète bien les valeurs de la société : les valeurs étant non diversifiées.

2.2.2 Le modèle d'efficacité sociale

Durant la fin des années 1960, les systèmes d'éducation dans le monde occidental devaient faire face à changements profonds. En effet, cette période a été marquée par l'entrée dans l'ère de l'industrialisation et par une explosion démographique importante. L'éducation devait faire face :

- ♣ aux besoins de personnes de plus en plus mieux préparées sur les plans technique et intellectuel;
- ♣ à une forte volonté de démocratisation de l'éducation;
- ♣ à la disponibilité de nouvelles connaissances apportées par les recherches en psychologie de l'enfant, en apprentissage et en enseignement.

À partir de cette période, les pratiques éducatives ont épousé les principes du *scientific management* d'inspiration plutôt béhavioriste, comme le souligne Darling-Hammond (1997). Dans une volonté louable de remplacer les petites écoles à une seule classe prodiguant

l'enseignement à plusieurs enfants de niveaux différents, face à l'impérieuse nécessité de remplacer les enseignants mal formés ou pas du tout formés, le système scolaire s'est modernisé en adoptant le modèle d'organisation bureaucratique d'alors. Ce modèle préconisait la centralisation du pouvoir entre les mains des décideurs placés en haut de la hiérarchie administrative, la création des secteurs spécialisés, le développement des rôles spécifiques chez les agents d'éducation, un ensemble de procédures administratives, des règlements susceptibles d'uniformiser et de standardiser les pratiques (administratives, éducatives et pédagogiques) et, enfin, des personnes chargées de contrôler et d'aider à la mise en place des pratiques reconnues comme efficaces pour bien enseigner. Rappelons que la fin des années 1960 a marqué l'histoire de l'éducation par une volonté des gouvernements de rendre l'éducation accessible à tous (massification). Alors, les responsables de l'éducation devaient faire face à une «énorme vague d'élèves à l'assaut des écoles, collèges et universités» et la nécessité d'augmenter la scolarité du plus grand nombre. Cette situation allait entraîner des coûts élevés pour l'État puisque jusqu'ici, l'éducation était le privilège d'une élite. Il fallait convaincre les contribuables et leur prouver que les dépenses en éducation sont un investissement économique et social. La supervision s'est alors orientée vers un modèle que Bolin et Panatiris (1992) a qualifié d'efficacité sociale.

Dans cette perspective, l'enseignant est alors perçu comme un «technicien» capable de mettre en application les pratiques reconnues et édictées par les décideurs du système éducatif. Des spécialistes pourront lui donner des outils (programme d'étude détaillé par objectifs, matériel didactique approprié) bien faits, des conseils précis et qui, une fois bien appliqués par l'enseignant, assureront un enseignement efficace : un enseignement permettant à tous les élèves quelque soit leur histoire sociale, culturelle et académique de bénéficier d'une meilleure éducation. Les recherches fournissent suffisamment de données permettant de définir une liste de comportements réputés rendre l'enseignement efficace. Le rôle du superviseur est de montrer à l'enseignant comment utiliser les outils disponibles et celui de l'évaluateur, d'observer si l'enseignant met en place les gestes prescrits. Ce modèle est décrit aussi par d'autres auteurs tels Acheson et Gall (1992) et Darling-Hammond (1992). En principe, l'évaluateur dispose d'une grille, mentale ou matérielle, pour déterminer dans quelle mesure l'enseignant est efficace.

En France, Ferrier (1997) rapporte que le modèle d'efficacité sociale a dominé l'éducation du fait d'un certain engouement pour la réussite des «cadres managers» du secteur privé. Selon cet auteur :

L'école, rendue responsable du chômage, est désormais contestée de façon permanente; l'entreprise, au contraire, est donnée pour un modèle d'efficacité, en particulier grâce à ses cadres qu'elle sait «manager» [...] L'Éducation nationale cherche alors à s'inspirer de ce «modèle».

Un peu plus loin, il rapporte que :

Très rapidement, malgré la masse énorme de travail qui est la leur, les inspecteurs font la preuve de leur efficacité et de leurs compétences. Il a fallu près d'un demi-siècle pour que, au moins dans le domaine pédagogique, ils soient reconnus comme les seuls experts de l'enseignement primaire.

2.2.3 Le modèle de développement professionnel

De nos jours, on se rend compte que le modèle dit *scientific management* ne répond plus aux besoins actuels de l'éducation. On constate aussi que les efforts faits pour améliorer la structure bureaucratique du système éducation n'apportent pas les effets escomptés et que les résultats obtenus semblent, selon Darling-Hammond (1997), plutôt néfastes à bien des égards.

Par ailleurs, la mondialisation actuelle des marchés, le rythme de développement de plus en plus accéléré de la technologie, la rapidité avec laquelle les connaissances se renouvellent actuellement, impriment, de nos jours, une volonté accrue d'améliorer les pratiques éducatives actuelles. En témoignent les diverses réformes qui ont eu cours en éducation depuis 1980. Parmi les nouvelles connaissances actuellement disponibles, nous porterons notre attention, sur le plan pédagogique, au constructivisme qui ouvre la voie à une approche centrée sur la personne, contrairement au modèle précédent qui était orienté vers l'application par l'enseignant des techniques reconnus comme efficaces. On se rend compte de plus en plus que la connaissance est temporaire puisqu'elle est en constante évolution. Elle est empreinte de subjectivité puisqu'elle se construit dans un contexte de communication (enseignant et inspecteur, par exemple) et est imprégnée de la culture «organisationnelle»

que véhiculent les acteurs en présence. Par exemple, l'inspecteur appartient à une culture organisationnelle différente de celle de l'enseignant.

Dans l'approche constructiviste, l'apprentissage est considéré comme un processus actif, constructif, graduel, au cours duquel la personne en formation intègre du matériel nouveau à ses connaissances antérieures afin de créer de nouvelles idées ou de nouvelles significations (Gerlach, 1994; Tardif, 1992). Il se déroule dans un contexte social (communication et interaction) caractérisé, entre autres, par la diversité des expériences et des connaissances des différents acteurs (Gerlach, 1994).

En plus d'être centrée sur la personne et son développement personnel, social et professionnel, l'approche constructiviste envisage la connaissance et l'apprentissage différemment. Ainsi, dans le cas des enseignants, elle subordonnerait les gestes et connaissances professionnels standardisés et reconnus comme garants d'un meilleur enseignement (connaissances externes à la personne) au processus de construction, par l'enseignant lui-même, des capacités nécessaires pour faire face aux exigences évolutives d'une école toujours en mutation. C'est, entre autres, pour rendre bien compte de cette nouvelle vision que les responsables d'éducation ont proposé la professionnalisation de la fonction enseignante.

