



Université François Rabelais – Tours

UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2010-2011

**Professionnalisation, compétences, accompagnement :
contribution à l'étude de la fonction de maître formateur
dans le contexte de la réforme des professeurs des écoles.**

Mémoire présenté et soutenu par
Quilleré Magali

Sous la direction de

Catherine Guillaumin, Maître de Conférences

En vue de l'obtention du
Master 1 Professionnel - Arts, lettres et langues
Mention – langues, Education et Francophonie
Spécialité – Sciences de l'Éducation
Mention professionnelle Ingénierie de la Formation

SOMMAIRE

| | |
|---|-------------------|
| Introduction..... | 4 |
| Préambule à la recherche..... | 6 |
| Du métier de professeur des écoles à celui de maître formateur..... | 6 |
| PREMIERE PARTIE : APPROCHE CONTEXTUELLE ET CONCEPTUELLE..... | 8 |
| 1 Une période intense de réforme en ce qui concerne la formation des maîtres..... | 8 |
| 1.1 Historique de l'école..... | 8 |
| 1.2 L'historique de la profession des professeurs des écoles..... | 10 |
| 1.3 L'historique de la formation des maîtres..... | 10 |
| 1.4 La réforme de la formation des maîtres..... | 15 |
| 2 Approche conceptuelle..... | 24 |
| 2.1 Les concepts de professionnalité et de professionnalisation..... | 24 |
| 2.2 Le concept de compétences..... | 27 |
| 2.3 Les concept d'accompagnement, de compagnonnage et de tuteur | 31 |
| 3 Evolution de notre question et problématisation de notre recherche..... | 34 |
| DEUXIEME PARTIE : APPROCHE METHODOLOGIQUE :..... | 36 |
| 1 La méthodologie de recherche..... | 36 |
| 1.1 Choix de l'outil d'enquête..... | 36 |
| 1.2 Choix de la population étudiée..... | 36 |
| 1.3 Les limites de l'enquête..... | 37 |
| 1.4 Construction de la grille d'entretien..... | 37 |
| 1.5 L'entretien d'explicitation..... | 38 |
| 1.6 Critères de réalisation des entretiens..... | 38 |
| 1.7 Transcription des entretiens..... | 39 |
| 2 L'analyse et l'interprétation des entretiens..... | 39 |
| 2.1 L'analyse de contenu..... | 40 |
| 2.2 L'analyse des entretiens et construction des grilles d'analyse..... | 41 |
| 2.3 L'interprétation des entretiens..... | 41 |
| CONCLUSION..... | 53 |
| Annexes..... | 56 |
| Table des sigles..... | 144 |
| Bibliographie..... | 145 |
| Table des matières..... | <u>147</u> |

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier particulièrement les enseignants du département des Sciences de l'Education intervenant dans le cursus du Master 1 spécifique ingénierie de la formation : Catherine Guillaumin et Hervé Breton.

Nos remerciements vont aussi à :

- Mme M. inspectrice de la circonscription qui nous a soutenue dans ce projet,
- Notre maîtresse associée et nos collègues PEMF pour leur compréhension,
- Nos élèves qui ont dû s'accommoder de nos nombreuses absences,
- Anne, Myriam, et Annie pour leur aide si précieuse,
- Aux 4 collègues que nous avons rencontrés lors des entretiens pour le temps qu'ils nous ont consacré.
- A Yoann, notre époux, pour sa compréhension
- Et enfin à nos enfants Sarah, Léa et Elisa à qui nous avons volé tant de temps...

INTRODUCTION

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'un Master 1 en Sciences de l'éducation axé sur l'ingénierie de formation. En tant que professeur des écoles maître formateur (PEMF) au sein de l'Education Nationale, nous sommes chargée d'une partie de la formation des enseignants stagiaires (PES) et des étudiants se préparant au métier de professeur des écoles (PE). Nous enseignons dans une classe de cours préparatoire (CP) dans une école au 2/3 de notre temps et le dernier 1/3, soit une journée par semaine, nous sommes déchargée de nos élèves et nous œuvrons pour la formation initiale et continue.

Le contexte de réforme de la formation des maîtres nous a amenée à nous questionner sur notre rôle en ce qui concerne la formation des futurs enseignants. La réforme liée au texte du 25 février 2010 opère un changement radical quant à la fonction des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF). Sur le plan institutionnel tout d'abord car désormais les PEMF dépendent de l'Inspection académique et non plus des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), mais également sur les modalités d'exercice de leur travail. En effet désormais le texte 13 juillet 2010 définit les missions des maîtres formateurs, leur donnant un nouveau rôle, celui de tuteur.

La question qui a émergé de notre réflexion est la suivante : « Dans un contexte de réforme du système de formation des enseignants donnant une place prépondérante aux développements de compétences professionnelles, quelles peuvent être les pratiques d'accompagnement des maîtres-formateurs afin d'assurer la professionnalisation du professeur stagiaire ? »

Afin de tenter de répondre à cette question, après avoir explicité la genèse de ce projet, nous commencerons par revisiter l'historique de l'école, des professeurs des écoles ainsi que de la formation des maîtres. Puis nous nous attacherons à préciser le contexte actuel du système de formation des maîtres français. Un éclairage conceptuel nous permettra ensuite d'affiner notre question de recherche et de poser une hypothèse.

En seconde partie, après avoir défini la méthodologie utilisée, nous mènerons une analyse puis une interprétation des entretiens réalisés auprès de quatre maîtres formateurs pratiquant l'accompagnement de professeurs des écoles stagiaires. Nous chercherons à établir des liens avec nos concepts étudiés auparavant. La conclusion de ce travail nous conduira à élargir notre réflexion et à réajuster notre travail de maître formateur afin de remplir au mieux notre mission.

PRÉAMBULE À LA RECHERCHE

DU MÉTIER DE PROFESSEUR DES ÉCOLES À CELUI DE MAÎTRE FORMATEUR.

Entrée à l'Institut Universitaire de Formation des maîtres (IUFM) de B. en septembre 1998, nous avons suivi la formation de professeur des écoles deuxième année (PE2) avant d'être affectée sur un poste partagé un mi-temps le matin sur un cours élémentaire 1^{ière} année (CE1) et un mi-temps l'après-midi sur un cours préparatoire (CP).

Nous complétions donc deux collègues chevronnées, une à mi-temps pour convenance personnelle et l'autre directrice d'une école de zone d'éducation prioritaire (ZEP) et donc déchargée de sa classe la moitié de la journée.

Cette collaboration a été pour nous révélatrice. Nous avons pu constater le contraste entre ces deux enseignantes l'une toujours enthousiaste à l'idée d'apprendre à lire à des enfants, et l'autre juste là car son temps de service le lui imposait.

A notre sortie d'IUFM, bien que notre année, nos stages, nos évaluations se soient bien passées, nous nous sommes retrouvée complètement démunie, face à la charge de travail, l'organisation, la gestion de groupe classe.

Nous devons bien reconnaître que sans le soutien de Mme D., la directrice que nous complétions, nous n'aurions pas du tout su comment entamer cette année de cours préparatoire, où se joue pourtant pour les enfants un grand et merveilleux moment, celui d'apprendre à lire.

Mme D. a partagé avec nous son expérience avérée d'enseignante en CP ainsi que son travail, car la première année nous n'avons rien préparé en lecture pour ce niveau. Cela a été pour nous le début de notre passion pour cet enseignement bien spécifique qu'est l'apprentissage de la lecture.

Nous avons travaillé 5 années à ses côtés, puis Nous avons « osé » demandé un poste où désormais nous serions la maîtresse titulaire de la classe. Nous avons donc obtenu notre affectation en CP/CE1 à l'école de notre village en septembre 2003.

CP/CE1, peut-être la classe la plus difficile en cours double, et de surcroît pour un nouvel enseignant dans une nouvelle école, en effet les collègues sont dans un tel état d'épuisement, qu'ils mettent tous les élèves qu'ils ne veulent pas, ou qu'ils ne connaissent pas.

Cette année-là nous avons également beaucoup travaillé sur l'intégration scolaire des enfants de classe d'intégration scolaire (CLIS) en classe ordinaire, dans les matières fondamentales, comme l'apprentissage de la lecture.

