



Evaluation des formations
par les stagiaires des premier et second degrés
en formation en IUFM

*Une étude menée auprès des stagiaires
des IUFM du Nord- Pas de Calais, de Versailles, de Basse-Normandie,
de Haute Normandie, de Lorraine et de Bretagne*

Année 2007-2008

- Participation au groupe de travail « Evaluation des formations » inter-IUFM

- ☞ IUFM Nord – Pas de Calais
- ☞ IUFM de Haute Normandie
- ☞ IUFM de Basse Normandie
- ☞ IUFM de Lorraine
- ☞ IUFM de Versailles
- ☞ IUFM Midi-Pyrénées
- ☞ IUFM de Champagne-Ardennes
- ☞ IUFM d'Amiens
- ☞ IUFM d'Alsace
- ☞ IUFM de Bretagne

- Participation à l'enquête

- ☞ IUFM Nord – Pas de Calais
- ☞ IUFM de Haute Normandie
- ☞ IUFM de Basse Normandie
- ☞ IUFM de Lorraine
- ☞ IUFM de Versailles
- ☞ IUFM de Bretagne

- Rédaction du rapport

- ☞ Bruno Perrault, directeur chargé de l'observatoire des flux et des formations à l'IUFM Nord - Pas de Calais.

Table des matières

1.	INTRODUCTION	4
2.	CADRE THEORIQUE	4
3.	METHODOLOGIE	5
3.1.	Mesure du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants	5
3.2.	Elaboration d'une banque d'items ou « composantes de compétence »	6
3.3.	Construction d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants	9
4.	POPULATION ENQUETEE.....	10
5.	RESULTATS.....	11
5.1.	Sentiment d'efficacité professionnelle des stagiaires PE2 et PLC2 par composante.....	11
5.2.	Sentiment d'efficacité professionnelle des stagiaires PE2 et PLC2 par compétence professionnelle	16
5.3.	Evolution du sentiment d'efficacité professionnelle.....	17
5.3.1.	Evolution du sentiment d'efficacité personnelle par composante	18
5.3.2.	Evolution du sentiment d'efficacité personnelle par compétence professionnelle	21
6.	CONCLUSION	22
7.	LIMITES DE L'ETUDE ET PERSPECTIVES	22
8.	ANNEXE : QUESTIONNAIRE D'EVALUATION (PARTIE COMMUNE AUX DIFFERENTS IUFM)	24

1. INTRODUCTION

Dans l'enseignement supérieur, la question de l'évaluation est apparue dans les textes ministériels il y a une vingtaine d'années. Nous ne citerons ici que l'arrêté Bayrou de 1997 qui rend obligatoire l'évaluation des enseignements par les étudiants. Malgré le processus de Bologne qui fait de l'évaluation la clef de voûte de la construction d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, les résistances demeurent comme l'indique Alain Menand, directeur de la section des formations et des diplômes à l'AERES dans une dépêche de l'AEF du 12 janvier 2009. *La proportion des universités ayant mis en place l'évaluation des enseignements par les étudiants de façon systématique, c'est-à-dire pour toutes les formations, est assez faible : cela représente moins de dix universités.* En revanche, dans bon nombre d'IUFM et depuis plusieurs années, la participation des usagers à l'évaluation des formations est une pratique établie.

Au cours de l'année 2007-2008, des directeurs adjoints des premier et second degrés et des responsables de dispositifs d'évaluation des formations de 10 IUFM¹ ont coordonné leurs efforts et leurs compétences pour construire ensemble un outil d'évaluation en partie commun qui se fonde sur le cahier des charges de 2006 et le référentiel de compétences associé afin d'évaluer l'efficacité des formations des IUFM impliqués à l'aune du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires qui y sont formés.

2. CADRE THEORIQUE

L'enquête se fonde sur les travaux de Bandura (2002)² qui définit le sentiment d'efficacité personnelle (*self efficacy* ou sentiment de compétence) comme la croyance (ou la confiance) d'un individu dans ses capacités à organiser et à réaliser une tâche dans des situations et des contextes spécifiques. Cette confiance dans ses capacités n'est pas aveugle, elle s'appuie sur l'expérience réelle accumulée par l'individu et s'explique par sa capacité métacognitive à réfléchir sur soi-même, sur la pertinence de ses pensées et de ses actions et sur l'estimation de ses forces et de ses faiblesses dans une situation donnée.

Bandura (*ibid.*) et ses collaborateurs ont mené de nombreuses études qui ont montré que la perception qu'a un individu de ses capacités à exécuter une activité influence et détermine largement son comportement. Les individus cherchent généralement à éviter les situations et les activités qu'ils perçoivent comme menaçantes mais n'hésitent pas à s'engager dans des activités qu'ils se sentent aptes à accomplir. Ils ont également montré que la croyance de pouvoir atteindre un but détermine non seulement la mobilisation de la personne dans cette perspective mais encore prédit l'atteinte de ce but. D'une manière générale, des niveaux de

¹ IUFM du Nord-Pas de Calais, de Versailles, de Champagne-Ardenne, de Haute-Normandie, de Basse-Normandie, de Bretagne, de Lorraine, d'Alsace, de Midi-Pyrénées et de Picardie.

² Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck

sentiment d'efficacité personnelle élevé coïncident avec des niveaux de performance eux-mêmes élevés. De multiples études³ le plus souvent nord-américaines menées auprès des enseignants ont montré que leur sentiment d'efficacité personnelle a un effet significatif sur la qualité de leur travail, et, par voie de conséquence, sur leurs élèves.

D'autres recherches ont mis en évidence des corrélations entre sentiment d'efficacité personnelle et acquisition de compétences et suggèrent que la confiance d'un individu à réaliser une tâche peut être induite à la suite d'une formation. La relation entre efficacité personnelle ressentie et formation amène Romano⁴ (1996) à considérer un sentiment d'efficacité personnelle élevé comme un indicateur à part entière de l'efficacité d'une formation. Ce point de vue est partagé par Piccoli⁵ et al. (2001) qui soulignent qu'au-delà des résultats enregistrés suite à une formation, il est important d'estimer également les perceptions qu'ont les apprenants de leurs propres capacités, dans le cadre de l'évaluation de l'efficacité d'une formation.