Dans ce modèle dit de professionnalisation, on reconnaît explicitement que la préparation pédagogique de l'enseignant est essentielle puisqu'il aura à prendre des décisions pédagogiques dans un contexte de classe dont la complexité est caractérisée par la diversité des élèves et par la pluralité des valeurs. Plusieurs auteurs (Paquay *et al.*, 1996; Perrenoud, 1993; Schön, 1983) rapportent que la professionnalisation renvoie à un changement de statut de la fonction enseignante. Rappelons que dans le modèle d'efficacité, l'enseignant semble avoir plutôt un statut que certains auteurs qualifient d'exécutant (Paquay *et al.*, 1996). L'inspecteur, agent externe à l'école, joue alors le rôle de contrôleur, d'évaluateur et d'animateur afin d'assurer que l'enseignant exécute bien les prescriptions pédagogiques reconnues comme des plus efficaces. Dans une approche de professionnalisation, l'enseignant passe à un statut de professionnel qui lui confère une plus grande autonomie, qui le considère capable de prendre ses propres responsabilités et des risques calculés dans

l'exercice de sa profession. En outre, l'enseignant est considéré comme capable de gérer lui-même son développement professionnel. La professionnalisation de l'enseignement implique, selon Perrenoud (1993), que le contrôle et la supervision par des supérieurs hiérarchiques étrangers à la profession soient remplacés par le contrôle et la supervision des pairs, de même formation, voire de même statut. Selon nous, cette nouvelle vision de la fonction enseignante remet en question le rôle actuel des inspecteurs et annonce une forte pression vers une décentralisation administrative du système éducatif.

Actuellement, en France, la formation initiale et continue des enseignants a adopté le modèle de professionnalisation dans les plans de formation en vigueur dans les IUFM. Si la professionnalisation de la fonction enseignante, en contexte de formation initiale et continue, fait l'objet de nombreux écrits en France, il ne nous a pas été possible de trouver de trace de ce changement explicite d'orientation dans les documents concernant les inspecteurs. Le Rapport Pair (1998) propose une plus forte démocratisation et une plus grande décentralisation du système éducatif. Il parle du nouveau rôle des inspecteurs sans pour autant aller jusqu'à considérer explicitement la dimension professionnelle du travail des enseignants.

Bien sûr, le modèle de professionnalisation des enseignants est en émergence : il faut lui donner le temps de bien s'articuler dans les pratiques. Cependant, au-delà des écrits disponibles ou non, il ne serait pas étonnant de rencontrer chez des inspecteurs du primaire auxquels notre étude s'intéresse, des pratiques qui logeraient à l'enseigne de la professionnalisation de la fonction enseignante.

2.3 L'évolution de la conception de la fonction enseignante en France

Cette évolution de la conception de la fonction enseignante a certainement eu une influence sur les pratiques d'inspection et d'évaluation des inspecteurs de l'Éducation nationale. En effet, Ferrier (1997) note que la contestation violente qui a eu cours dans les années 1960 et 1970, au sujet du principe même de l'inspection a conduit à une adaptation du rôle des inspecteurs. Cette adaptation a marqué une rupture avec les pratiques antérieures. Pour cet auteur, la création de la direction des personnels d'inspection et de direction (DPID) au sein

du ministère de l'Éducation nationale, en 1986, correspondrait à la logique d'un modèle axé sur l'efficacité, modèle emprunté à l'entreprise.

Par ailleurs, des décrets ministériels de 1990 annoncent «un renouvellement des pratiques, et les missions nouvelles des corps d'inspection selon une approche plus globale et plus évaluative». Jarousse, Leroy-Audoin et Mingat (1997) soulignent que:

[...] les inspecteurs de l'Éducation nationale remplissent dorénavant une double mission, médiateurs dans la mise en application des dispositions institutionnelles au niveau nationale, d'une part, et pivots dans le fonctionnement organisationnel et pédagogiques de écoles au niveau local, d'autre part.

De plus, le Rapport Pair (1998) mentionne la nécessité d'une redéfinition du rôle des inspecteurs de l'Éducation nationale «en le centrant sur l'évaluation des personnels et la régulation de leur travail» dans une approche de fonctionnement plutôt collectif qu'individuel.

Si les écrits de ces auteurs nous permettent de confirmer qu'il y a eu, dans les écrits à tout le moins, une évolution dans la mission et dans le rôle des inspecteurs, il reste cependant que nous ne savons rien de la façon dont cette évolution a pris forme chez les inspecteurs et quelle conception de la fonction enseignante domine actuellement chez eux.

2.4 Les croyances et les conceptions de la fonction enseignante

Il nous intéresse maintenant de lier le concept de croyance aux trois modèles envisagés pour définir la fonction enseignante. Nous avons retenu que les croyances peuvent être inférées à partir des énoncés de croyances auxquelles adhère l'individu par rapport à un objet, en l'occurrence, la fonction enseignante. Aussi, l'adhésion de l'individu à un ensemble de croyances possède une intensité allant d'une adhésion très favorable à une adhésion défavorable en passant par une adhésion mitigée ou neutre. À titre d'exemples, nous allons illustrer un certain nombre de croyances que l'on peut rencontrer chez les inspecteurs de l'Éducation nationale. Nous devons souligner toutefois que l'ensemble des croyances fera l'objet d'un inventaire et d'une démarche structurée de validation avant l'élaboration de l'instrumentation que nous allons utiliser pour mesurer les croyances des inspecteurs. Il est

important de souligner que les dimensions ou catégories que nous avons définies ne s'excluent pas mutuellement. En effet, pour mieux définir et cerner les particularités des dimensions, nous avons adopté une approche épurée. Cependant, dans la pratique courante, les trois dimensions se retrouvent chez un même inspecteur à des degrés variés toutefois avec une dominante pour une dimension donnée. Nous nous intéressons donc à déterminer les croyances dominantes chez les inspecteurs de notre étude (tableau 1).

Tableau 1
Exemples d'énoncés de croyances possibles pour chacune des dimensions

Modèle d'inspection	Modèle d'efficacité	Modèle de développement professionnel
1. Les enseignants sont des subordonnés qui ont besoin d'être surveillés.	1. L'inspecteur doit connaître les meilleures techniques d'enseignement afin de les expliquer aux enseignants.	1. Le rôle de l'inspecteur est d'assister l'enseignant sans lui proposer une façon de faire.
2. Les enseignants ont des buts différents de ceux définis par l'État, les inspecteurs doivent s'assurer que les enseignants respectent les buts du système éducatif.	2. Le problème de certains enseignants c'est qu'ils n'appliquent pas les techniques étudiées en formation.	2. Le rôle de l'Inspecteur est d'analyser avec l'enseignant les difficultés qu'il rencontre.
3. L'inspecteur n'a pas besoin d'être expert en enseignement, il suffit qu'il connaisse les valeurs éducatives préconisées par l'État.	3. Il est important pour un inspecteur d'avoir en tête une liste des comportements qui indiquent ce qu'est un bon enseignement.	3. L'enseignant est un professionnel à qui on doit faire confiance.

3. Les questions et les hypothèses de la recherche

La recherche tentera de répondre à plusieurs questions.

3.1 La question préliminaire et l'hypothèse

Puisque la recherche se basera sur un instrument permettant de mesurer les croyances des inspecteurs de l'Éducation nationale à l'égard de la fonction, il nous intéresse de savoir s'il est possible d'élaborer un instrument de mesure valide et fidèle.

Question – L'instrument utilisé pour mesurer les croyances des inspecteurs est-il valide et fiable?