Nous avons donc construit une méthode de lecture adaptée à l'accueil de ces enfants particuliers et beaucoup travaillé à faire évoluer nos pratiques d'enseignante afin d'essayer d'optimiser cet apprentissage.

Durant l'année scolaire 2006-2007, nous avons passé le Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteurs et de professeurs des écoles maîtres formateurs (Cafi-PEMF) avec comme sujet d'étude, l'adaptation de la méthode que nous proposons pour accompagner les enfants dans l'apprentissage de la lecture afin de permettre une meilleure intégration des enfants déficients intellectuels au sein d'une classe de CP.

Nous avons ensuite obtenu un poste de maître-formateur, sans avoir à changer d'établissement, poste dont nous avons la charge depuis 4 années. Un maître-formateur est un professeur des écoles déchargé sur une journée de classe afin de participer à la formation des nouveaux enseignants.

Depuis que nous sommes en poste, la formation des enseignants dont nous avons la charge a déjà connu deux modifications. La première, début septembre 2007, où la notion de compétences et de tuteur (Maître-formateur référent) ont déjà entraîné certaines transformations de la formation.

Puis la dernière, s'appuyant sur les textes de 2010, la circulaire du 25 février 2010 définissant le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires (voir annexe 1)

Ce cheminement m'amène alors à **cette question de départ :**

« Quelles pratiques d'accompagnement des maîtres formateurs permettent-elles de parfaire la professionnalisation du professeur stagiaire ? »

PREMIERE PARTIE : APPROCHE CONTEXTUELLE ET CONCEPTUELLE

Dans ce mémoire de Master 1 en Sciences de l'Education, nous avons souhaité aborder en tant qu'enseignante formatrice, le rôle que peut ou doit avoir, le formateur afin de permettre le développement des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire.

1 UNE PÉRIODE INTENSE DE RÉFORME EN CE QUI CONCERNE LA FORMATION DES MAÎTRES

Afin de pouvoir aborder sereinement le contexte de cette question, il paraît essentiel de revenir à l'historique de l'école, de la fonction du maître et de la fonction de maître-formateur, pour pouvoir ensuite évoquer la formation des professeurs des écoles stagiaires et la réforme des études.

1.1 Historique de l'école

L'école est aussi ancienne que l'écriture elle-même et personne ne peut en revendiquer son invention.

Au IX^{ème} siècle, Charlemagne avait deux buts, renforcer l'administration royale et répandre la foi chrétienne afin d'assumer la double fonction royale : maintenir la paix et rendre la justice. La formation des fonctionnaires de l'Empire et celle d'un personnel qualifié pour prier, chanter, prêcher, évangéliser exigeait la mise en place de structures éducatives. Ainsi en 789, plusieurs dispositions législatives sont consacrées à l'enseignement qui devrait pouvoir être dispensé à l'ensemble des garçons quelles que soient leurs conditions, enseignement donné par les religieux dans les monastères. Ainsi, un enseignement élémentaire : lire, compter, chanter (mais pas nécessairement écrire) est en principe accessible aux jeunes laïcs. Théodulf met en pratique ces recommandations, il demande aux prêtres de son diocèse d'Orléans de tenir école dans les villages et les bourgs, sans en recevoir de rétribution sinon de petits cadeaux offerts par les parents. A cet effet, Alcuin élabore des programmes et des manuels avec un souci de pédagogie. S'il est avéré

que les Grands et les moines ont bénéficié d'une éducation de haut niveau, notamment à l'école palatiale d'Aix-la-Chapelle, il est difficile de mesurer sur le terrain l'efficacité des mesures mises en place pour développer l'école vers les plus démunis, le peuple a sans doute été exclu de cette renaissance culturelle.

Au XVI^{ème} siècle, tous les enseignements sont payants et réservés à une minorité, les écoles paroissiales sont essentiellement urbaines. En 1530, sont créés les collèges pour préparer à l'Université. (8-16 ans).

Au XVII^{ème} siècle, l'éducation des pauvres est prise en charge ainsi que la première école des filles (fondation des filles de la charité par Saint Vincent de Paul). A la fin de ce siècle, les frères des écoles chrétiennes ouvrent des écoles de garçons. Puis l'Edit de Nantes (1685) supprime les écoles protestantes. Les filles de la bourgeoisie et de l'aristocratie ont également accès à l'enseignement. (Fénelon Traité de l'éducation des filles).

Au XVIII^{ème} siècle, Les philosophes des lumières proposent des réformes en matière d'éducation. L'Emile de Jean-jacques Rousseau est publié en 1762. Les lois en faveur de l'Ecole se succèdent, le projet d'une instruction commune à tous les citoyens (1791), dès 1793, le projet Peletier prévoit des écoles primaires gratuites et obligatoires.

Au XIX^{ème} siècle, le ministère de l'Instruction Publique est fondé (1828). En 1833 : la loi Guizot organise l'école primaire. 30% des communes sont sans école primaire. La loi interdisant le travail des enfants de Moins de dix ans(1841) contribuera également au développement du système scolaire. Ainsi en 1865 : 2% des communes sans école primaire et 40% des écoles primaires sont des écoles de filles. En un siècle, 77% des hommes et 67% des femmes savent signer leur nom (1872) contre 37% en 1780. La gratuité de l'école sera mise en place en 1881 et par suite, l'obligation scolaire de 6 à 13 ans, ainsi que la laïcisation des programmes des établissements publics. Entre 1885, et 1887, les premières écoles maternelles sont ouvertes.

Au XX^{ème} siècle, 8% d'une classe d'âge atteint le baccalauréat (1951) , 20% en 1971 et 80% en 1985. Dès 1956, l'obligation scolaire est portée à 16 ans. En 1975 : la loi Haby instaure le collège unique. Les ZEP sont mises en place en 1982.

1.2 L’historique de la profession des professeurs des écoles

Les instituteurs et les institutrices appartiennent à un corps de catégorie B (c'est-à-dire avec un recrutement minimum de niveau baccalauréat) de la fonction publique française ; corps des instituteurs et institutrices actuellement en extinction. Corps comprenant des enseignants ayant pour mission de travailler avec les enfants scolarisés à l'école primaire, que ce soit à l'école maternelle ou à l'école élémentaire. Le corps des instituteurs a été créé par la loi du 12 décembre 1792.

Loi Guizot modifiée plusieurs fois et totalement revue et corrigée en 1879 par la loi Bert après la victoire des Républicains aux élections et l'arrivée de Jules Ferry au ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts puis à la présidence du Conseil. Devenus de véritables missionnaires d'une révolution par la loi du système éducatif, les instituteurs publics seront surnommés les hussards noirs de la République. Le 19 juillet 1889, les instituteurs titulaires deviennent des fonctionnaires d'État.

En 1911 est créé le certificat d'aptitude professionnelle CAP instituteurs. Depuis 1989, ce corps est progressivement remplacé par le corps des professeurs des écoles, de catégorie A (recrutement après au moins une licence). Ce corps a été créé par la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.

Depuis 2010, les professeurs des écoles sont recrutés au niveau master2. Ils doivent être titulaires d'un Master1 pour pouvoir se présenter à l'épreuve d'admissibilité du concours, puis doivent être titulaire d'un Master 2 et réussir les épreuves d'admission du concours pour pouvoir être incorporés dans ce corps professionnel.

1.3 L’historique de la formation des maîtres

Avant le Ier Empire, ce sont les ecclésiastiques qui se chargeaient de l'enseignement.

Sous le Ier Empire (1804-1814), l'article 108 du décret du 17 mars 1808 portant organisation de l'Université prévoyait la constitution de « classes normales » au sein de lycées ou de collèges « destinées à former des maîtres pour les écoles primaires ». Après la première de 1794 - éphémère - fut ainsi créée en 1810 la deuxième « école normale » de Strasbourg dotée d'une existence propre et indépendante à partir de 1820.

Jusqu'en 1879, les écoles normales de garçons et celles de filles vont dispenser une formation avant tout morale et religieuse.