3. METHODOLOGIE

3.1. Mesure du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Il existe un certain nombre d'outils d'évaluation du sentiment d'efficacité personnel des enseignants, le plus connu et le plus utilisé étant l'échelle *Teacher efficacy scale* de Gibson et Dembo (1984)⁶ traduite en langue française par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001)⁷. Gibson et Dembo (*op. cit.*) distinguent le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle. Le premier désigne la croyance de l'enseignant dans la capacité des élèves à apprendre en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire. C'est en quelque sorte son évaluation de l'efficacité du système éducatif. Le second est la croyance dans sa capacité à influencer leurs apprentissages ; il s'agit là d'une forme d'évaluation personnelle de ses propres compétences. L'échelle comporte 15 items sous la forme d'énoncés. 9 d'entre eux évaluent le sentiment d'efficacité personnelle sur une échelle allant de 1 (fortement en désaccord) à 6 (fortement en accord) ; on peut citer à titre d'exemple l'item suivant : *Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus*

³ Pour un résumé des principaux résultats de l'étude du sentiment d'efficacité personnelle menée auprès des enseignants, voir Dussault, M., Villeneuve, P., Deaudelin, C. Echelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne française du Teacher Efficacy Scale. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 27, numéro 1, 2001, p. 181 à 194.

⁴ Romano, J.L. (1996). School personnel prevention training: A measure of self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 57-63. In Deaudelin, C., Dussault, M., Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 28, numéro 2, 2002, p. 391-410. *Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation*. Sous la direction de Jacques Viens, Daniel Peraya et Thierry Karsenti

⁵ Piccoli, G., Ahmad, R., Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments : a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.

⁶ Gibson, S. et Dembo, M. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.

⁷ Dussault, M., Villeneuve, P., Deaudelin, C. Echelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne française du Teacher Efficacy Scale. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 27, numéro 1, 2001, p. 181 à 194.

difficiles. Les 6 items restants évaluent le sentiment d'efficacité générale ; on peut ici indiquer l'un d'entre eux : *la capacité d'apprendre d'un élève est surtout reliée aux antécédents familiaux*.

Follenfant et Meyer⁸ (2003) ont également développé une échelle composée de 10 énoncés destinée à évaluer le sentiment d'efficacité de tout individu au travail qu'il soit ou non enseignant. Les énoncés s'apparentent dans leur formulation à ceux que l'on retrouve dans l'échelle de Dembo et Gibson (*op. cit.*) mais divergent de par leur caractère très général comme l'illustre à titre d'exemple l'énoncé suivant : *grâce à mes compétences, je sais gérer des situations professionnelles inattendues*.

De notre point de vue, les 9 énoncés de l'échelle de Dembo et Gibson (*op. cit.*) pour l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle nous paraissent insuffisants pour approcher la complexité et la diversité du métier d'enseignant tel qu'il est défini dans le référentiel de compétences des enseignants. Nous faisons le même constat en ce qui concerne l'échelle de Follenfant et Meyer (*op. cit.*). Ainsi, au regard de notre objectif d'évaluation de la qualité de la formation dispensée en IUFM, ces deux échelles nous paraissent peu voire pas adaptées pour apprécier de façon pertinente le sentiment de compétence des stagiaires en fin de formation. Ces limites nous invitent à la construction d'une échelle conformément aux recommandations de Bandura⁹ (2005) qui précisent que les croyances d'efficacité devraient être mesurées en termes d'évaluation de capacités en relation avec un domaine d'activités précis. En outre, les sentiments d'efficacité personnelle spécifiques, liés à un domaine précis, auraient un meilleur pouvoir explicatif et prédictif que les mesures globales (*ibid.*).

3.2. Elaboration d'une banque d'items ou « composantes de compétence »

Nous avons construit notre propre outil qui prend appui sur les tâches et les situations auxquelles les enseignants des premier et second degrés sont amenés à faire face. Elles sont définies dans le référentiel de compétences annexé au cahier des charges de la formation des enseignants communiqué par l'état-employeur en décembre 2006. Ce référentiel structure le métier autour de 10 compétences générales auxquelles la formation professionnelle initiale dispensée en IUFM doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante ; chacune mettant en jeu des connaissances, des capacités et des attitudes professionnelles fondamentales : agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable (C1) ; maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer (C2) ; maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale (C3) ; concevoir et mettre en oeuvre son enseignement (C4) ; organiser le travail de la classe (C5) ; prendre en compte la diversité des élèves (C6) ; évaluer les élèves (C7) ; maîtriser les technologies de

⁸ Follenfant, A., Meyert, T. (2003). "Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires." in Carré, P., Charbonnier, O. (Dir.), *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L'Harmattan.

⁹ Bandura, A. (2005). Guide for constructiong self-efficacy scales in *Self-efficacy beliefs of adolesescents*. p 307-37.

l'information et de la communication (C8) ; travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école (C9) ; se former et innover (C10).

La construction d'une échelle suppose de déterminer ce qui va être mesuré à partir de la théorie et des études qui portent sur la variable à mesurer. Il faut donc préciser ce qu'on entend par *Compétence*. Dans la littérature, les définitions de la notion de compétence abondent. Nous retenons celle synthétique proposée par Paquay qui la définit comme un savoir-agir complexe et efficace qui implique la combinaison et la mobilisation de ressources internes (cognitives, affectives, motrices...) et externes pour faire face à une famille de situations professionnelles (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet).

Toutefois, au delà des nombreuses définitions, l'idée que les compétences sont des objets complexes et non directement observables semble faire l'unanimité. Leur caractère intangible rend par conséquent illusoire la prétention de les mesurer directement. Nous appuyant sur les travaux portant sur le développement des échelles de mesure de construits sociaux et sur nos propres travaux¹⁰, nous considérons que chaque compétence peut être décrite par une combinaison d'indicateurs que nous nommons « composantes » ; chaque composante étant proche d'un point de vue sémantique de la compétence à laquelle elle se rattache. Disposer de plusieurs composantes pour approcher une même compétence permet de limiter l'erreur de mesure et de l'évaluer de façon plus précise. Ces composantes s'apparentent aux composantes des 12 compétences de la profession enseignante du référentiel québécois. Elles décrivent des gestes professionnels mais n'énumèrent pas les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques mêmes si ces derniers sont essentiels et sous-tendent la compétence.

Les journées de travail qui ont réuni le comité d'experts inter-IUFM ont abouti à isoler 33 composantes. Deux d'entre elles ont été affectées à la compétence 3, trois aux compétences 1, 2, 5, 6, 7 et 8 ; quatre aux compétences 9 et 10 et enfin cinq à la compétence 4. Dans leur formulation, elles empruntent la forme de verbes d'action à l'infinitif pour signifier que toute compétence se manifeste comme un savoir-agir en référence à un contexte professionnel. Certaines composantes sont directement issues du référentiel, d'autres ont été en partie reformulées par le collectif, d'autres encore totalement construites sans lien apparent avec le référentiel mais bien en relation directe avec la profession enseignante. Au final, ces composantes ont fait l'objet d'une validation externe par des formateurs IUFM qui les ont évaluées cohérentes au regard des compétences ciblées.