Nous faisons l'hypothèse qu'il est possible d'élaborer un instrument de mesure de croyances des inspecteurs ayant des indices de fidélité et de validité acceptables selon les normes métrologiques reconnues en docimologie. Cette hypothèse se base sur notre expérience dans l'élaboration d'instrument de mesure des variables affectives telles les croyances, les attitudes, la motivation (Louis, 1991; Louis et Trahan, 1995; Louis, Viau et Lefebvre, 1998). Nous nous basons aussi sur les écrits d'autres chercheurs qui ont eu à élaborer des instruments de mesure de croyances dans d'autres recherches (Guskey, 1998; Pajarès, 1992).

3.2 La question centrale de la recherche et l'hypothèse

Question – Quelle conception de la fonction enseignante fonde les croyances des inspecteurs de l'Éducation nationale lorsqu'ils procèdent à l'évaluation ou à l'inspection des pratiques d'enseignement?

Nous faisons l'hypothèse que les inspecteurs de l'Éducation nationale obtiendront un score moyen plus élevé aux croyances favorables au modèle d'inspection qu'aux croyances favorables aux deux autres modèles. Notre hypothèse s'appuie sur les écrits répertoriés qui sont unanimes à reconnaître que les corps d'inspection ont été initialement créés pour conduire des activités qui logent à l'enseigne du modèle d'inspection. Si toutefois des renouvellements de pratiques ont été implantés, il devient intéressant de voir si l'hypothèse sera confirmée ou rejetée.

4. La méthodologie de la recherche

Sur le plan méthodologique, la recherche a été conduite selon deux étapes : la première a consisté dans l'élaboration de l'instrument permettant de mesurer les croyances liées à chacune des trois conceptions de la fonction enseignante. La seconde étape portera sur l'étude des croyances des inspecteurs de l'Éducation nationale.

4.1 La méthodologie pour l'élaboration de l'instrument de mesure

4.1.1 L'instrument de mesure pour la recherche

Pour élaborer l'instrument de mesure, nous avons fait appel à un groupe de 12 inspecteurs échantillonnés dans l'Académie de Lyon. À ces personnes, nous avons présenté une vidéo d'une séquence d'enseignement donnée par un stagiaire. Les inspecteurs devaient procéder individuellement à l'évaluation du stagiaire sans grille officielle en indiquant les raisons et les considérations sur lesquelles ils appuient leur évaluation. À la suite de cette activité individuelle, une entrevue de groupe est conduite pour recueillir les croyances qui fondent leurs décisions.

Les données recueillies sont utilisées pour la définition des énoncés qui composent le questionnaire. Nous avons ensuite parcouru la documentation scientifique qu'on retrouve en France sur les inspecteurs. Toute cette démarche a permis de retenir 36 énoncés de croyances qui nous semblaient pertinents à notre recherche. Nous avons alors opté pour un questionnaire composé de trois sous-tests représentant les trois conceptions de la fonction enseignante et comportant chacun une série d'énoncés auxquels le sujet pourra indiquer son degré d'accord (intensité des croyances) sur une échelle à cinq points de type Likert.

En voici un exemple.

Je crois que l'inspecteur n'a pas besoin d'être expert en enseignement, il suffit qu'il connaisse les valeurs éducatives préconisées par l'État.	1	2	3	4	5
1 = Très en désaccord; 2 = En désaccord; 3 = Plus ou moins en accord; 4 = En accord; 5 = Très en accord					

4.2 La validation préexpérimentale du questionnaire

Cette validation a été effectuée selon deux phases.

Première phase. – Dans un document, nous avons regroupé les croyances selon les trois dimensions se rapportant à la fonction enseignante et selon les définitions que nous avons adoptées. Ce document a été soumis à des juges qui devaient nous indiquer la pertinence de chacun des énoncés par rapport à la dimension dans laquelle nous les avons placés. Les juges au nombre six, trois inspecteurs et trois administrateurs à l’UFM de Lyon, devaient aussi juger de la clarté de chacun des énoncés compte tenu des expressions couramment utilisées dans ce domaine en France.

Deuxième phase. – Nous avons, cette fois-ci, inscrit chaque énoncé sur une fiche. Nous avons placé les fiches pêle-mêle dans une boîte. Nous avons demandé à trois inspecteurs de bien lire les définitions des trois dimensions que nous avons proposées et de classer les fiches contenant les énoncés selon les trois dimensions :

- ♣ les énoncés qui évoquent des croyances se rapportant au modèle d’inspection;
- ♣ les énoncés qui appartiennent au modèle d’efficacité;
- ♣ les énoncés qui appartiennent au modèle de professionnalisation.

L’ensemble de cette démarche de validation a permis de conserver 33 énoncés qui composent le questionnaire administré aux inspecteurs.

4.3 Les sujets

Au départ, nous avons voulu utiliser un échantillon représentatif des 1 808 inspecteurs de l’Éducation nationale de la France. Cependant, des difficultés administratives nous ont empêché de donner suite à ce choix. En effet, nous avons trouvé qu’il était difficile de faire une recherche touchant les inspecteurs lorsque nous avons essayé de communiquer avec les inspecteurs qui se trouvent au sommet de la hiérarchie. Deux années ont passé sans pouvoir administrer notre questionnaire aux inspecteurs. Nous étions sur le point d’abandonner la recherche lorsque le directeur de l’IUFM de l’Académie de Lyon, M. Alain Bouvier, nous a mis en contact avec les recteurs de certaines académies. Nous avons été à la fois étonnés et contents de voir l’accueil et l’intérêt que les recteurs ont accordé à ce projet de recherche.

Notre étonnement était encore plus grand lorsque nous avons observé l'intérêt avec lequel les inspecteurs ont répondu à notre questionnaire.

Près de 174 inspecteurs ont renseigné notre questionnaire selon les répartitions suivantes.

Tableau 2
Répartition selon les académies

Académie	Inspecteurs (N)	Inspecteurs ayant répondu	
		(N)	(%)
Caen	30	12	40,0
Clermont-Ferrand	31	10	32,3
Lille	98	25	25,5
Lyon	61	38	62,3
Nancy-Metz	57	32	56,1
Toulouse	54	13	24,1
Versailles	106	43	40,6
Non indiqué *		1	
Total		174	

* Une personne n'a pas indiqué son académie d'appartenance.

Tableau 3
Répartition selon le sexe

Sexe	(N)	(%)
Homme	106	61,3
Femme	67	38,7
Total	173	100,0

Tableau 4
Répartition des inspecteurs selon l'ancienneté

Ancienneté	(N)	(%)
De 0 et 5 ans	42	24,4
Entre 5 et 10 ans	39	22,7
Plus de 10 ans	91	52,9
Total	172	100,0

Tableau 5
Répartition des inspecteurs selon la perception de l'ampleur de leurs tâches

Pourcentage d'inspection (Les inspecteurs devaient indiquer le pourcentage d'inspection en inscrivant eux-mêmes le pourcentage).	Réponse (N)	Réponse (%)
10 %	2	1,2
15 %	5	3,1
17 %	1	0,6
20 %	26	16,0
25 %	14	8,6
30 %	55	34,0
33 %	4	2,5
35 %	7	4,3
40 %	27	16,7
45 %	4	2,5
50 %	14	8,6
60 %	3	1,9
Total	162	100,0
Note – Douze sujets n'ont pas répondu à la question.		