Pendant la Restauration (1814-1830) puis la Monarchie de Juillet (1830-1848), le nombre des Écoles normales de garçons atteint 13 en 1829 puis 47 en 1832 et 56 au 28 juin 1833 d'après le tableau dressé par le ministre François Guizot le 24 juillet 1833 dans sa lettre circulaire aux préfets. Ledit tableau fait état de 35 « pensionnats » et de 21 « externats » pour ces 56 Écoles normales primaires en activité, de 15 Écoles normales primaires projetées et de 18 départements sans projet sur un total de 86 départements.

A partir de 1833, il devient évident que la qualité de l'enseignement dépendra de la qualité de formation des maîtres. C'est ainsi qu'une loi oblige la création d'une école normale par département. Cette idée est reprise tout au long du XIX^{ème} siècle.

Le 2 janvier 1833, le ministre de l'instruction publique François Guizot présente son projet de loi concernant l'instruction primaire devant la Chambre des députés. Il veut obliger chaque département à créer une École normale primaire pour former les maîtres compétents dont la France a besoin selon lui. Ce projet, rapidement discuté et amendé, est voté par les deux chambres du parlement.

La loi Guizot « sur l'instruction primaire » est promulguée le 28 juin 1833 par Louis-Philippe I^{er} - roi des Français. Contrairement au souhait de François Guizot, la nouvelle loi ne s'applique pas aux filles dont l'instruction continue donc à relever de la réglementation précédente quelque peu restrictive. Certains des articles de cette nouvelle loi concernent les Écoles normales primaires et les instituteurs, la loi obligeant chaque département à avoir et à entretenir une École normale de garçons. Elle définit également les modalités de choix des instituteurs. « Article 25. - Il y aura dans chaque département une ou plusieurs commissions d'instruction primaire chargées d'examiner tous les aspirants aux brevets de capacité, soit pour l'instruction primaire élémentaire, soit pour l'instruction primaire supérieure, et qui délivreront lesdits brevets, sous l'autorité du ministre. Ces commissions sont également chargées de faire les examens d'entrée et de sortie des élèves de l'École normale primaire [...]. »

La réglementation de 1833 institue les « brevets de capacité » exigés pour enseigner dans l'enseignement privé comme dans l'enseignement public. Ces brevets de capacité seront fixés au nombre de deux : un brevet « élémentaire » (BE) suivi d'un brevet « supérieur » (BS). Et c'est ainsi que tout individu de plus de 18 ans voulant exercer la

fonction d'instituteur et diriger tout établissement d'instruction primaire devra alors non seulement être pourvu du certificat de moralité mais être aussi titulaire, selon le degré de l'école, d'un brevet de capacité (BE ou BS) obtenu après examen organisé dans chaque département par les commissions désignées.

C'est en 1838 qu'est créée la première École normale de filles en France. À partir de 1879, les écoles normales de garçons et, à égalité, celles de filles sont généralisées, sécularisées et laïcisées

La loi dite Paul Bert est promulguée le 9 août 1879 par le Président de la république Jules Grévy. Cette loi en sept articles oblige à nouveau les départements à disposer d'une école normale primaire de garçons et, ce qui est nouveau, d'une école normale primaire de filles pour les élèves-institutrices. « Article 1er. - Tout département devra être pourvu d'une École normale d'instituteurs et d'une École normale d'institutrices, suffisantes pour assurer le recrutement de ses instituteurs communaux et de ses institutrices communales. »

Ces établissements devront être installés dans le laps de quatre ans, à partir de la promulgation de la présente loi. La nouvelle réglementation redéfinit les Écoles normales primaires : l'enseignement religieux va y être supprimé et remplacé par un enseignement moral et civique républicain. En réalité, les Écoles normales primaires ne vont recruter sur concours qu'une partie seulement des futurs instituteurs et institutrices. Les candidats doivent alors posséder normalement le Certificat d'études primaires (CEP) voire, par la suite, le Brevet d'enseignement primaire élémentaire (Brevet élémentaire dit BE). Très majoritairement, ces candidats provenaient des classes des cours complémentaires ou de celles des écoles primaires supérieures (EPS) du cursus dit « populaire ». Les autres provenant des classes des collèges et lycées du cursus dit « bourgeois ». Jusqu'en 1940, les admis au concours étaient astreints à trois années de formation à l'issue desquelles ils devaient réussir au « Brevet de capacité pour l'enseignement primaire » (instituteurs-brevet supérieur) correspondant au Brevet supérieur (BEPS) et leur donnant le droit d'être nommés instituteurs stagiaires pour obtenir leur « Certificat d'aptitude pédagogique (CAP) » et donc leur titularisation.

Cependant, la majorité des enseignants du « primaire », recrutés en dehors du cadre des Écoles normales primaires et donc sans formation professionnelle initiale, devaient posséder au moins le Brevet élémentaire (BE). Ils avaient alors le statut précaire de « remplaçants » (auxiliaires révocables à tout moment) et ils devaient enseigner pendant

plusieurs années avant de pouvoir éventuellement obtenir leur « certificat d'aptitude pédagogique (CAP) » et donc leur titularisation.

Les réformes avortées du Front populaire en 1936-1937 et du Conseil national de la Résistance à la Libération. Le grand projet éducation visant à démocratiser l'enseignement - présenté par Jean Zay le ministre de l'Education nationale et des Beaux-Arts du gouvernement Léon Blum - fut torpillé en 1937 par la majorité conservatrice du Sénat. Sur le plan de la formation des enseignants, il prévoyait que les instituteurs seraient pourvus du baccalauréat préparé en trois ans dans les lycées par des normaliens et des normaliennes demeurant par ailleurs internes dans les Écoles normales leur assurant ensuite deux véritables années de formation professionnelle modernisée.

Sous le Régime de Vichy (1940-1944), le Brevet supérieur et les Écoles normales ayant été supprimé par décret du 15 août 1941, une petite partie des futurs instituteurs et institutrices furent recrutés sur concours parmi les élèves aptes à poursuivre leurs études à partir de la seconde des collèges et lycées du cursus dit « bourgeois ». Ils furent alors astreints à plus de trois années de formation : les trois premières années en lycée, sanctionnées par l'obtention du baccalauréat, étaient suivies d'un stage dans un des « instituts pédagogiques » (33 pour les garçons et 33 pour les filles). Mais, dans la clandestinité, le Conseil national de la Résistance (CNR) adopta le 15 mars 1944 son programme de gouvernement prévoyant une grande réforme démocratique du système scolaire et de l'enseignement.

À la Libération (1944-1945), la commission désignée le 8 novembre 1944 par le ministre René Capitant du gouvernement provisoire de la république française (GPRF) présidé par Charles de Gaulle devait élaborer une grande réforme démocratique de l'enseignement. Ses propositions, adoptées à l'unanimité, sont connues sous le nom de plan Langevin-Wallon. Le recrutement des futurs maîtres du premier degré (élèves de 3 à 18 ans) devait se faire après le baccalauréat et ledit plan prévoyait donc « un système particulier de bourses pour que le recrutement des maîtres puisse rester populaire [...] Et ce n'est qu'après l'obtention du baccalauréat de leur choix que les futurs maîtres de matières communes ou de spécialités devaient faire leurs deux années pré-universitaires dans les écoles normales. Ils devaient alors y recevoir une double formation : pratique au contact des écoliers des écoles annexes et théorique spécialisée les préparant à celui des universités. » Les deux années d'École normale étant suivies pour tous par deux années de licence à l'université.

A partir de 1945, à la Libération, les Écoles normales sont rétablies mais avec un recrutement s'adressant prioritairement aux élèves de troisième des cours complémentaires du cursus dit « populaire » dont les plus importants disposent d'une classe de « troisième spéciale » véritable classe préparatoire au concours d'entrée très sélectif des Écoles normales primaires de garçons d'une part et de filles d'autre part. Les Élèves-maîtres et Élèves-maîtresses admis à ce difficile concours sont maintenant astreints à suivre une formation en quatre ans incluant la préparation du baccalauréat dans les Écoles normales. Leurs deux premières années d'internat correspondant aux classes de seconde et première avec la préparation en 2^e année des deux sessions de février et de juin de la première partie du baccalauréat avec une seule langue vivante étrangère et une épreuve de sciences naturelles. Leur troisième année correspondant à la classe de terminale avec la préparation de la session de juin de la deuxième partie du baccalauréat « Sciences expérimentales » (dit Science-ex). La quatrième année étant une année de formation à la fois théorique et professionnelle avec des stages dans des classes d'écoles primaires et notamment celles de l'École annexe. Quatrième année sanctionnée par un examen - le fameux « certificat de fin d'études normales » (CFEN) - auquel les normaliens de 4^e année devaient être admis pour prétendre être nommés sur un poste comme instituteurs stagiaires. Et à la fin de leur 1^{er} trimestre d'enseignant, après une inspection dans leur classe, ils et elles devaient alors être admis au CAP pour enfin devenir instituteurs et institutrices titulaires de leur poste et donc fonctionnaires de catégorie B de la Fonction publique. A défaut, ils et elles devenaient instituteurs « remplaçants ». Exactement comme ceux et celles qui n'avaient pas obtenu leur CFEN à l'issue de leur quatrième année d'École normale primaire. Aussi comme ceux et celles recrutés sur diplômes et également non titulaires jusqu'à l'obtention de leur CAP.