¹⁰ Perrault, B., Dubus, A. Brassart, DG. (2009). Evaluation du sentiment d'efficacité professionnelle de professeurs novices par la méthode des saynètes valuées. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation – Supplément électronique au N° 43 (1-22)*.

Compétence 1 : Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

1. - *Inscrire les valeurs de la république dans sa pratique professionnelle (lutte contre les discriminations, égalité des chances, laïcité, prévention des conduites à risque...)*
2. - *Assurer un cadre garantissant la sécurité, la sûreté et le respect de tous les élèves (intégrités physique et morale des élèves, sanction autorité, jusTICe...)*
3. - *Agir au quotidien dans sa classe dans le respect de la réglementation (droits, devoirs des fonctionnaires, textes officiels)*

Compétence 2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

4. - *Être attentif à la qualité de la langue chez les élèves*
5. - *Être exemplaire dans son usage de la langue française*
6. - *Intégrer, dans ses pratiques d'enseignement, des activités visant la maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves*

Compétence 3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

7. - *Maîtriser les savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner*
8. - *Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leur articulation*

Compétence 4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

9. - *Enseigner en référence aux objectifs et contenus de programmes*
10. - *Construire une progression des apprentissages*
11. - *Construire des situations d'apprentissage en fonction de compétences à faire acquérir aux élèves*
12. - *Choisir des moyens pédagogiques et didactiques (travail de groupe, supports, ...) adaptés aux objectifs d'apprentissage*
13. - *Adapter le déroulement de la séance en fonction du travail effectif des élèves*

Compétence 5 : Organiser le travail de la classe

14. - *Mettre la classe au travail pour impliquer tous les élèves dans les apprentissages*
15. - *Instaurer dans la classe un climat de confiance (attitude, respect, règles, gestion des conflits...) favorable aux apprentissages*
16. - *Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération entre élèves*

Compétence 6 : Prendre en compte la diversité des élèves

17. - *Adapter le contenu de la séance de façon à faire progresser chaque élève*
18. - *Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap*
19. - *Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves*

Compétence 7 : Évaluer les élèves

20. - *Analyser les performances observées et déterminer les causes des erreurs*
21. - *Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves*
22. - *Évaluer les compétences du socle commun*

Compétence 8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

23. - *Intégrer les TICE dans des séances avec les élèves*
24. - *Utiliser les TIC pour actualiser ses connaissances et se former*
25. - *Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues (plate forme de coopération, courrier électronique, forum...)*

Compétence 9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

26. - *Construire des relations avec des partenaires extérieurs (projets artistiques ou culturels, échanges linguistiques, relations avec le monde professionnel...)*
27. - *Instaurer le dialogue avec les parents ou les familles sur son enseignement et sur le suivi des élèves*
28. - *Assurer le suivi et/ou l'orientation des élèves en collaboration avec les partenaires institutionnels concernés (services d'orientation, services médicaux-sociaux, protection de l'enfance...)*
29. - *Élaborer avec des collègues des projets dans l'école ou l'établissement*

Compétence 10 : Se former et innover

30. - *Analyser ses pratiques professionnelles*
31. - *Identifier et faire appel aux personnes pouvant apporter aide et soutien dans l'exercice du métier*
32. - *Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement*
33. - *Formuler des besoins pour sa formation professionnelle*

3.3. Construction d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

La construction de l'échelle de mesure du sentiment d'efficacité proprement dite s'inspire de la méthodologie d'enquête développée par Gérard¹¹ (2003) pour évaluer l'efficacité d'une formation. La démarche consiste à demander au répondant d'estimer son niveau d'efficacité sur une échelle à 8 cases allant de *Pas du Tout efficace* à *Tout à fait efficace* pour chacune des 33 composantes avant et après la formation. Gérard a montré que ce double questionnement peut se faire en même temps, à la fin de la formation. Il nous paraît astucieux dans la mesure où il permet d'évaluer le sentiment de compétence en fin de formation mais aussi son éventuelle évolution. Nous avons procédé de la même façon pour recueillir le sentiment d'efficacité portant sur les 10 compétences du référentiel.

Nous proposons dans l'exemple suivant une partie de l'échelle d'évaluation des composantes (le lecteur trouvera en annexe le questionnaire complet). La consigne proposée aux participants est la suivante : *on vous demande d'estimer votre sentiment d'efficacité pour les compétences suivantes*. Un exemple leur est donné permettant de s'assurer de la bonne compréhension du travail demandé¹².

	Avant la formation (en septembre)		Après la formation (en juin)	
	<i>Pas du tout efficace</i>	<i>Tout à fait efficace</i>	<i>Pas du tout efficace</i>	<i>Tout à fait efficace</i>
Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leur articulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifier et faire appel aux personnes pouvant apporter aide et soutien dans l'exercice du métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inscrire les valeurs de la république dans sa pratique professionnelle (lutte contre les discriminations, égalité des chances, laïcité, prévention des conduites à risque...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être exemplaire dans son usage de la langue française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les stagiaires ayant exprimé leur point de vue sur une échelle à 8 cases, au stade du traitement des questionnaires, chacune d'entre elles est numérotée de 1 (*Pas du tout efficace*) à 8 (*Tout à fait efficace*). De façon empirique, nous considérons élevé un sentiment de compétence ayant une valeur supérieure ou égale à 6.

¹¹ Gérard, F.M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, Vol. 20, n°3, 13-33.

¹² L'échelle a été testée auprès d'une trentaine de stagiaires PE2 en mai 2008 afin de vérifier la clarté des énoncés, la compréhension du vocabulaire employé et l'ergonomie du questionnaire.

4. POPULATION ENQUETEE

3 148 stagiaires ont rempli le questionnaire d'enquête : 63% sont stagiaires du premier degré et 35% du second degré. La participation des PE2 est plus importante dans le Nord-Pas de Calais (43% de l'effectif PE) et en Haute Normandie (16%) ; celle des PLC est plus élevée en Lorraine (21% de l'effectif PLC), en Bretagne (16%) et à Versailles (11%).