Tableau 6
Répartition des inspecteurs selon le pourcentage de tâches d'animation, de conseil et de formation

Tâches (%)	Réponse (N)	Réponse (%)
10 %	12	7,4
15 %	6	3,7
20 %	46	28,4
25 %	17	10,5
30 %	37	22,8
33 %	4	2,5
35 %	6	3,4
40 %	21	13,0
45 %	4	2,5
46 %	1	0,6
50 %	4	2,5
60 %	2	1,2
65 %	1	0,6
Total	162	100,0
Note – Douze sujets n'ont pas répondu à la question.		

Tableau 7
Répartition des inspecteurs selon le pourcentage des tâches administratives

Tâches (%)	Réponse (N)	Réponse (%)
10 %	3	1,9
15 %	2	1,2
20 %	19	11,7
25 %	10	6,2
30 %	32	19,8
33 %	4	2,5
35 %	4	2,5
40 %	32	19,8
45 %	4	2,5
50 %	30	18,5
55 %	1	0,6
60 %	16	9,9
70 %	4	2,5
75 %	1	0,6
Total	162	100,0
Note – Douze sujets n’ont pas répondu à la question.		

Tableau 8
Répartition des inspecteurs selon le nombre d’inspections faites en moyenne par année

Activités d’inspection (N)	Réponse (N)	Réponse (%)
Moins de 30 activités	3	1,8
Entre 30 et 50 activités	15	8,8
Entre 50 et 70 activités	45	26,5
Entre 70 et 90 activités	77	45,3
Entre 90 et 110 activités	23	13,5
Plus de 110 activités	7	4,1
Total	170	100,0

4.4 La validation expérimentale du questionnaire

Le questionnaire a été, en fin d’année scolaire 2000, administré à 174 inspecteurs aux mois de juin et juillet 2000. Comme le souligne Spector (1992), un nombre variant entre 100 et 200 sujets est suffisant pour conduire des analyses nécessaires à l’élaboration et à la validation d’un instrument de mesure. Pour notre étude, deux types d’analyse sont effectués.

D'abord, une analyse factorielle sur l'ensemble des énoncés est faite pour vérifier si les réponses des inspecteurs confirment la présence des trois dimensions théoriques que nous avons postulées. Ensuite, sont étudiées la validité de chaque énoncé et la fidélité de chaque sous-test.

4.5 L'analyse factorielle

L'analyse en composantes principales avec rotation VARIMAX nous permet de constater que les réponses des inspecteurs au questionnaire reproduisent les trois dimensions théoriquement définies (figure 1). Toutefois, nous devons vérifier si chaque énoncé élaboré pour mesurer une dimension donnée se retrouve bel et bien dans cette dimension, et ce, avec une intéressante contribution à celle-ci.

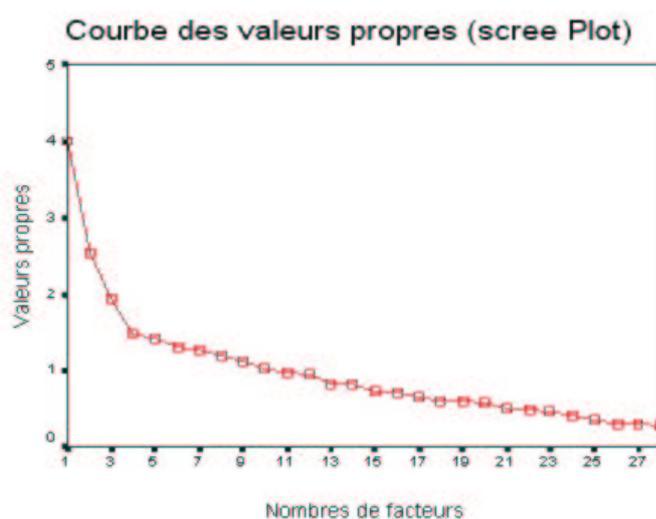


Figure 1

Courbe des valeurs propres définie par l'ensemble des énoncés

Les trois dimensions ou facteurs sont définis par les énoncés qui apparaissent dans le tableau 9. Nous imposons une valeur de saturation égale ou supérieure à 0,30 sur un des facteurs pour accepter l'appartenance de l'énoncé à un facteur donné et l'importance de sa contribution à la définition de ce facteur.

Tableau 9
Résultats de la première analyse factorielle

Énoncés	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Énoncés	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
EI2		0,452		EP7			0,675
EE1	0,344	0,418		EI7	0,445	0,318	
EP3			0,377	EE7			
EI1		0,558		EP6			0,54
EE3	0,365	0,346		EI8		0,473	0,401
EP2	0,438			EE8			
EI3		0,431		EP11	-0,365		0,658
EE2		0,548		EI9	0,383		
EP1	-0,337			EE9		0,591	
EI4		0,406		EP9		-0,308	0,304
EE4		0,337		EI10		0,454	
EP5			0,474	EE10	0,627		
EI5				EP8	0,53		
EE6	0,595			EI11	0,55		
EP4			0,394	EE110	0,535		
EI6	0,301			EP10			0,596
EE5	0,307			EP7			0,675

Dans ce tableau, les énoncés EP1 (saturation négative), EI5, EE7, EE8 (saturation inférieure à 0,30) n'apportent pas de contribution importante aux dimensions qui nous intéressent ici. Ces énoncés seront enlevés. Une seconde analyse factorielle est menée sans ces énoncés. Le résultat de cette analyse apparaît au tableau 10.

Tableau 10
Résultats de la seconde analyse factorielle

Énoncés	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Énoncés	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
EI2		0,434		EP7			0,687
EE1	0,324	0,419		EI7	0,495		
EP3			0,385	EP6			0,52
EI1		0,6		EI8		0,491	0,409
EE3	0,382	0,335		EP11	-0,369		0,66
EP2	0,508			EI9	0,348		0,315
EI3		0,382		EE9		0,601	
EE2		0,55		EP9		-0,317	0,323
EI4		0,406		EI10		0,468	
EE4		0,316		EE10	0,644		
EP5			0,446	EP8	0,52		
EE6	0,602			EI11	0,55		
EP4			0,413	EE11	0,528		
EI6				EP10			0,593
EE5	0,301			EP7			0,687
EI2		0,434		EI7	0,495		
EE1	0,324	0,419		EP6			0,52

Dans ce tableau, l'énoncé EI6 est enlevé puisque ses valeurs de saturation sur les facteurs sont inférieures à 0,30. Le questionnaire définitif retenu pour l'analyse est composé de 28 énoncés qui, selon nous, reflètent mieux les trois dimensions ou facteurs de notre recherche. Il faut souligner que la structure factorielle correspondante explique 30,03% de la variance totale.

4.5.1 L'étude de la validité des sous-tests qui composent les trois dimensions

On observe que les énoncés présentent des corrélations item-test qui varient de 0,20 à 0,43. Le coefficient de fidélité *Alpha* standardisé pour le sous-test est de 0,67.

Tableau 11
Énoncés du sous-test se rapportant à la dimension «modèle inspectorat» (165 répondants)

Numéro de l'énoncé	Moyenne	Écart-type	Corrélation item-test
E12	1,85	0,85	0,20
EE1	3,52	1,00	0,43
EE3*	2,44	0,92	0,34
EI1	1,60	0,89	0,39
EI3	4,18	0,77	0,29
EE2	2,80	0,88	0,42
EI4	2,70	1,07	0,32
EE4	3,02	1,09	0,24
E18*	3,51	0,83	0,24
EE9	2,74	1,02	0,38
EI10	2,25	0,95	0,31

Note – L'astérisque indique un énoncé qui se retrouve dans deux dimensions.