La majorité des instituteurs et institutrices en fonction ne passaient par les Écoles normales primaires recrutant sur concours mais étaient recrutés directement par les inspecteurs d'académie résidant dans chaque chef-lieu de département comme instituteurs remplaçants sur la base de leurs diplômes. Ainsi se précise le rôle social effectif qu'ont joué les Ecoles normales primaires depuis leur création, à savoir la formation de membres des élites enseignantes tant de pédagogues voire d'innovateurs en pédagogie comme Célestin Freinet que de personnels administratifs notamment de direction et d'inspection.

A partir de 1969, le concours de recrutement des Écoles normales primaires est reporté après le baccalauréat avec une formation professionnelle portée de un à deux ans comme le prévoyait pour partie le plan Langevin-Wallon de 1947.

Depuis 1990-1991, ces Écoles normales primaires sont remplacées par les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) à la suite de la loi Jospin en date du 10 juillet 1989. IUFM recrutant alors après la licence pour former un corps unique d'enseignants de la maternelle à l'Université comme le prévoyait le Plan Langevin-Wallon de juin 1947, quarante deux ans plus tôt.

1.4 La réforme de la formation des maîtres

Comme dans tous les domaines professionnels, le métier d'enseignant tend à évoluer vers une professionnalisation et non plus une qualification. C'est ainsi que depuis 1994, la notion de construction des compétences des enseignants apparaît.

1.4.1 La notion de compétences dans la formation des maîtres

Le professeur des écoles depuis 1994 doit répondre à un cahier des charges, très précis, « le référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaires en fin de formation initiale. » L'extrait de la note de service n° 94.271 du 16/11/1994 – nous donne un « Rappel des principes généraux du " référentiel de compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles " »

Ainsi, il est précisé dans cette note que :

« * Le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire.

* Il a vocation à instruire et éduquer de la petite section de maternelle au CM2.

* Il exerce un métier en constante évolution. » (ibid. p3140)

Au regard de ce référentiel, sont ici précisées les compétences professionnelles qui doivent être acquises ou consolidées pendant le temps de formation du futur professeur des écoles. Cet ensemble de compétences constitue ainsi un référentiel de fin de formation initiale : il indique les objectifs prioritaires à atteindre pendant la formation et détermine le minimum exigible pour un professeur des écoles débutant. Ces compétences se compléteront et s'affirmeront avec l'exercice du métier et le soutien de la formation continue.

« Ces compétences professionnelles s'organisent selon quatre grands domaines :

- les disciplines enseignées à l'école primaire,
- les situations d'apprentissage,
- la conduite de la classe et la prise en compte de la diversité des élèves,
- l'exercice de la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle.

La liste des compétences ou capacités pour chacun de ces quatre domaines doit être entendue comme autant d'indicateurs qui permettent à l'institut de formation de définir des objectifs, des contenus et des modalités de formation tout en les adaptant à la diversité et au profil des professeurs des écoles stagiaires. »(ibid. 3140)

Le métier de professeur des écoles étant majoritairement axé sur la polyvalence, « Il est du ressort de la formation de préciser, pour chaque discipline ou par groupe de disciplines, en référence aux programmes de l'école primaire, quels sont les concepts ou notions, connaissances, démarches, méthodes et outils essentiels, que le professeur stagiaire, compte tenu de ses acquis, doit apprendre à maîtriser ou doit consolider au cours de sa formation. Les compétences qui doivent être acquises en fin de formation initiale ne doivent pas être essentiellement des compétences dans l'ordre de la discipline mais des compétences centrées sur la capacité à faire acquérir des savoir-faire pour lesquels les différentes disciplines constituent des supports et des moyens. Les compétences disciplinaires doivent donc aussi être développées comme des outils opératoires dans une démarche d'apprentissage.

Dans chaque discipline enseignée à l'école primaire, c'est à dire : français, mathématiques, histoire-géographie, sciences physiques et technologie, biologie et géologie, langue vivante, et arts plastiques, musique, éducation physique et sportive, le professeur des écoles stagiaire doit en fin de formation :

- avoir acquis, complété ou consolidé sa connaissance des concepts et notions, des démarches et méthodes clefs des disciplines enseignées à l'école primaire,
- avoir acquis les savoirs didactiques nécessaires à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des apprentissages dans toutes les disciplines,
- être capable de construire des activités en classe où les élèves peuvent acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines,
- être capable de concevoir des situations mobilisant plusieurs disciplines et les exploiter de manière cohérente,
- avoir acquis les informations, méthodes et démarches qui lui permettront d'accéder aux multiples ressources (documentation, expertises, outils et supports pédagogiques, technologies nouvelles d'information et de communication) existantes susceptibles de l'aider dans la préparation et la conduite des activités d'enseignement, enrichir sa culture personnelle dans les différents champs disciplinaires du programme de l'école. » (ibid. 3141)

Les compétences relevant de la pratique de l'enseignement sont elles aussi précisées dans ce texte. « Compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage

Le professeur des écoles stagiaire doit être capable, en fin de formation initiale, de :

Concevoir une situation d'apprentissage, c'est-à-dire :

- définir un objectif d'apprentissage en fonction des objectifs nationaux et des acquis et capacités des élèves,
- inscrire la situation dans une progression et en identifier les préalables,
- définir l'activité proposée à l'élève, l'inscrire dans une durée, concevoir les consignes, prévoir les supports,
- identifier les obstacles que peuvent rencontrer les élèves, ceux notamment liés aux représentations et à une maîtrise insuffisante de la langue
- concevoir des activités de consolidation des acquis : concevoir des exercices d'entraînement, en varier le nombre, concevoir des exercices de mémorisation oraux ou écrits concevoir des situations de réinvestissement des acquis, y compris dans une autre discipline ou en relation avec d'autres disciplines - concevoir des situations d'évaluation aux différents moments de l'apprentissage, c'est à dire : comprendre les fonctions de l'évaluation, définir le niveau d'exigence de l'objectif à évaluer dans l'activité, établir les indices de réussite, analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs, prévoir des activités de remédiation et d'approfondissement en fonction de cette analyse.

Mettre en oeuvre, c'est à dire :

- organiser l'espace de la classe et gérer le temps scolaire en fonction des activités prévues,
- être sensible aux rythmes d'apprentissage des élèves et avoir le souci de les prendre en compte,
- gérer les différents moments d'une séquence,
- gérer l'alternance des temps de recherche et des temps de synthèse,
- utiliser de façon appropriée les supports, outils, aides diverses : le tableau, des documents écrits et audiovisuels, les technologies modernes d'information et de communication , etc.,
- adapter les formes d'intervention et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions orales, vérification des consignes, etc.),
- aider les élèves à prendre conscience des contraintes et des ressources propres aux différentes activités, - tirer parti des erreurs et des réussites des élèves.