N %L %C +	PE	PLC	PLP	PLCPrivé	S/LIGNE :
Nord Pas de Calais	865 43% ++	451 34% 41%	---	---	1316 42%
Versailles	137 7% ---	126 11% +++			263 8%
Lorraine	310 16% ---	231 21% +++	-	--	541 17%
Haute Normandie	322 16% +++	46 4% ---	3 18%	-	371 12%
Basse Normandie	128 6%	73 7%	13 76% +++	3 11%	217 7%
Bretagne	235 12% ---	179 16% +++	1 6%	25 89% +++	440 14%
S/COLONNE:	1997 63% 100%	1106 35% 100%	17 1% 100%	28 1% 100%	3148 100% 100%

Tableau 1 : participation des stagiaires selon leur corps et par IUFM¹³

Khi2 = 347,48 pour 15 d.d.l. s. à .0000

L'IUFM Nord-Pas de Calais représente 42% de l'effectif total ; c'est aussi dans cet IUFM que la participation à l'enquête est la plus massive : 91% des PE2 et 77% des PLC2 - soit 86% de l'effectif total – ont évalué leur formation. En Lorraine, elle est de 56% tout corps confondu dont 56% de PE et 55% de PLC. En Haute Normandie et en Basse Normandie, respectivement 80% et 70% de PE2 et 15% et 50% de PLC2 ont participé à l'enquête. En Bretagne, le taux de participation des PE2 s'élève à 74% et celui des PLC2 à 75%. Nous ne disposons pas d'informations précises en ce qui concerne Versailles. Toutefois, compte tenu de l'importance de cet IUFM et au regard du petit nombre de répondants (263), le taux de participation est sûrement faible.

¹³ Les signes positifs ou négatifs désignent les associations locales qui reposent sur l'écart entre l'effectif de chaque case et l'attendu dans l'hypothèse de l'indépendance des deux variables. Cet écart, qui alimente la contribution de la case considérée au Khi2, est normalisé, et le système de signes reflète cette normalisation : des signes négatifs dénotent une dépression locale, des signes positifs une sur-représentation. Trois signes positifs ou négatifs sont localement significatifs à .000.

5. RESULTATS

Les IUFM de Lorraine et de Bretagne ont proposé uniquement à l'évaluation de leurs stagiaires les 10 compétences professionnelles et n'ont pas adopté les 33 composantes afin de ne pas alourdir leur questionnaire existant. Au total, ce sont 2 111 stagiaires qui ont évalué leur sentiment d'efficacité au regard des 33 composantes. Ce nombre est de l'ordre de 3 000 pour les 10 compétences du référentiel.

5.1. Sentiment d'efficacité professionnelle des stagiaires PE2 et PLC2 par composante

Pour faciliter la présentation des résultats, nous distinguons les compétences académiques (compétences 1, 2 et 3), des compétences au cœur du métier (compétences 4, 5, 6, et 7) et celles que nous qualifions de compétences transversales (compétences 8, 9 et 10).

D'une manière empirique, nous considérons que le nombre de stagiaires qui partagent un sentiment d'efficacité personnelle élevé est important lorsqu'il dépasse 75% de l'effectif (taux en bleu foncé). Il est modéré lorsque ce taux est compris entre 50 et 75% (taux en bleu clair) ; il est faible quand il ne dépasse pas 50 % (taux en rouge).

Compétences académiques

	Compétences	Composantes	PE2 (1433)	PLC2 (678)	Ensemble (2111)
Compétences académiques	Compétence 1 Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable	Inscrire les valeurs de la république dans sa pratique professionnelle (lutte contre les discriminations, égalité des chances, laïcité, prévention des conduites à risque...)	79%	82%	80%
		Assurer un cadre garantissant la sécurité, la sûreté et le respect de tous les élèves (intégrités physique et morale des élèves, sanction autorité, jusTICe...)	86%	85%	85%
		Agir au quotidien dans sa classe dans le respect de la réglementation (droits, devoirs des fonctionnaires, textes officiels)	89%	89%	89%
	Compétence 2 Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	Être attentif à la qualité de la langue chez les élèves	92%	90%	91%
		Être exemplaire dans son usage de la langue français	90%	90%	90%
		Intégrer, dans ses pratiques d'enseignement, des activités visant la maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves	82%***	75%	79%
	Compétence 3 Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	Maîtriser les savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner	82%	92%****	85%
		Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leur articulation	66%	63%	66%

Tableau 2 : sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires pour chaque composante des compétences académiques

** Différence significative à .05 au test du Khi² entre PE2 et PLC2, *** Différence significative à .01 au test du Khi² entre PE2 et PLC2, **** Différence significative à .0001 au test du Khi² entre PE2 et PLC2

Le sentiment d'efficacité de la plupart des stagiaires tout corps confondu est élevé pour chacune des composantes en lien avec la maîtrise de la langue française (compétence 2) et des disciplines (compétence 3). Même constat pour celles qui évoquent la responsabilité professionnelle et l'éthique (compétence 1). Toutefois, PE2 et PLC2 se distinguent de façon significative en ce qui concerne la maîtrise des savoirs disciplinaires : 92% des stagiaires du second degré estiment maîtriser leurs disciplines ; ils sont 82% dans le premier degré. Les uns et les autres se différencient également dans la capacité à intégrer dans leurs pratiques pédagogiques des activités qui visent la maîtrise de la langue par les élèves. Les PE2 sont 82% à estimer maîtriser cette compétence ; ils sont 75% chez les PLC2. En revanche, le nombre de stagiaires qui estiment pouvoir identifier les liens entre les disciplines ne dépasse pas 66%.

Compétences au cœur du métier

	Compétences	Composantes	PE2 (1433)	PLC2 (678)	Ensemble (2111)
Compétences au cœur du métier	Compétence 4 Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	Enseigner en référence aux objectifs et contenus de programmes	89%	92%	90%
		Construire une progression des apprentissages	72%	81%***	75%
		Construire des situations d'apprentissage en fonction de compétences à faire acquérir aux élèves	82%	83%	82%
		Choisir des moyens pédagogiques et didactiques (travail de groupe, supports, ...) adaptés aux objectifs d'apprentissage	78%	84%	80%
		Adapter le déroulement de la séance en fonction du travail effectif des élèves	70%	76%**	72%
	Compétence 5 Organiser le travail de la classe	Mettre la classe au travail pour impliquer <u>tous</u> les élèves dans les apprentissages	75%	73%	76%
		Instaurer dans la classe un climat de confiance (attitude, respect, règles, gestion des conflits...) favorable aux apprentissages	80%	84%	81%
		Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération entre élèves	74%	78%	76%
	Compétence 6 Prendre en compte la diversité des élèves	Adapter le contenu de la séance de façon à faire progresser chaque élève	66%	72%**	68%
		Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap	27%	33%***	29%
		Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves	66%	67%	66%
	Compétence 7 Evaluer les élèves	Analyser les performances observées et déterminer les causes des erreurs	70%	77%**	73%
		Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves	65%	83%****	71%
Évaluer les compétences du socle commun		53%	57%	54%	

Tableau 3 : sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires pour chaque composante des compétences au cœur du métier

** Différence significative à .05 au test du Khi² entre PE2 et PLC2, *** Différence significative à .01 au test du Khi² entre PE2 et PLC2, **** Différence significative à .0001 au test du Khi² entre PE2 et PLC2

Le nombre de stagiaires qui se disent prêts à concevoir et mettre en œuvre leur enseignement est important (compétence 4). 90% d'entre eux ont confiance dans leur capacité à enseigner en référence aux objectifs et aux programmes ; 82% estiment être en mesure de construire des séquences pédagogiques et 80% à choisir les moyens pédagogiques et didactiques adaptés aux objectifs. Ils sont 75% à juger savoir construire une progression : les PLC2 (81%) apparaissent plus nombreux à partager ce sentiment que les PE2 (72%). Le nombre de stagiaires tout corps confondu est moindre lorsqu'il s'agit d'adapter le déroulement d'une séance en fonction du comportement des élèves : ils sont 72% des PE2 et 76% des PLC2 pensent pouvoir agir dans ce sens.