On observe que les énoncés présentent des corrélations item-test qui varient de 0,19 à 0,45.

Le coefficient de fidélité *Alpha* standardisé est de 0,72. Il faut noter toutefois que l'énoncé EE5 avec un coefficient item-test de 0,19 est légèrement en dessous de la norme de 0,20 généralement acceptée.

Tableau 12
Énoncés du sous-test se rapportant à la dimension «modèle d'efficacité sociale»

Numéro de l'énoncé	Moyenne	Écart-type	Corrélation item-test
EE1	3,53	1,00	0,30
EE3*	2,45	0,92	0,31
EP2	4,64	0,56	0,31
EE6	3,94	0,70	0,45
EE5	3,24	1,68	0,19
EI7	3,52	0,83	0,45
EI9	3,90	0,96	0,28
EE10	3,88	0,76	0,43
EP8	3,33	0,97	0,37
EI11	3,39	1,12	0,44
EE11	3,74	0,89	0,41

Note – L'astérisque indique un énoncé qui se retrouve dans deux dimensions.

Les énoncés présentent des corrélations item-test qui varient de 0,15 à 0,47. Le coefficient de fidélité *Alpha* standardisé est de 0,65. Encore là, un énoncé (énoncé EI9) affiche une corrélation item-test de 0,15 qui est bien au-dessous de la norme acceptée.

Tableau 13
Énoncés du sous-test se rapportant à la dimension «modèle de professionnalisation»

Numéro de l'énoncé	Moyenne	Écart-type	Corrélation item-test
EP3	3,03	0,93	0,23
EP5	3,06	1,22	0,27
EP4	2,22	1,02	0,26
EP7	2,94	0,86	0,47
EP6	2,82	1,02	0,37
EP11	2,35	0,86	0,47
EP9	3,87	1,00	0,23
EP10	3,75	0,80	0,38
EI9	3,91	0,95	0,15
EI8*	3,53	0,83	0,23

Note – L'astérisque indique un énoncé qui se retrouve dans deux dimensions.

Discussion. – Nous avons constaté que certains énoncés qui ont été formulés, à la phase préexpérimentale, pour une dimension donnée se retrouvaient plutôt sur une autre dimension lorsque nous avons analysé les réponses des inspecteurs. Une inspection de ces énoncés a permis de confirmer qu'ils appartiennent vraiment à la dimension dans laquelle l'analyse factorielle les a placés. Cette situation nous amène à changer ces énoncés de dimension. Le questionnaire final présenté à l'annexe I en tient compte.

Les résultats de l'analyse factorielle confirment la présence des trois dimensions que nous avons théoriquement postulée. Nous observons que les valeurs de saturation des énoncés retenus sur chaque facteur sont intéressants. De plus, les corrélations item-test obtenus généralement pour les énoncés qui composent les sous-tests, les valeurs des coefficients de fidélité (0,67; 0,72; 0,65) obtenus pour les trois sous-tests, nous portent à croire que nous avons là un instrument de mesure assez fiable pour notre recherche. Rappelons que pour plusieurs spécialistes de l'évaluation, la valeur minimale du coefficient de fidélité peut être fixée à 0,65 lorsque la décision à prendre avec l'instrument porte sur des groupes d'individus et non sur une personne en particulier (Frisbie, 1988; Louis, 1999).

L'hypothèse concernant la possibilité d'élaborer un instrument de mesure des croyances des inspecteurs par rapport à la conception de la fonction enseignante est vérifiée.

Il nous intéresse maintenant d'étudier comment les inspecteurs se situent par rapport aux trois modèles retenus pour catégoriser la fonction enseignante.

5. L'analyse des croyances des inspecteurs par rapport à la fonction enseignante

Rappelons la question centrale de notre recherche et l'hypothèse que nous avons posées.

Question – Quelle conception de la fonction enseignante fonde les croyances des inspecteurs de l'Éducation nationale lorsqu'ils procèdent à l'évaluation ou à l'inspection des pratiques d'enseignement?

Hypothèse – Nous avons fait l'hypothèse que la proportion des inspecteurs de l'Éducation nationale favorables aux croyances liées au modèle d'inspection sera plus élevée que les proportions observées pour les deux autres modèles.

5.1 La présentation des résultats

L'instrument de mesure est composé de trois sous-tests se rapportant aux trois dimensions : modèle d'inspection, modèle d'efficacité sociale et modèle de professionnalisation. Pour chacune des dimensions ou pour chacun des modèles, le sujet avait à répondre à plusieurs énoncés en indiquant, pour chaque énoncé, son degré d'accord ou de désaccord face à l'opinion exprimée par l'énoncé. Une échelle à cinq points lui permettait d'indiquer l'intensité de ses croyances. Pour les fins de calcul des scores des sujets, nous avons regroupé les cinq points de l'échelle sous trois positions :

Défavorable :	scores moyens compris entre 0,0 et 2,5
Plus ou moins favorable (neutre) :	scores moyens compris entre 2,5 et 3,5
Favorable :	scores moyens compris entre 3,5 et 5,0

Pour chaque sous-test ou dimension, nous avons déterminé le score moyen des sujets par rapport à ces trois positions. Nous avons ensuite calculé, pour chacune des dimensions ou pour chacun des modèles, la proportion de sujets qui seraient défavorables, plus ou moins favorables (neutres) et favorables à la dimension considérée. Voici les résultats obtenus.

5.1.1 Les tableaux et les courbes des fréquences pour les trois dimensions

Tableau 14
Fréquences observées pour le modèle d'inspectorat

Position	Fréquence (N)	Fréquence (%)	Fréquence ajustée (%)	Fréquence cumulée (%)
En désaccord	46	26,4	26,4	26,4
Neutre	119	68,4	68,4	94,8
En accord	9	5,2	5,2	100,0
Total	174	100,0	100,0	

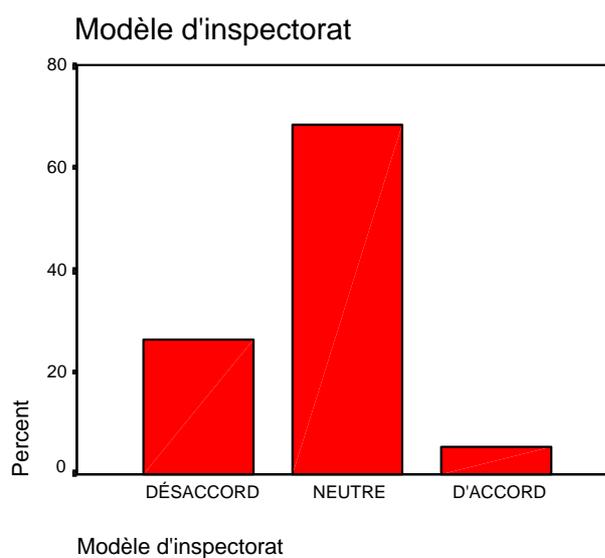


Figure 2
Courbe des fréquences du «modèle d'inspectorat»