Analyser une situation d'apprentissage, c'est-à-dire :

- mettre en relation les différents aspects d'une situation d'apprentissage, notamment les résultats obtenus et le comportement des élèves avec le projet et les données de départ,

- mesurer l'efficacité de son action et en tenir compte pour la conception et la planification des séquences futures. » (ibid. 3142)

De même que les compétences liées à la conduite et à la gestion de la classe, « Compétences liées à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves

Exercice de l'autorité et maîtrise de la relation pédagogique :

Le professeur des écoles stagiaire doit, en fin de formation initiale, être capable de :

- élaborer, faire comprendre et faire respecter, en fonction de l'âge des enfants, les consignes de travail et les règles de vie collective dans la classe,
- être attentif aux réactions des élèves : proposer des substituts aux activités prévues, en varier les modalités, relancer l'intérêt des élèves,
- savoir situer les élèves dans une dynamique de progrès, et les responsabiliser,
- se mettre à l'écoute des élèves et développer une écoute mutuelle dans la classe.

Gestion de la classe et de la diversité des élèves :

Attaché à la réussite de tous les élèves, quels que soient leurs atouts et leurs difficultés, le professeur stagiaire devra être sensible à la diversité des élèves, de telle sorte qu'il puisse dans sa classe :

- gérer des modalités pédagogiques différentes en fonction de la diversité des tâches et des formes de travail,
 - tirer parti de la diversité des goûts et des cultures, des aptitudes et des rythmes d'apprentissage des élèves,
 - varier les situations d'apprentissage (magistrales, individualisées, interactives) pour atteindre un même objectif,
 - utiliser successivement ou simultanément différents supports et différentes modalités de travail des élèves au sein de la classe (travail collectif, individualisé ou en groupe).
- dans l'école :
- rechercher des modalités de travail en équipe qui lui permettront de comprendre les enjeux d'un projet de cycle et d'un projet d'école,
 - repérer les différentes formes de regroupement possibles des élèves de plusieurs classes d'une école, en liaison avec l'équipe de maîtres,
 - travailler en collaboration avec les enseignants de structures spécialisées pour prendre en compte les élèves en difficulté et les élèves handicapés intégrés dans les classes. » (ibid. 3142)

L'éthique et la responsabilité éducative est également définie comme des compétences à construire chez le PES. « Compétences dans le domaine de la responsabilité éducative et de l'éthique professionnelle du professeur des écoles

La responsabilité du professeur des écoles s'exerce dans un cadre de valeurs de référence qui sont celles du service public d'éducation.

En conséquence, au cours de sa formation initiale, il aura été sensibilisé à cette dimension de sa fonction. Il aura eu l'occasion d'identifier les valeurs qui constituent le fondement du système éducatif français, d'y réfléchir dans des situations concrètes et d'accéder aux principaux textes de référence. Il aura de plus été sensibilisé aux principales caractéristiques d'un ou plusieurs autres systèmes éducatifs.

Il aura reçu une information suffisante sur le système éducatif, de telle sorte qu'il soit capable de :

- situer les missions de l'école primaire par rapport aux missions des autres ordres d'enseignement, et en priorité celles du collège,
- connaître les démarches et dispositifs assurant la continuité et la cohérence des apprentissages à l'école primaire dans le cadre des trois cycles,
- connaître les structures de l'administration de l'Education nationale et en priorité celles qui concernent l'école primaire ainsi que la réglementation en vigueur,
- identifier les relations entre l'école et son environnement social, économique et culturel,
- identifier les partenaires avec lesquels il sera amené à être en relation (collectivités locales, santé, justice, police, milieu associatif, association de parents d'élèves, etc.) » (Ibid. 3142)

C'est l'ensemble de ces compétences qui, en vue de la validation de la formation initiale, seront évaluées durant: les stages et les modules de formation.

Ce référentiel de fin de formation initiale, conçu pour être le fil directeur du processus de formation, constituera la base du " cahier des charges " des IUFM pour élaborer les objectifs, les contenus et les modalités de la formation.

Le retour réflexif est une des compétences mise en exergue dans ce passage. « On gardera à l'esprit le fait que ces compétences, pour la majorité d'entre elles acquises par un enseignant débutant, demandent à être consolidées et enrichies tout au long de la carrière. Il est donc essentiel que la formation professionnelle initiale soit clairement fondée sur l'idée qu'il n'y a pas de véritable professionnalisation sans souci permanent d'acquérir de nouvelles compétences, de renouveler et de mettre à jour ses connaissances, de remettre en

question ses habitudes et ses manières de faire. En conséquence, c'est un enjeu fondamental de la formation initiale que de s'attacher à développer, chez tous les futurs enseignants, à la fois les capacités à analyser et à évaluer sa pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation. Ceci implique que l'acquisition des compétences professionnelles se fasse selon des modalités qui permettent au stagiaire de prendre le recul nécessaire à l'analyse de son activité (l'analyse de son action, analyse du public destinataire, analyse du contexte dans lequel se situe l'action). Dans cet esprit, il doit être incité à faire un inventaire des difficultés qu'il a rencontrées tout au long de sa formation, des solutions qu'il a expérimentées. Il doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement. Pour cela, il aura acquis, pendant sa formation, le souci d'organiser et de gérer la mémoire de sa pratique professionnelle dans une perspective à la fois d'amélioration permanente et de facilitation grâce à l'expérience accumulée. Il aura été placé en situation d'exprimer ses besoins en matière de compléments d'information mais aussi de formation. Il aura acquis une claire conscience de ce que le métier de professeur des écoles s'exerce dans le cadre (et donc avec le soutien) d'une équipe attachée à réaliser un projet pédagogique. C'est à cette condition que les professeurs des écoles pourront progressivement se forger une identité professionnelle qui leur permettra à la fois d'exercer un métier en constante évolution et d'assumer la diversité des élèves et des situations d'enseignement. »

Ce texte aura contribué à l'élaboration du cahier des charges mis en place dans les IUFM en 2007. (Bulletin officiel (BO) n°1 du 4 janvier 2007, voir annexe 8). Les compétences citées ci-dessus sont également celles qui articulent la nouvelle formation des maîtres, dont nous avons cette année connue l'année de transition.

1.4.2 La masterisation des professeurs des écoles

Le recrutement des professeurs des écoles s'effectue par concours (CRPE). Depuis 2010, la participation aux oraux de ce concours nécessite préalablement l'obtention d'un Master 1 (sauf équivalence, dérogations ou situations professionnelles spécifiques).

En début de Master 2, les étudiants passent les épreuves d'admissibilité, puis les épreuves d'admission en fin de deuxième semestre. Ne pourront être nommé enseignants stagiaires que les étudiants admis au concours de professeur des écoles et titulaire d'un Master 2.

Ils sont professeurs des écoles stagiaires (PES) une année scolaire, avant d'obtenir ou non le diplôme professionnel de professeur des écoles (DPPE) délivré par le jury académique. (annexe 1)

1.4.3 L'année de stage en vue de la titularisation

La circulaire du 25 février 2010 précise le dispositif mis en place pour accueillir les enseignants stagiaires. Ce texte indique que « le volume de formation et d'accompagnement dispensé sera équivalent à un tiers » du temps de service du professeur des écoles stagiaires (PES). Dans le Loir et Cher, elle s'est découpée de la façon suivante :

-l'accueil en ce qui concerne l'Inspection, la semaine avant la rentrée des classes, deux jours étant consacrés à une présentation de leur nouveau métier, puis le reste du temps ils ont pu rencontrer leur tuteur, ainsi que leur future classe.

-sept semaines de stage chez un maître-formateur qui sera le tuteur du PES. Ce stage est appelé dans le texte compagnonnage. « Les PES seront accueillis dans des classes de formateurs (maître formateur, titulaire du CAFI-PEMF, maître d'accueil temporaire (MAT)). [...] Ce temps de formation vise deux objectifs :

- repérer les spécificités du métier d'enseignant du premier degré et ses exigences en découvrant différents cycles et lieux d'exercice (l'équivalent de $\frac{3}{4}$ temps). L'observation de pratiques, la pratique accompagnée et l'analyse de pratiques constituent les éléments fondamentaux.

- Maîtriser les enjeux de l'école primaire (l'équivalent de $\frac{1}{4}$ du temps). Les PES étudient les thématiques définies dans la semaine d'accueil en prenant appui sur l'observation de pratiques dans l'école de stage ou des écoles proches : apprentissage de la lecture, la numération, les langues vivantes, les différentes formes d'aide aux élèves (différentiation pédagogiques, l'aide personnalisée, PPRE, stage de remise à niveau, travail avec le RASED), la maîtrise de la langue, élèves à besoin particuliers... Ces travaux seront enrichis à partir d'interventions effectuées par les inspecteurs et professeurs d'IUFM.