Le sentiment d'efficacité personnelle des PE2 et des PLC2 se manifeste également dans l'organisation du travail de la classe (compétence 5). 76% s'estiment capables d'impliquer tous les élèves dans les activités de classe ; 81% pensent être en mesure d'instaurer un climat favorable aux apprentissages et 76% croient dans leur capacité à susciter la participation et la coopération de leurs élèves.

La prise en compte de la diversité des élèves (compétence 6) reste en fin d'année de formation une compétence à consolider voire à développer. C'est particulièrement le cas pour l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap : seuls 27% des PE2 et 33% des PLC2 considèrent être prêts à travailler avec ce type de population. Ils sont 66% à penser savoir différencier leur pratique pédagogique et 68% à pouvoir adapter le contenu d'un cours pour s'adapter aux difficultés des élèves.

La compétence à évaluer les élèves (compétence 7) reste elle aussi à consolider. L'évaluation des compétences du socle commun est une compétence partagée par seulement 54% des répondants. Ils sont plus nombreux à penser savoir analyser les performances de leurs élèves (73%) et à concevoir des situations d'évaluation (71%).

Compétences transversales

	Compétences	Composantes	PE2 (1433)	PLC2 (678)	Ensemble (2111)
Compétences transversales	Compétence 8 Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	Intégrer les TICe dans des séances <u>avec les élèves</u>	49%	77%****	58%
		Utiliser les TIC pour actualiser ses connaissances et se former	73%	75%	74%
		Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues (plate forme de coopération, courrier électronique, forum...)	62%	72%****	66%
	Compétence 9 Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	Construire des relations avec des partenaires extérieurs (projets artistiques ou culturels, échanges linguistiques, relations avec le monde professionnel...)	30%	58%****	39%
		Instaurer le dialogue avec les parents ou les familles sur son enseignement et sur le suivi des élèves	57%	68%****	60%
		Assurer le suivi et/ou l'orientation des élèves en collaboration avec les partenaires institutionnels concernés (services d'orientation, services médicaux-sociaux, protection de l'enfance...)	26%	52%****	35%
		Élaborer avec des collègues des projets dans l'école ou l'établissement	41%	66%****	49%
	Compétence 10 Se former et innover	Analyser ses pratiques professionnelles	84%	87%	85%
		Identifier et faire appel aux personnes pouvant apporter aide et soutien dans l'exercice du métier	58%	78%****	55%
		Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement	50%	58%***	53%
		Formuler des besoins pour sa formation professionnelle	71%	74%	72%

Tableau 4 : sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires pour chaque composante des compétences transversales

** Différence significative à .05 au test du Khi² entre PE2 et PLC2, *** Différence significative à .01 au test du Khi² entre PE2 et PLC2, **** Différence significative à .0001 au test du Khi² entre PE2 et PLC2

Les différences entre PE2 et PLC2 se manifestent également pour certaines composantes des compétences transversales. C'est le cas notamment pour la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (compétence 8). L'intégration des TICe dans les pratiques pédagogiques semblent ne pas poser problème à 77% des PLC2 : ce pourcentage ne dépasse pas 49% chez les PE2. Différence également en fonction du corps en ce qui concerne la capacité à utiliser les TIC pour travailler en réseau : 72% des PLC2 s'expriment dans ce sens contre 62% des PE2. Les uns et les autres se rejoignent pour considérer, à 74%, maîtriser les TIC pour actualiser leurs connaissances et se former.

Chacune des composantes de la compétence 9 partage une nouvelle fois les répondants : 58% des PLC2 contre 30% des PE2 pensent pouvoir collaborer avec des partenaires extérieurs ; 52% contre 26% se disent capables d'assurer le suivi des

élèves en collaboration avec les partenaires institutionnels et 66% contre 41% pensent pouvoir collaborer avec des collègues dans le cadre du projet d'école ou d'établissement. De façon globale, le travail en équipe, la collaboration avec les parents et les partenaires de l'école reste à développer en fin de formation.

Pour finir, *se former et innover* (compétence 10) réunit les répondants autour de la dimension réflexive : 85% jugent être en mesure d'analyser leurs pratiques et 72% d'identifier leurs besoins de formation. Mais ils se différencient dans la prise en compte de la recherche en éducation dans leurs pratiques professionnelles (58% de PLC2 contre 50% des PE2). La différence entre corps s'accroît dans l'identification et le recours aux personnes susceptibles d'apporter aide et soutien (78% de PLC2 contre 58% des PE2).

D'une manière générale, le nombre de stagiaires qui partagent un sentiment d'efficacité personnelle élevé pour les composantes en relation avec les compétences 8, 9 et 10 apparaît plutôt faible sauf pour l'analyse des pratiques professionnelles.

5.2. Sentiment d'efficacité professionnelle des stagiaires PE2 et PLC2 par compétence professionnelle

Compétences	PE2 (1858)	PLC2 (1021)	Ensemble (2879)
Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable	92%	92%	92%
Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	94%	94%	94%
Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	88%	93%***	90%
Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	85%	91%***	87%
Organiser le travail de la classe	85%	87%	86%
Prendre en compte la diversité des élèves	73%	77%	74%
Evaluer les élèves	68%	87%****	75%
Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	73%	85%****	78%
Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	73%	83%****	76%
Se former et innover	83%	87%**	84%

Tableau 5 : sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires pour chacune des 10 compétences professionnelles

** Différence significative à .05 au test du Khi² entre PE2 et PLC2, *** Différence significative à .01 au test du Khi² entre PE2 et PLC2, **** Différence significative à .0001 au test du Khi² entre PE2 et PLC2.

Le sentiment de maîtrise des compétences académiques (compétences 1, 2 et 3) est élevé : il caractérise plus de 90% de la population interrogée. Pour les compétences au cœur du métier, un nombre important de stagiaires PE2 et PLC2 partage un sentiment d'efficacité élevé : 87% d'entre eux s'estiment efficaces dans la conception et à la mise en œuvre de leur enseignement (compétence 4), et dans l'organisation du travail de la classe (compétence 5). Ce pourcentage ne dépasse pas 74% lorsqu'ils évaluent leur compétence à gérer la diversité des élèves (compétence 6) et 75% lorsqu'il est question de leur évaluation (compétence 7). Pour cette dernière compétence, 87% des PLC2 s'estiment en mesure d'évaluer les élèves ; ils ne sont que 68% dans le premier degré à partager ce point de vue.