Tableau 15
Fréquences observées pour le modèle d'efficacité sociale

Position	Fréquence (N)	Fréquence (%)	Fréquence ajustée (%)	Fréquence cumulée (%)
En désaccord	1	0,6	0,6	0,6
Neutre	67	38,5	38,5	39,1
En accord	106	60,9	60,9	100,0
Total	174	100,0	100,0	

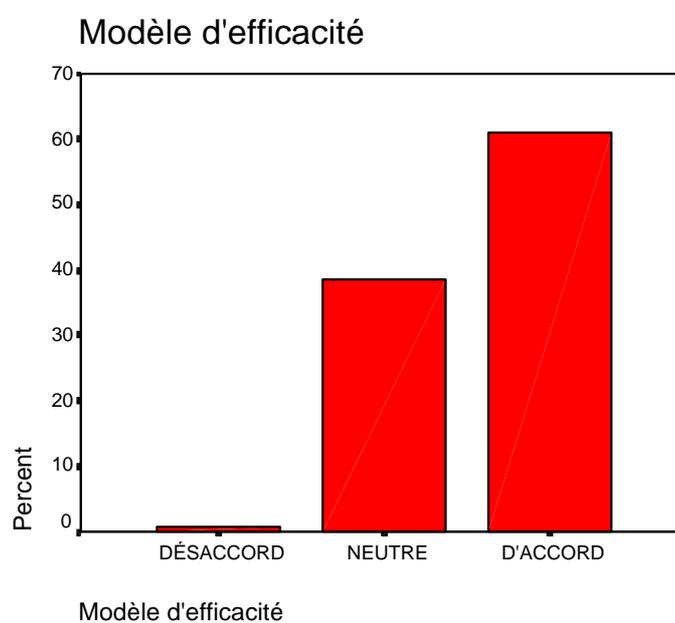


Figure 3
Courbes des fréquences «modèle d'efficacité sociale»

Tableau 16
Fréquences observées pour le modèle de professionnalisation

Position	Fréquence (N)	Fréquence (%)	Fréquence ajustée (%)	Fréquence cumulée (%)
En désaccord	15	8,6	8,6	8,6
Neutre	124	71,3	71,3	79,9
En accord	35	20,1	20,1	100,0
Total	174	100,0	100,0	



Figure 4
Courbe des fréquences «modèle de professionnalisation»

Discussion. – Les données observées ici montrent que les inspecteurs de notre étude semblent posséder, comme groupe, un système de croyances dominé par le modèle d'efficacité sociale. En cela, notre hypothèse n'est pas confirmée.

Les données nous permettent de constater deux situations que nous jugeons intéressantes pour les responsables de formation des inspecteurs.

Premièrement, les croyances par rapport à la fonction enseignante qui ont constitué la raison d'être des inspecteurs au moment de la création de cette institution se logeaient à l'enseigne du modèle d'inspection, c'est-à-dire que l'inspecteur était principalement un agent de contrôle directif et hiérarchique de l'application par l'enseignant des directives et des valeurs préconisées par l'État. L'autorité de l'inspecteur garantissait le respect par l'enseignant des conseils, des directives ou des pratiques émis. Notre étude permet de constater que les inspecteurs ont dépassé ce modèle et semblent épouser, en tant que groupe, le modèle d'efficacité sociale. Selon ce modèle, rappelons-le, les inspecteurs se considéreraient comme des «spécialistes de l'enseignement» devant apporter ou suggérer aux enseignants des conseils, des directives ou des façons de faire afin que l'enseignement donné aux élèves soit des plus efficaces possibles. À cela, le commentaire de Ferrier, cité plus haut, traduit bien cette réalité :

Très rapidement, malgré la masse énorme de travail qui est la leur, les inspecteurs font la preuve de leur efficacité et de leurs compétences. Il a fallu près d'un demi-siècle pour que, au moins dans le domaine pédagogique, ils soient reconnus comme les seuls experts de l'enseignement primaire.

Deuxièmement, la forte proportion d'inspecteurs (71,3 %) qui expriment une position neutre par rapport au modèle de professionnalisation est toutefois intéressante. Dans la mesure où cette approche est en émergence, on peut déduire que les inspecteurs de notre étude n'ont pas une position polarisée pour ou contre ce modèle. Alors, nous croyons qu'un plan de formation bien articulée qui viserait à développer une sensibilité des inspecteurs pour ce modèle pourrait actuellement être bien accueillie et aurait des effets intéressants.

Toutefois, les données qualitatives recueillies par le biais des commentaires écrits des participants, nous invitent à souligner des nuances importantes en rapport aux deux situations exposées plus haut. Analysons ces données.

5.2 L'analyse des données qualitatives

Dans le questionnaire soumis aux inspecteurs, nous avons demandé à ces derniers de nous faire part des commentaires qu'ils jugeaient importants. Nous avons fait une transcription des vingt commentaires reçus et remis cette transcription à une personne spécialisée en analyse qualitative qui n'était pas au courant du contenu du questionnaire ni de la problématique de la recherche. Nous voulions, de ce fait, assurer une meilleure validité des interprétations qui seront faites de ces commentaires. Les quatre thèmes suivants ont émergé de cette analyse.

La tâche de l'inspecteur. – Des inspecteurs de notre étude trouvent que la tâche qui leur incombe est lourde. Elle les éloigne de leur mission première – «aider les maîtres à améliorer leur enseignement» – pour leur faire «dériver vers des fonctions administratives». Par exemple, un inspecteur dira : «Il serait souhaitable, voire urgent que nos responsables nous libèrent des tâches de plus en plus lourdes afin que nous puissions exercer notre métier d'inspection».

La double fonction de l'inspection. – Des inspecteurs ne croient pas qu'il est possible d'exercer la fonction d'évaluateur en même temps que celle de formateur. Ils trouvent qu'ils doivent jouer un rôle ambigu et voudraient qu'il y ait soit une séparation des rôles, soit une redéfinition du métier d'inspecteur. Par exemple, un inspecteur dira :

Les distinctions entre les fonctions d'évaluateur et de contrôleur semblent nécessaires et ne peuvent passer que par une modification du système actuel qui est infantilisant et inefficace dans la mesure où se confondent évaluation formative et les nécessaires contrôles.

La mission politique de l'inspection. – Des inspecteurs croient en l'importance politique de la mission d'inspection. Par exemple, un inspecteur soulignera :

La mission d'inspection reste importante car garante d'une relative indépendance et neutralité du fonctionnement du système de l'enseignement et de l'enseignant, lequel pourrait sans cela, se retrouver pris en otage par d'autres

acteurs sociaux ou instances (collectivité, parents). L'IEN arbitre et protège très souvent le corps enseignant sans pour autant lui ménager ses critiques et ses interprétations.

Un autre dira : «L'inspecteur représente l'État de manière décentrée. Il constitue un cadre et une référence de proximité.»

Les limites de l'inspection. – Des inspecteurs trouvent que l'inspection telle qu'elle se fait actuellement tend à infantiliser les enseignants et est inefficace. Un inspecteur dira : «Comment des enseignants infantilisés par cette procédure (évaluation individuelle des enseignants) peuvent-ils former des individus autonomes et responsables? Un autre écrira : «Les IEN ressentent parfois l'inefficacité de leur action; les pratiques des maîtres évoluent peu d'une inspection à l'autre».