-Un accompagnement prenant la forme de 6 visites formatives (8 en cas de difficultés), visite effectuée par le tuteur du PES. Le rôle du tuteur est défini dans l'arrêté du 12 mai 2010 (annexe 4). « Le tuteur conseille le professeur stagiaire, l'aide à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique. [...] Il devra rédiger un rapport qui fera état du degré de maîtrise des compétences définies par l'arrêté du 12 mai

2010. [...] Le rapport retracera l'évolution de la pratique du stagiaire pendant l'année scolaire en soulignant le cas échéant la dynamique des progrès réalisés. »

-Trois visites de conseillers pédagogiques et 2 visites de professeurs d'IUFM.

-quatre semaines de formation théorique à l'IUFM.

1.4.4 2010-2011, l'année de transition

Cette année, était l'année de transition de la réforme. Les PES ont eu l'ancienne version du concours et n'ont pas bénéficié de ce qui s'appelait avant l'année de PE2. Ils se sont donc vus attribuer une classe (ou plusieurs) dès le retour des vacances de la Toussaint. Certains PES n'avaient pas fait de PE1 (anciennement l'année de préparation au concours de professeurs des écoles) et n'avaient donc comme retour sur l'école que leurs propres souvenirs d'élèves.

Ce cas de figure ne se retrouvera pas puisque les prochains PES auront un Master 2, mais pas forcément le Master MEEFA préparant aux Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement.

1.4.5 Nouvelle réforme : où en est l'alternance ?

Il nous a semblé que pour promouvoir cette réforme le gouvernement avait beaucoup insisté sur l'augmentation de la durée des études, la spécialisation des maîtres, ainsi que l'augmentation de la durée des stages. Il nous a semblé intéressant de comparer les durées de stage des PE1, PE2, M1 et M2.

Comparaison PE1 (2010) et M1 (2011) : durée de leur stage de pratique accompagnée

| | | | | | |
|-----|---|-------|-------|-------|---|
| PE1 | 6j C1 | 6j C2 | 6j C3 | Total | 18 jours(j) de stage de pratique accompagnée. |
| M1 | 18 jours de stage de pratique accompagnée. 8 journées réparties sur 8 semaine à raison d'un jour par semaine deux périodes de 5 jours à suivre, l'une au mois de novembre et l'autre au mois de mars. | | | | |

Nous pouvons donc constater que la durée de stage est la même pour les deux procédures. Le changement vient de l'organisation temporelle de ces stages. Avec un stage filé, s'étalant sur une bonne partie du premier trimestre, permettant ainsi aux étudiants de construire et mettre en place une unité d'apprentissage en Sciences par exemple.

Comparaison PE2 (2010) et M2 (2011) : durée de leur stage de pratique accompagnée et responsabilité

| | | | | | |
|-----|--------------------------------------|--|--------------------------------------|-------|-------------------|
| PE2 | 32 jours de stage filé dans un cycle | 2 fois 12 jours de stage groupé (cycle différent) Total | 7j de stage de pratique accompagnée. | Total | 60 jours de stage |
| M2 | 18 jours de stage en responsabilité | | | Total | 18 jours de stage |

Dans ce cas de figure, il nous apparaît clairement que la durée des stages a nettement diminué, entre les étudiants ayant suivi une formation en PE2 et ceux suivant un M2 MEEFA.

Comparaison PES et T1¹ : durée de leur stage de pratique accompagnée

| | | | | |
|----|----------------------------------|---|-----------------------------------|----------------------------------|
| T1 | 141 jours classe | 1 journée d'accueil en circonscription. | 1 journée d'observation en classe | 1 journée de formation par cycle |
| M2 | 28 jours de pratique accompagnée | 1 journée d'accueil en circonscription | 104 de classe | |

Les prochains T1, c'est à dire les professeurs nouvellement titularisés devraient toujours bénéficier de des modalités d'accueil comme indiquées ci-dessus.

En comparaison, la durée de stage de pratique accompagnée, appelé compagnonnage dans la circulaire du 25 février 2010 (annexe 7) est nettement supérieure chez les M2, qu'elle ne l'était chez les PE2. Nous pensons que c'est vraiment un atout pour les PES, qui ont été en stage de responsabilité l'année précédente, qui se sont peut-être retrouvés en difficulté et qui ont un temps relativement important pour réfléchir, observer questionner, s'essayer

¹ T1 : enseignant nouvellement nommé. Ils viennent d'être titularisés après une année de PE2.

dans une pratique de classe. Sous couvert d'un enseignant chevronné et normalement habitué à recevoir des stagiaires, puisque les tuteurs ne sont pris que dans un vivier de maîtres formateurs ou de maîtres d'accueil temporaire aguerris.

Après avoir situé le contexte de cette nouvelle formation des maîtres, il apparaît comme nécessaire de faire une approche conceptuelle de l'objet de recherche.

2 APPROCHE CONCEPTUELLE

A la lecture des textes officiels, il apparaît les notions essentielles suivantes : professionnalité, professionnalisation, compétences, accompagnement, compagnonnage et tuteur.

2.1 Les concepts de professionnalité et de professionnalisation

2.1.1 Professionnalisation

Le Petit Larousse nous donne les définitions suivantes :

« Fait, pour quelqu'un ou quelque chose de se professionnaliser ».

Professionnaliser : « Faire devenir de quelqu'un un professionnel ».

Professionnel : « Qui exerce régulièrement une profession ou un métier, par opposition à amateur ; qui exerce une activité de manière très compétente. »

Selon Gérard Boutin, la professionnalisation est un processus qui vise à la reconnaissance d'un statut professionnel pour l'ensemble des personnes qui exercent un métier caractérisé par des fonctions spécifiques. La professionnalisation concerne des individus qui exercent un même métier et s'engagent dans une réflexion individuelle et collective. En fait, on distingue une profession d'un métier par le type de tâches que l'individu doit accomplir pour réaliser son travail. Essentiellement, le rôle d'un professionnel comporte la résolution de problèmes complexes qui exige une pratique réflexive et une liberté d'action qui conduit à l'innovation. Il doit être responsable et faire preuve d'autonomie et de créativité.

La formation enseignante ne se veut plus qualifiante, mais professionnalisante (Traité des sciences et des pratiques de l'éducation, 2006 :300). La formation se place désormais autour de la construction de compétences pour enseigner. L'enjeu est désormais de former un enseignant professionnel, qui possède une base de connaissance liée à l'agir du

professionnel. Pour cela, la formation des maîtres développe une attitude réflexive par rapport à la pratique de classe.

Richard Wittorski (2008 : p14) définit la professionnalisation comme « fabrication d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation.

« Si l'enseignant est un professionnel » (Wittorski 2008 : 19) « c'est en référence au modèle Schön, selon Bourdoncle. »

Bourdoncle distingue 5 « objets et sens » (ibid. 19) quant au concept de la professionnalisation :

Tout d'abord, c'est l'activité qui se professionnalise. Quand elle devient rémunératrice et effectuée comme une activité principale et est enseignée dans les universités. Pour le cas des enseignants, les IUFM. Ensuite, elle concerne un groupe d'individus exerçant la même profession, pour notre recherche le corps des professeurs des écoles. Elle concerne également les savoirs, qui sont « abstraits, organisés et validés selon un critère d'efficacité et de légitimité. »(ibid. 19) Toutes les personnes exerçant l'activité entrent dans un processus d'acquisition, de construction de compétences professionnelles « en situation réelle » (Bourdoncle, 1991) et enfin la professionnalisation de la formation qui doit rendre les individus capables d'exercer l'activité. La professionnalisation demande également en ce qui concerne la formation l'investissement de paire (notion d'accompagnement).