Des différences selon le corps apparaissent également dans l'évaluation des compétences transversales : 85% des PLC2 considèrent maîtriser les technologies de l'information et de la communication (compétence 8) et 83% se disent prêts à travailler en équipe et à coopérer avec les parents et les partenaires de l'établissement (compétence 9). Ils sont respectivement 73% à partager cette opinion dans le premier degré. Enfin, la différence entre PE2 (83%) et PLC2 (87%) est moindre pour la compétence à se former et innover (compétence 10).

En résumé, le nombre de stagiaires qui partagent un sentiment d'efficacité personnelle élevé est très important pour la plupart des compétences à l'exception de la prise en compte de la diversité des élèves et de leur évaluation (compétences 6 et 7), de la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (compétence 8) et du travail en équipe (compétence 9).

5.3. Evolution du sentiment d'efficacité professionnelle

Les valeurs qui figurent dans les tableaux correspondent à l'écart entre les moyennes des évaluations avant et après la formation. La lettre t après la différence de moyenne signifie que le $|t|$ de Student portant sur la différence de moyennes entre échantillons appariés est significatif à .001. La lettre r après la différence de moyenne signifie que le coefficient r de corrélation de Bravais-Pearson entre les deux mesures est significatif à .001.

La présence de t signifie que le sentiment d'efficacité professionnelle a évolué de façon significative, celle de r signale une cohérence entre les mesures. La combinaison de ces deux éléments présente un certain intérêt :

- tr correspond à une différence dans la cohérence : le nuage des valeurs s'est déplacé de manière cohérente, sans se déformer. Autrement dit, les sujets ont eu tendance à bouger dans le même sens ;
- t seul indique une tendance générale au mouvement, mais sans conservation de l'ordre : si en majorité les sujets ont bougé dans une direction, certains ont pu le faire dans l'autre ;
- r seul indique une stabilité : le nuage de valeurs reste cohérent et ne se déplace pas ;
- de l'absence de signe, on ne peut rien déduire de précis : ni cohérence, ni mouvement majoritaire significatif.

Les stagiaires ont exprimé leur point de vue sur échelle à 8 cases, ce qui correspond à une notation de 1 à 8. En conséquence, une différence de 3 points entre le début et la fin de la formation correspond à 7,5 points pour une notation de 0 à 20, ce qui est loin d'être négligeable.

5.3.1. Evolution du sentiment d'efficacité personnelle par composante

Compétences académiques

Compétences	Composantes	Ecart entre moyennes avant/après formation PE2	Ecart entre moyennes avant/après formation PLC2	Ecart entre moyennes avant/après formation PE2 et PLC2
Compétence 1 Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable	Inscrire les valeurs de la république dans sa pratique professionnelle (lutte contre les discriminations, égalité des chances, laïcité, prévention des conduites à risque...)	1,38 tr	1,53 tr	1,38 tr
	Assurer un cadre garantissant la sécurité, la sûreté et le respect de tous les élèves (intégrités physique et morale des élèves, sanction autorité, justice...)	1,51 tr	1,81 tr	1,58 tr
	Agir au quotidien dans sa classe dans le respect de la réglementation (droits, devoirs des fonctionnaires, textes officiels)	2,03 tr	2,15 tr	2,06 tr
Compétence 2 Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	Être attentif à la qualité de la langue chez les élèves	1,52 tr	1,49 tr	1,46 tr
	Être exemplaire dans son usage de la langue française	0,97 tr	0,82 tr	0,89 tr
	Intégrer, dans ses pratiques d'enseignement, des activités visant la maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves	2,29 tr	2,36 tr	2,29 tr
Compétence 3 Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	Maîtriser les savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner	1,73 tr	1,51 tr	1,62 tr
	Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leur articulation	2,28 tr	2,27 tr	2,23 tr

Tableau 6 : évolution du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires pour chaque composante des compétences académiques

[t] de Student et r de Bravais-Pearson significatifs à .001

Nous avons vu précédemment que la plupart des stagiaires s'estiment prêts à faire face avec efficacité aux responsabilités professionnelles, à agir de façon éthique et qu'ils considèrent maîtriser suffisamment les savoirs disciplinaires et la langue française pour enseigner. La comparaison du sentiment d'efficacité entre le début et la fin de la formation révèle des progrès significatifs pour chacune des 8 composantes. Des progrès particulièrement importants touchent la compétence à identifier des liens entre les disciplines, à intégrer dans ses pratiques d'enseignement des activités visant la maîtrise de la langue par les élèves et au respect de la réglementation qui cadre l'exercice de la profession enseignante. L'amélioration est moindre mais néanmoins significative en ce qui concerne le bon usage de la langue française dans la communication avec les élèves.

Compétences au cœur du métier

Compétences au cœur du métier	Compétences	Composantes	Ecart entre moyennes avant/après formation PE2	Ecart entre moyennes avant/après formation PLC2	Ecart entre moyennes avant/après formation PE2 et PLC2
	Compétence 4 Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	Enseigner en référence aux objectifs et contenus de programmes	2,61 tr	2,70 tr	2,61 tr
		Construire une progression des apprentissages	3,45 tr	3,31 tr	3,36 tr
		Construire des situations d'apprentissage en fonction de compétences à faire acquérir aux élèves	2,87 tr	2,91 tr	2,87 tr
		Choisir des moyens pédagogiques et didactiques (travail de groupe, supports, ...) adaptés aux objectifs d'apprentissage	2,67 tr	2,85 tr	2,69 tr
		Adapter le déroulement de la séance en fonction du travail effectif des élèves	2,67 tr	2,88 tr	2,73 tr
	Compétence 5 Organiser le travail de la classe	Mettre la classe au travail pour impliquer <u>tous</u> les élèves dans les apprentissages	2,44 tr	2,67 tr	2,50 tr
		Instaurer dans la classe un climat de confiance (attitude, respect, règles, gestion des conflits...) favorable aux apprentissages	2,10 tr	2,39 tr	2,14 tr
		Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération entre élèves	2,45 tr	2,84 tr	2,53 tr
	Compétence 6 Prendre en compte la diversité des élèves	Adapter le contenu de la séance de façon à faire progresser chaque élève	2,63 tr	2,79 tr	2,66 tr
Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap		1,67 tr	1,82 tr	1,72 tr	
Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves		2,91 tr	2,76 tr	2,83 tr	
Compétence 7 Evaluer les élèves	Analyser les performances observées et déterminer les causes des erreurs	2,40 tr	2,57 tr	2,44 tr	
	Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves	2,69 tr	2,94 tr	2,75 tr	
	Évaluer les compétences du socle commun	2,29 tr	2,41 tr	2,31 tr	