5.3 La synthèse des deux analyses

Nous avons décrit, dans l'analyse quantitative, que les inspecteurs qui ont participé à notre recherche partageraient, comme groupe, les croyances relevant du modèle d'efficacité sociale. L'analyse des commentaires montre que les inspecteurs ont fortement le sentiment qu'ils ont un rôle important à jouer pour assurer l'accès de tous les élèves à une éducation de qualité. Ils sont enclins à considérer qu'ils sont des agents dont la mission première est d'intervenir efficacement auprès des enseignants ou équipe d'enseignants de sorte que les élèves reçoivent un meilleur enseignement dans les écoles françaises. Ils pensent aussi assurer une protection des écoles contre des influences externes susceptibles de nuire à la mission de l'école telle qu'elle est formulée par l'État. Cependant, cette analyse révèle que ces inspecteurs semblent être déchirés entre cette fonction première qui les motive et les tâches administratives lourdes qui les empêchent d'accomplir efficacement cette mission. Nous voyons-là une impérieuse nécessité de revoir la mission et la formation des inspecteurs en prenant en considération le mouvement actuel de professionnalisation de la fonction enseignante d'une part, l'ambiguïté et le sentiment d'inefficacité de leur action, d'autre part, qui semble caractériser le métier d'inspecteur. Cette impérieuse nécessité de revoir le rôle des inspecteurs a été soulignée dans le Rapport Pair.

Conclusion

Cette recherche, malgré ses limites, a permis d'apporter une certaine contribution aux connaissances empiriques dont nous disposons actuellement sur les inspecteurs de l'Éducation nationale. L'instrument que nous avons développé pourrait servir d'amorce de réflexion lors des activités de formation destinées aux IEN. Les connaissances apportées par cette recherche pourraient aider probablement à mieux orienter les débats sur la révision du rôle des inspecteurs. Cette recherche pourrait être reprise en s'adressant, cette fois-ci, aux inspecteurs de lycées et de collèges. La présente recherche a suscité plusieurs questionnements qui pourraient faire l'objet de nombreuses recherches. Par exemple, quelle est la position des IEN sur la professionnalisation des enseignants? Quel modèle de pratique du métier l'approche actuelle de formation des inspecteurs favorise-t-elle? Quelle est la perception actuelle des enseignants par rapport aux fonctions des inspecteurs? Ce sont autant de questions dont les réponses pourraient contribuer à enrichir nos connaissances sur cette profession importante et stratégique en France.

Toutefois, cette recherche possède des limites. L'échantillon sur lequel ont porté nos observations ne représente pas nécessairement la population des IEN en France : les données doivent donc être interprétées avec prudence.

Références bibliographiques

- ACHESON, K. A. et GALL, M. D. (1992). *Techniques in the clinical supervision of teachers : Preservice and inservice applications*. New York (NY) : Longman.
- AGNE, K. J., GREENWOOD, E. G. et MILLER, L. D. (1994). Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness. *The Journal of Research and Development in Education*, 27(3), 142-151.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- BEM, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs*. Belmont (CA) : Brooks/Cole.
- BOLIN, F. S. et PANATIRIS, P. (dir.). (1992). *Searching for a common purpose : A perspective on the history of supervision*. Alexandria (VA) : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- BROWNELL, M. T. et PAJARÈS, F. M. (1996). The influence of teachers' efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems : A path analysis. *Research Bulletin* 27(3-4).
- CARBONNEAU, M. (1993). Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 33-57.
- DARLING-HAMMOND, L. (1992). Teaching and knowledge: policy issues posed by alternate certification for teachers. *Peabody Journal of Education*, 67(3), 123-154.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997). *The right to learn*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- EISENHART, M. A. et al. (1985). *Teaching as a complex beliefs system : Implication for understanding teachers and educational reform*. Alexandria (VA) : American Educational Research Association.
- ERAULT, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10, 117-133.
- FENSTERMACHER, G. D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In L. S. Shulman (dir.), *Review of research in education* (Vol. 6, p. 157-185). Itasca (IL) : Peacock.
- FERRIER, J. (1997). *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995 (Tomes 1 et 2)*. Paris : Éditions de L'Harmattan.
- FISHBEIN, M. (1963). An investigation of the relationship between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations*, 16(2), 233-239.

- FISHBEIN, M. et AZJEN, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. Reading (MA) : Addison-Wesley.
- FRISBIE, D. A. (1988). Reliability of scores from teacher-made tests. In National Council on Measurement in Education (dir.), *Instructional topics in educational measurement series*. Washington (DC) : National Council on Measurement in Education.
- GAUTHIER, M. et TARDIF, M. (dir.) (1996). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin, éditeur.
- GERLACH, J. M. (1994). Is this collaboration? In K. Bosworth et S. J. Hamilton (dir.), *Collaborative learning : Underlying processes and effective techniques*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- GOODMAN, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching : A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137.
- GUSKEY, T. R. (1998). *Teacher efficacy measurement and change*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, ERIC_NO : ED422396.
- JAROUSSE, J.P., LEROY-AUDOIN, C. et MINGAT, A. (1997). Les inspections primaires de l'Éducation nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves. *Les notes de l'IRÉDU*, 95/5, 1-5.
- KARIER, C. (dir.) (1982). *Supervision in historic perspective*. Alexandria (VA) : ASCD.
- LOUIS, R. (1991). *Mesures des croyances des enseignants du primaire relatives à trois approches d'évaluation des apprentissages*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- LOUIS, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval (QC) : Les Éditions Études Vivantes.
- LOUIS, R. et TRAHAN, M. (1995). Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 61-87.
- LOUIS, R., VIAU, R. et LEFEBVRE, M. (1998). *Élaboration et validation d'un instrument de mesure de la motivation des élèves au regard du français, langue maternelle*. Rapport de recherche I. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1991). Note de service n° 90-143.
- MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- NESPOR, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- NISBETT, R. et ROSS, L. (1980). *Human inference : Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- PAJARÈS, M.F. (1992). Teacher's beliefs and educational research : Cleaning up the messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16, 7-33.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, PH. (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, PH. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 59-76.
- PETERMAN, F. P. (1991). *An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning*. Communication présentée au «Annual Meeting of the American Educational Research Association», Chicago.
- PINTRICH, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching education. In W. R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education*. New York (NY) : Macmillan Publishing Co.
- RAPPORT PAIR (1998). *Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie*. Adresse URL : <http://www.seul.asso.fr/rubriques/droits/archives/rapport/pair2.html>
- ROCKEAH, M. (1970). *Beliefs, attitudes, and values : A theory of organisation and change*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- ROSS, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference : The origins and impacts of teacher efficacy*. Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Alberta.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York (NY) : Jossey-Bass. Traduction française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les Éditions Logiques, 1994).
- SMYLIE, M. A. et CONYERS, J. G. (1991). Changing conceptions of teaching influence the future of staff development. *Journal of Staff Development*, 12(1), 12-16.
- SPECTOR, P. E. (1992). *Summated rating scale construction : An introduction*. Newbury Park (CA) : Sage Publications.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- TATTOO, M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students : Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155-180.
- TILLEMA, H. H. (1995). Changing the professional knowledge and beliefs of the teachers : A training study. *Learning and Instruction*, 5, 291-318.
- WOOLFOLK, A. et HOY, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

QUESTIONNAIRE SUR LES CROYANCES DES INSPECTEURS EN CONTEXTE
D'ÉVALUATION OU D'INSPECTION DES ENSEIGNANTS

(VERSION FINALE)

Questionnaire sur les croyances des inspecteurs du premier degré en contexte d'évaluation ou d'inspection des enseignants

Dans le cadre d'une recherche sur les croyances des inspecteurs à l'égard de l'évaluation des enseignants du premier degré, nous faisons appel à votre collaboration pour nous aider à faire avancer les connaissances dans le domaine de la fonction des inspecteurs en France. Nous vous présentons un questionnaire composé d'énoncés nous permettant d'inférer les croyances du « bon enseignant » que favorisent les inspecteurs lorsqu'ils envisagent l'évaluation ou l'inspection des futurs maîtres.