Ainsi dans la professionnalisation des enseignants, comme dans d'autres secteurs d'activité, le dispositif d'accompagnement est présent et « associé aux démarches d'accompagnement » (Wittorski 2008 : 23)

2.1.2 Professionnalité

La notion de professionnalité permet d'interroger l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Elle permet de comprendre comment se combinent, dans la pratique du métier considéré, les savoirs, les expériences, les relations, les contraintes..., que ces éléments de la pratique soient professionnels ou personnels ; elle est le lieu du savant équilibre entre les dimensions cognitives, institutionnelles, organisationnelles voire militantes et celles personnelles, subjectives engagées dans l'activité considérée. La notion de professionnalité permet donc d'insister sur les ressources, les attaches internes ou externes au monde professionnel qui contribuent à construire la compétence professionnelle, laquelle est indissociable a) des normes professionnelles auxquels les agents se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail, b) des ressources dont ils disposent pour en assurer la réalisation et c) des situations concrètes d'action dans lesquelles ils sont pratiquement engagés.

La notion de professionnalité permet aussi de saisir la singularité des parcours professionnels (et non pas seulement les carrières et les qualifications). Bref, elle prend corps selon le point de vue des professionnels qui sont les mieux placés pour décrire et analyser leur travail : articuler parcours professionnel et subjectivité biographique, monde du travail et monde privé en revenant de manière réflexive sur les expériences professionnelles et singulières et sur la construction d'une position professionnelle à partir de pratiques effectives. En même temps qu'elle est de plus en plus activée comme un facteur de compétence, la professionnalité semble être « attaquée » de tous côtés. Plus particulièrement, elle serait atteinte, au sens où la subjectivité qui, en « temps normal » est une précieuse ressource pour accomplir le travail prescrit, ne serait plus étayée collectivement, ou ne serait plus « activée ».

Extrait de Journée d'étude MODYS - 16 mai 2008 (invités :Patrick Rozenblatt, Laurence Tain, Estelle Bonnet, Philippe Charrier et Bruno Milly)

Les savoirs ainsi définis ne prennent sens que dans l'exercice même de la profession. Ceci nous amènera à définir la professionnalité comme expression de la profession dans la singularité de son contexte d'action. Contexte où les acquis de la formation se conjuguent aux acquis de l'expérience personnelle, se confrontent à l'expérience du conseiller

pédagogique et des collègues enseignants, ceci dans un cadre professionnel fait d'habitudes, de normes, et porteur également de principes et de valeurs.

2.2 Le concept de compétences

2.2.1 Modèle théorique

Le dictionnaire Robert définit la compétence comme « *une connaissance approfondie reconnue qui confère le droit de juger ou décider en certaines matières* ».

L'origine latine du terme indique déjà cela : « com-petere , c'est chercher à obtenir ensemble » de (cum, « avec », et petere que l'on retrouve dans « pétition ») . Par son étymologie, nous en déduisons que la compétence indique un mouvement d'action en commun, elle est toujours conflictuelle, et requiert du dialogue pour être équilibrée. Pour L'AFNOR (Agence Française de Normalisation), la compétence est *la mise en oeuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité*. Formulée ainsi, la compétence devient donc, comme le souligne André Geay, une capacité à mettre en oeuvre des capacités, donc une méta-capacité. (1998 : p152).

Selon Sandra Bellier dans *Traité des Sciences et Techniques de la formation* (Editions Dunod, 1999, P 226), les définitions de la compétence abondent selon les auteurs mais ne sont pas si différentes que cela. Quatre points réunissent les divers auteurs : - L'action : la compétence permet d'agir et c'est là qu'on peut la repérer. - Le contexte : la compétence est contextualisée, liée à une situation professionnelle donnée.

- Les rubriques constitutives des compétences : savoir, savoir-faire et savoir être, d'un métier donné.

- L'intégration de ces contenus : « Il ne s'agit pas d'une somme dont on ne sait par quel miracle elle déboucherait sur l'action réussie, mais bien de capacités intégrées, combinées, construites... Cela sous-entend qu'il existe quelque chose en plus des capacités qui leur permet de devenir, ensemble, de la compétence. »

La définition que donne Sandra Bellier de la compétence est la suivante : « La compétence permet d'agir et de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. »

Pour Guy Le Boterf, la compétence peut se définir comme « *un savoir agir validé dans une situation professionnelle complexe en vue d'une finalité* » mais aussi comme une combinatoire des ressources variées pouvant être mises en oeuvre. (Le Boterf, 1999, p. 38) De plus, dans Développer la compétence des professionnels (Le Boterf, 2002, p.52), il définit un professionnel compétent comme un professionnel capable de :

- Savoir agir avec pertinence

Le professionnel doit savoir agir en situation complexe, s'adapter, interagir.

On passe ainsi d'un enseignant exécutant des techniques à un professionnel du « savoir enseigner », expert des processus interactifs enseigner-apprendre, professionnel de l'organisation des conditions d'apprentissage. La compétence d'un professionnel se reconnaît à sa capacité à gérer efficacement un ensemble de situations professionnelles, il devra combiner et mobiliser plusieurs compétences ou ressources.

- Savoir mobiliser

La compétence requiert de posséder des savoirs et des savoir-faire mais surtout de savoir les mobiliser dans un contexte professionnel. Cependant, comme le souligne l'auteur, le « savoir mobiliser » n'est pas un « savoir mobiliser » en général, valable pour toutes les situations, applications ou contextes. Il est toujours circonstancié. Argyris (Professeur spécialisé dans les domaines de l'éducation et du comportement organisationnel à l'université de Havard aux USA) exprime cette caractéristique de la compétence en disant qu'il s'agit de passer du « savoir applicable » au « savoir actionnable ». Dans le premier, le sujet connaît les conséquences probables de ses actes ; dans le second, il ne possède pas seulement cette connaissance mais il sait comment se servir du savoir applicable dans la pratique quotidienne.

- Savoir combiner

Les savoirs et savoir faire sont divers, hétérogènes et multiples. La compétence ne peut plus être considérée comme une somme de savoirs, savoir-faire, de savoir-être. En effet, pour faire face à un événement, pour résoudre un problème, pour prendre une initiative, l'enseignant doit non seulement sélectionner et mobiliser des ressources (connaissances, capacités, aptitudes), mais doit aussi savoir les organiser. Valider des compétences en situation de travail ne peut plus se limiter à contrôler séparément l'acquisition de ressources (savoirs, savoir-faire, attitude, raisonnement), mais aussi à s'assurer que le professionnel est capable de les sélectionner, de les combiner et de les mobiliser de façon pertinente dans une situation de travail particulière.