Tableau 7 : sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires pour chaque composante des compétences au cœur du métier

|t| de Student et r de Bravais-Pearson significatifs à .001

L'évolution constatée au niveau de la maîtrise des compétences académiques s'accroît lorsqu'on analyse les compétences au cœur du métier. On note des progrès importants et quasiment identiques quel que soit le corps pour chaque composante. Pour les plus remarquables, on peut noter que la capacité à différencier les pratiques pédagogiques et à adapter le contenu pédagogique en cours de séance ont fortement

évolué. De même la capacité à prendre en charge des enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers à progresser même si, comme on l'a vu précédemment, peu de stagiaires s'estiment au final capables de faire face à ce type de situation. Autres évolutions notables, celles qui portent sur la capacité à construire une progression pédagogique et à construire des situations d'apprentissages adaptées aux objectifs poursuivis ; PE2 et PLC2 considèrent avoir fortement progressé sur ces compétences.

Compétences transversales

	Compétences	Composantes	Ecart entre moyennes avant/après formation	Ecart entre moyennes avant/après formation	Ecart entre moyennes avant/après formation
			PE2	PLC2	PE2 et PLC2
Compétences transversales	Compétence 8 Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	Intégrer les TICE dans des séances <u>avec les élèves</u>	2,40 tr	3,41 tr	2,72 tr
		Utiliser les TIC pour actualiser ses connaissances et se former	1,73 tr	2,16 tr	1,85 tr
		Utiliser les TIC pour travailler en réseau <u>avec ses collègues</u> (plate forme de coopération, courrier électronique, forum...)	1,99 tr	2,53 tr	2,18 tr
	Compétence 9 Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	Construire des relations avec des partenaires extérieurs (projets artistiques ou culturels, échanges linguistiques, relations avec le monde professionnel...)	1,85 tr	2,78 tr	2,11 tr
		Instaurer le dialogue avec les parents ou les familles sur son enseignement et sur le suivi des élèves	2,22 tr	2,54 tr	2,28 tr
		Assurer le suivi et/ou l'orientation des élèves en collaboration avec les partenaires institutionnels concernés (services d'orientation, services médicaux-sociaux, protection de l'enfance...)	1,63 tr	2,43 tr	1,89 tr
		Élaborer avec des collègues des projets dans l'école ou l'établissement	2,17 tr	2,95 tr	2,39 tr
	Compétence 10 Se former et innover	Analyser ses pratiques professionnelles	3,09 tr	3,06 tr	3,05 tr
		Identifier et faire appel aux personnes pouvant apporter aide et soutien dans l'exercice du métier	2,50 tr	2,85 tr	2,62 tr
		Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement	1,86 tr	2,06 tr	1,90 tr
		Formuler des besoins pour sa formation professionnelle	2,02 tr	2,50 tr	2,15 tr

Tableau 8 : évolution du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires pour chaque composante des compétences académiques

[t] de Student et r de Bravais-Pearson significatifs à .001

Le sentiment de compétence portant sur l'ensemble des composantes des compétences transversales est, là encore, en nette progression avec des nuances selon le corps. On remarque que la capacité à intégrer les TIC dans les pratiques pédagogiques a davantage progressé chez les PLC2. On dresse le même constat en

ce qui concerne la collaboration avec les partenaires extérieurs, le suivi et l'orientation des élèves, le travail en équipe avec les collègues de l'école ou de l'établissement. En revanche, une forte progression réunit l'ensemble des stagiaires autour de la capacité à analyser leurs pratiques professionnelles.

5.3.2. Evolution du sentiment d'efficacité personnelle par compétence professionnelle

	Ecart entre moyennes avant/après formation PE2	Ecart entre moyennes avant/après formation PLC2	Ecart entre moyennes avant/après formation PE2 et PLC2
Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable	1,55 tr	1,51 tr	1,52 tr
Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	0,84 tr	0,68 tr	0,77 tr
Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	1,30 tr	0,89 tr	1,13 tr
Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	2,83 tr	3,03 tr	2,89 tr
Organiser le travail de la classe	2,87 tr	3,04 tr	2,91 tr
Prendre en compte la diversité des élèves	2,68 tr	2,54 tr	2,61 tr
Evaluer les élèves	2,64 tr	2,86 tr	2,71 tr
Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	1,38 tr	1,86 tr	1,57 tr
Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	2,02 tr	2,49 tr	2,17 tr
Se former et innover	1,77 tr	1,90 tr	1,79 tr

Tableau 9 : évolution sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires pour chacune des 10 compétences professionnelles

[t] de Student et r de Bravais-Pearson significatifs à .001

On constate un progrès important dans le sentiment d'efficacité de l'ensemble des répondants pour chacune des 10 compétences. L'écart entre les moyennes des évaluations avant et après la formation est particulièrement important pour les compétences au cœur du métier (compétences 4, 5, 6 et 7) et le travail en équipe (compétence 9). Il est plus modéré – de l'ordre de 2 points – pour la compétence à agir de façon éthique et responsable (compétence 1), la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (compétence 8) et la compétence à se former et innover (compétence 10). Il est moindre mais néanmoins significatif et cohérent pour la maîtrise de la langue française (compétence 2) et des disciplines (compétence 3).

6. CONCLUSION

Le sentiment de compétence de la plupart des stagiaires tout corps confondu est élevé pour chacune des composantes en lien avec la maîtrise de la langue française (compétence 2) et des disciplines (compétence 3). Même constat pour celles qui évoquent la responsabilité professionnelle et l'éthique (compétence 1), la conception et à la mise en œuvre de l'enseignement (compétence 4) et l'organisation du travail de la classe (compétence 5). Toutefois, la prise en compte de la diversité des élèves (compétence 6) reste en fin d'année de formation une compétence à consolider voire à développer. C'est particulièrement le cas pour l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap : seuls 27% des PE2 et 33% des PLC2 considèrent être prêts à travailler avec ce type de population. La compétence à évaluer les élèves (compétence 7) reste elle aussi à consolider : l'évaluation des compétences du socle commun est une compétence partagée par seulement 54% des répondants. Ils sont plus nombreux à penser savoir analyser les performances de leurs élèves (73%) et à concevoir des situations d'évaluation (71%). Des différences se manifestent à l'avantage des PLC2 dans la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (compétence 8) et dans la maîtrise des compétences relationnelles et collaboratives (compétence 9).

Le sentiment d'efficacité personnelle a évolué positivement en cours d'année ; cette évolution est particulièrement marquée pour les compétences au cœur de la profession enseignante : la conception et la mise en œuvre de l'enseignement, l'organisation du travail de la classe, la prise en compte en compte de la diversité des élèves et leur évaluation.