Nous cherchons à connaître votre opinion par rapport à chaque énoncé. Il serait préférable que vos réponses soient données de façon spontanée. Il n'y a, bien sûr, pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Pour faciliter une réponse la plus honnête possible, nous tenons à garder l'anonymat des personnes qui acceptent de répondre à ce questionnaire. Pour aucune raison, il ne faut pas mentionner votre nom.

Consignes spécifiques

Dans le présent questionnaire, vous devez lire chaque énoncé et exprimer votre position par rapport à l'énoncé de la façon suivante :

- ♣ si vous êtes très en désaccord avec l'opinion exprimée par l'énoncé, vous encerclez le chiffre 1;
- ♣ si vous êtes en désaccord avec l'opinion exprimée par l'énoncé, vous encerclez le chiffre 2;
- ♣ si vous êtes plus ou moins d'accord, vous encerclez le chiffre 3;
- ♣ si vous êtes en accord avec l'énoncé, vous encerclez le chiffre 4;
- ♣ si vous êtes très en accord avec l'énoncé, vous encerclez le chiffre 5.

Nous vous rappelons que ceci n'est pas un questionnaire d'examen, en ce sens qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons seulement que vous nous indiquiez votre degré d'accord ou de désaccord avec l'opinion exprimée par chaque énoncé.

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration. Veuillez tourner la page.

Veillez répondre à chaque énoncé en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion selon la légende suivante :

1 : Très en désaccord 2 : En désaccord

3 : Plus ou moins d'accord

4 : En accord 5 : Très en accord

No. de l'énoncé	ÉNONCÉS					
01 EI	Les enseignants ont des buts différents de ceux définis par l'État : donc les inspecteurs doivent les contrôler.	1	2	3	4	5
02 EI+EE	L'inspecteur doit connaître les meilleures techniques d'enseignement afin de les expliquer aux enseignants.	1	2	3	4	5
03 EP	De façon générale, l'enseignant veut toujours améliorer ses pratiques. Il suffit de lui offrir des lieux d'échange entre pairs.	1	2	3	4	5
04 EI	Les enseignants sont des subordonnés qui ont besoin d'être surveillés.	1	2	3	4	5
05 EI+EE	Le bon enseignant est souvent celui qui applique les conseils pédagogiques prodigués par l'inspecteur.	1	2	3	4	5
06 EE	Le rôle de l'inspecteur est d'analyser avec l'enseignant les difficultés qu'il rencontre.	1	2	3	4	5
07 EI	Le contrôle externe est important pour assurer que l'enseignement est bien donné.	1	2	3	4	5
08 EI	Le problème de certains enseignants c'est qu'ils n'appliquent pas les techniques enseignées en formation.	1	2	3	4	5
09 EI	Un enseignant qui n'est pas inspecté risque de causer des torts aux élèves.	1	2	3	4	5
10 EI+EE	Il est important pour un inspecteur d'avoir une grille d'observation qui porte sur ce qu'est un bon enseignant.	1	2	3	4	5

Veillez répondre à chaque énoncé en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion selon la légende suivante :

1 : Très en désaccord 2 : En désaccord 3 : Plus ou moins d'accord
4 : En accord 5 : Très en accord

No. de l'énoncé	ÉNONCÉS					
11 EP	L'enseignant est un professionnel qui n'a pas besoin d'être surveillé ni contrôlé mais qui doit rendre des comptes à la société.	1	2	3	4	5
12 EE	Les avis et conseils que reçoivent les enseignants des inspecteurs sont utiles pour rendre l'enseignement efficace.	1	2	3	4	5
13 EP	L'évaluation du travail des enseignants pourrait être faite par les pairs.	1	2	3	4	5
14 EE	Les enseignants qui donnent suite aux conseils et avis de l'inspecteur sont souvent les meilleurs enseignants.	1	2	3	4	5
15 EP	L'enseignant est capable d'analyser lui-même son enseignement et d'y apporter des modifications nécessaires.	1	2	3	4	5
16 EI	Il faut continuer à encadrer l'enseignant pour qu'il progresse.	1	2	3	4	5
17 EP	L'enseignant connaît mieux que l'inspecteur les difficultés d'enseignement auxquelles il est confronté.	1	2	3	4	5
18 EI+EP	L'enseignant doit avant tout assurer l'application des instructions édictées par l'État pour garantir aux élèves une bonne scolarité.	1	2	3	4	5
19 EP	L'enseignant n'a pas besoin de l'inspecteur pour identifier ses problèmes et y apporter des solutions	1	2	3	4	5

Veillez répondre à chaque énoncé en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion selon la légende suivante :

1 : Très en désaccord 2 : En désaccord 3 : Plus ou moins d'accord
4 : En accord 5 : Très en accord

No. de l'énoncé	ÉNONCÉS					
20 EI+EP	L'enseignant doit être capable d'imposer naturellement à sa classe le respect du savoir et le respect de l'autorité qu'il détient.	1	2	3	4	5
21 EI+EE	L'enseignant devrait avoir l'obligation d'appliquer en classe les conseils méthodologiques recommandés par l'inspecteur.	1	2	3	4	5
22 EP	La relation de confiance et proximité que développe l'enseignant vis à vis de ses élèves est plus importante que la relation d'autorité	1	2	3	4	5
23 EI	L'enseignant a besoin de la note de l'inspecteur pour le motiver à mieux faire.	1	2	3	4	5
24 EE	L'enseignant qui connaît bien les techniques pédagogiques est généralement plus efficace en classe.	1	2	3	4	5
25 EE	L'enseignant c'est quelqu'un qui a besoin de l'appui de l'inspecteur pour trouver lui-même des solutions à son problème d'enseignement.	1	2	3	4	5
26 EE	L'enseignant qui ne respecte pas les règles fixées par l'État ne peut pas transmettre aux élèves le respect de l'autorité.	1	2	3	4	5
27 EE	L'enseignant qui planifie en détail son enseignement a plus de chance de donner un meilleur enseignement.	1	2	3	4	5
28 EP	L'enseignant est capable de faire lui-même le choix des méthodes pédagogiques qui lui semblent appropriées aux besoins de ses élèves.	1	2	3	4	5

Note. Les symboles EI, EE, EP identifient les énoncés qui se rapportent respectivement aux dimensions Inspectorat, Efficacité et Professionnalisation. La mention de deux symboles pour un même énoncé indique que ce dernier présente une saturation supérieure à 0,30 sur les deux dimensions et qu'il intervient dans le calcul des scores pour chacune des dimensions concernées.