7. LIMITES DE L'ETUDE ET PERSPECTIVES

Considérer un sentiment d'efficacité personnelle élevé comme un indicateur à part entière de l'efficacité d'une formation présente des limites. Un sentiment de compétence n'est pas le reflet des compétences réellement posséder par un individu mais plutôt celles qu'il pense posséder : il ne garantit en aucun l'existence réelle de compétence ; l'inverse est également vrai. Le niveau d'efficacité peut être, par certains, surestimé ; pour d'autres sous-estimé. Aussi, si la participation des stagiaires à l'évaluation des formations est une étape indispensable au regard de la réglementation¹⁴, elle s'avère à elle seule insuffisante. Nous estimons que la participation des enseignants-formateurs au processus d'évaluation peut apporter un éclairage supplémentaire : la mise en relation de leur représentation avec celle des stagiaires peut permettre d'appréhender plus finement le processus former/se former. Cette évolution du dispositif d'évaluation a été expérimentée au cours de l'année 2007-2008 à l'IUFM Nord-Pas de Calais. Ce que nous appelons autoévaluation de l'activité

¹⁴L'arrêté du 9 avril 1997 (arrêté Bayrou) relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise et la circulaire de mise en œuvre du schéma LMD du 14 novembre 2002 mentionnent explicitement l'obligation d'associer les étudiants à l'évaluation des formations et des enseignements.

enseignante se réfère, comme pour le dispositif destiné aux stagiaires, aux 33 descripteurs et aux 10 compétences. L'enquête auprès des formateurs sera généralisée en 2009-2010 dans plusieurs autres IUFM.

L'ensemble auto-évaluation du sentiment d'efficacité et auto-évaluation de l'activité enseignante constituent à nos yeux un ensemble cohérent et pertinent pour l'étude et l'évaluation de la formation des maîtres et d'une manière générale de toute formation visant la construction de compétences. Par ailleurs, l'évaluation différée et écologiquement des compétences des stagiaires devenus professeurs titulaires devrait compléter le dispositif. Elle était envisagée dans une première version du cahier des charges de 2006, elle reste à ce jour à construire.

8. ANNEXE : QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION (PARTIE COMMUNE AUX DIFFÉRENTS IUFM)

Votre situation

Genre

<input type="checkbox"/>	masculin
<input type="checkbox"/>	féminin

Quel est votre diplôme le plus élevé ?

<input type="checkbox"/> licence	<input type="checkbox"/> maîtrise/ master 1	<input type="checkbox"/> doctorat
<input type="checkbox"/> DEA/master 2	<input type="checkbox"/> DESS/ master 2	<input type="checkbox"/> autre

Votre site de formation

On vous demande d'estimer votre sentiment d'efficacité pour chacune des compétences suivantes.

Exemple : pour la compétence suivante, avant la formation, vous vous estimiez plutôt efficace dans l'analyse de vos pratiques professionnelles. A l'issue de la formation, vous êtes convaincu(e) de maîtriser cette compétence.

Avant la formation
(en septembre)

Après la formation
(en juin)

Pas du tout efficace

Tout à fait efficace

Pas du tout efficace

Tout à fait efficace

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Analyser ses pratiques professionnelles

L'EXERCICE DE LA RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE ET L'ÉTHIQUE

	Avant la formation (en septembre)		Après la formation (en juin)	
	<i>Pas du tout efficace</i>	<i>Tout à fait efficace</i>	<i>Pas du tout efficace</i>	<i>Tout à fait efficace</i>
Maîtriser les savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leur articulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifier et faire appel aux personnes pouvant apporter aide et soutien dans l'exercice du métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inscrire les valeurs de la république dans sa pratique professionnelle (lutte contre les discriminations, égalité des chances, laïcité, prévention des conduites à risque...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agir au quotidien dans sa classe dans le respect de la réglementation (droits, devoirs des fonctionnaires, textes officiels)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être attentif à la qualité de la langue chez les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analyser ses pratiques professionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formuler des besoins pour sa formation professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégrer, dans ses pratiques d'enseignement, des activités visant la maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être exemplaire dans son usage de la langue française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assurer un cadre garantissant la sécurité, la sûreté et le respect de tous les élèves (intégrités physique et morale des élèves, sanction autorité, justice...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'ACTE D'ENSEIGNER

	Avant la formation (en septembre)								Après la formation (en juin)							
	<i>Pas du tout efficace</i>				<i>Tout à fait efficace</i>				<i>Pas du tout efficace</i>				<i>Tout à fait efficace</i>			
Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues (plate forme de coopération, courrier électronique, forum...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analyser les performances observées et déterminer les causes des erreurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construire une progression des apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseigner en référence aux objectifs et contenus de programmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégrer les TICE dans des séances <u>avec les élèves</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération entre élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instaurer dans la classe un climat de confiance (attitude, respect, règles, gestion des conflits...) favorable aux apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Choisir des moyens pédagogiques et didactiques (travail de groupe, supports, ...) adaptés aux objectifs d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluer les compétences du socle commun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adapter le déroulement de la séance en fonction du travail effectif des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construire des situations d'apprentissage en fonction de compétences à faire acquérir aux élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliser les TIC pour actualiser ses connaissances et se former	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mettre la classe au travail pour impliquer <u>tous</u> les élèves dans les apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LA PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE

	Avant la formation (en septembre)	Après la formation (en juin)
	<i>Pas du tout efficace</i>	<i>Tout à fait efficace</i>
	<i>Pas du tout efficace</i>	<i>Tout à fait efficace</i>
Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Construire des relations avec des partenaires extérieurs (projets artistiques ou culturels, échanges linguistiques, relations avec le monde professionnel...)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Élaborer avec des collègues des projets dans l'école ou l'établissement	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Instaurer le dialogue avec les parents ou les familles sur son enseignement et sur le suivi des élèves	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Assurer le suivi et/ou l'orientation des élèves en collaboration avec les partenaires institutionnels concernés (services d'orientation, services médicaux-sociaux, protection de l'enfance...)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Adapter le contenu de la séance de façon à faire progresser chaque élève	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Dans cette partie du questionnaire, de la même façon, on vous demande d'estimer votre sentiment d'efficacité pour chacune des dix compétences générales du métier d'enseignant.

	Avant la formation (en septembre)	Après la formation (en juin)
	<i>Pas du tout efficace</i>	<i>Tout à fait efficace</i>
	<i>Pas du tout efficace</i>	<i>Tout à fait efficace</i>
1. Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Organiser le travail de la classe	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Prendre en compte la diversité des élèves	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Evaluer les élèves	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Se former et innover	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>