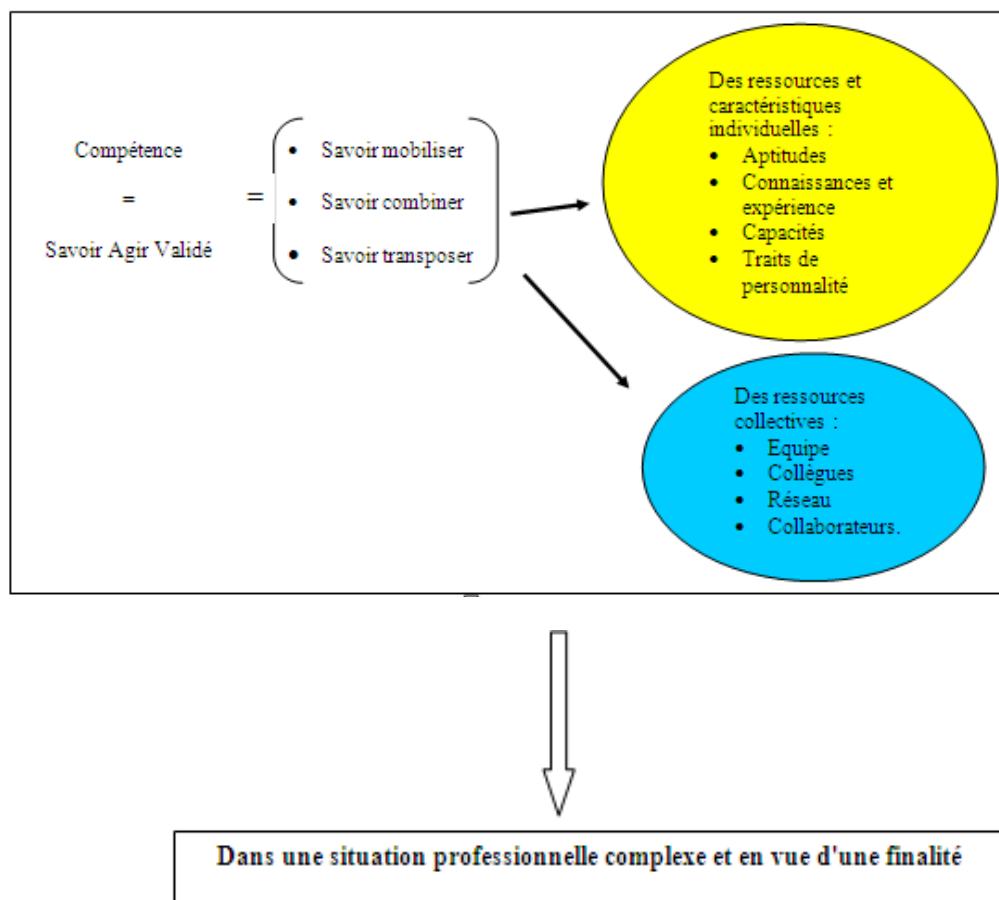
- Savoir transposer

La compétence ne peut se limiter à résoudre un problème unique, dans une situation unique. Elle est polyvalente et suppose d'agir sur un ensemble de problèmes, du plus simple au plus complexe, dans une variété de situations données. Il ne suffit pas de répéter la même opération ; il importe prioritairement à chaque individu de transposer la compétence à deux niveaux :

- une pluralité d'actions de nature autre, sinon différente,
- à un groupe de personnes, dont la fonction est d'œuvrer à la même construction d'actions d'apprentissage.

Ainsi, c'est en apprenant à reconnaître les problèmes, à les classer par rapport à des contextes, que le professionnel deviendra capable d'apprendre mais aussi d'apprendre à apprendre.

Afin de mieux saisir les liens entre les différents savoirs et ressources que devra mettre en oeuvre le professionnel, il nous a paru judicieux d'avoir recours à la modélisation sous la forme du schéma suivant :



D'après Guy le Boterf (1999, p 77)

Philippe Zarifian propose plusieurs formulations de définitions intégrant plusieurs dimensions : « *La compétence est la prise d'initiatives et de responsabilités de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté* ». (Philippe Zarifian, 2004 : 64)

Ici la compétence « se prend ». C'est l'individu qui décide de saisir la prise en charge de la situation. L'individu agit en toute liberté et, de sa prise d'initiative, il va modifier l'existant. En assumant la prise en charge de la situation et des changements qu'il provoque, il est prêt à en répondre. Cela implique une part d'autonomie laissée par ses supérieurs. La situation n'est pas figée. Elle comporte un ensemble d'éléments objectifs, des enjeux fournissant l'orientation des actions potentielles et une représentation subjective d'appréhension de l'individu.

« *La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente.* »

Pour répondre à une situation donnée, l'individu doit non seulement avoir assimilé une «base de connaissances », mais il doit également savoir la mobiliser à bon escient. Afin de répondre au mieux aux situations, l'enseignant doit adapter ses connaissances, ce qui lui permet par la même occasion de les faire évoluer.

« *La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité.* » (ibid. : 71)

L'individu seul ne peut résoudre toutes les difficultés. Il doit être capable de mobiliser, non seulement ses connaissances, mais aussi savoir trouver et mettre à contribution les personnes ressources disposant des compétences nécessaires. Le partage d'enjeux implique l'acceptation par les différentes parties de vouloir travailler de concert et d'en partager les avantages comme les inconvénients.

2.2.2 Les différents stades de la compétence

•Selon Dreyfus et Benner, voici les différents stades de la compétence : stades définis pour des infirmiers mais que nous pensons adaptable à l'évolution des compétences chez les enseignants.

- **Le stade de novice** : correspond à celui des étudiants, stagiaires ou professionnels qui n'ont pas d'expérience de la situation à laquelle ils ont à faire face. Il faut leur donner des conditions d'apprentissage afin de guider leurs approches.
- **Le stade de débutant** : suppose que les expériences antérieures permettront d'identifier plus facilement les situations afin de déterminer les actions à entreprendre.
- **Le stade de compétent** : L'enseignant est qualifié de compétent lorsqu'il commence à percevoir, en terme de finalités, ses actes à partir d'une analyse consciente et adaptée à la situation posant problème.
- **Le stade de performance** : L'enseignant, grâce à l'expérience, est capable de prévoir les événements qui risquent d'arriver dans une situation donnée et de savoir comment modifier ce qui a été prévu pour faire face à ces événements.
- **Le stade d'expertise** : de manière intuitive, chaque situation est appréhendée de façon personnalisée et adaptée.
- La compétence et les différents stades évoqués ci-dessus sont liés à la situation d'enseignement.

2.3 Les concept d'accompagnement, de compagnonnage et de tuteur

2.3.1 L'accompagnement

Comme le précise Jean Foucart dans son article « Accompagnement et Transaction : une modélisation théorique », l'accompagnement est devenu, au cours des dernières années, une notion traversant l'ensemble de la vie sociale. Il envahit de multiples domaines de la vie sociale : le travail social, l'éducation, l'hôpital, les soins palliatifs....

Maéla PAUL souligne dans son article « Autour du mot formation » dans Recherche et formation n°62 – 2009, que le terme d'accompagnement renvoie à quatre idées :

- L'idée de secondarité : celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant » (et non suiveur). Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné
- L'idée de cheminement incluant un temps d'élaboration et des étapes qui composent la mise en chemin
- L'idée d'un effet d'ensemble : quelle que soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments à tous les stades de ce cheminement.

•L'idée de transition, liée à une circonstance, une actualité, un événement, une situation qui veut dire que tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin.

Selon Ardoino (2000), l'accompagnement se pratique dans sept sphères sociales :

- La sphère éducative, scolaire et universitaire
- La sphère de la formation professionnelle et de l'éducation continue des adultes
- La sphère sportive
- La sphère clinique des soins médicaux et hospitaliers, de la psychothérapie et de la psychanalyse
- La sphère juridique et sociale
- La sphère socio-économique
- La sphère de la solidarité et de la coopération internationale.

2.3.1 Le compagnonnage

« Le terme **compagnonnage** désigne principalement une branche du mouvement ouvrier français, célèbre pour son Tour de France, qui connut l'apogée de sa renommée avec Agricol Perdiguier au milieu du [XIX^e](#) siècle avant de disparaître presque entièrement suite à l'industrialisation, à la transformation de l'apprentissage et à l'autorisation des syndicats ouvriers^[1]. Il a cependant échappé à l'extinction au début du [XX^e](#) siècle avant de connaître une période de renouveau.

Le compagnonnage a également été pratiqué plus marginalement en Belgique, et sous une forme un peu différente au Canada et en Allemagne. Mais il ne s'est jamais implanté en Grande-Bretagne, dans laquelle une autre forme d'organisation, les « sociétés amicales » ont succédé aux confréries et corporations du Moyen Âge.

Le compagnonnage français a été inscrit au patrimoine culturel immatériel de l'humanité en 2010 sous le titre « Le compagnonnage, réseau de transmission des savoirs et des identités par le métier ». Un comité intergouvernemental de l'UNESCO réuni à Nairobi y a vu « un moyen unique de transmettre des savoirs et savoir-faire » Wikipédia, source internet.

Le traité des Sciences et Techniques de la Formation (page 105) nous informe que l'ouvrier après un premier apprentissage auprès d'un maître va se perfectionner en multipliant les expériences avec la réalisation d'un tour de France, afin de se familiariser avec les différents tour de mains régionaux.

2.3.1 Le concept de tuteur

Le tutorat est une relation entre deux personnes dans une situation formative : un professionnel et une personne en apprentissage d'un métier dans son environnement.

Les définitions sont variables selon les branches professionnelles, les organismes de formation ou les ministères impliqués dans les activités d'éducation et de formation. Ils s'accordent cependant sur une définition du rôle du tuteur de ce type :

Le tuteur a pour mission d'accueillir, d'aider, d'informer, de guider les jeunes pendant leur séjour dans l'entreprise ainsi que de veiller au respect de leur emploi du temps. Il assure également, dans les conditions prévues dans le contrat, la liaison entre les organismes de formation et les salariés de l'entreprise qui participent à l'acquisition, par le jeune, de compétences professionnelles ou l'initient à différentes activités professionnelles.

« Bruner (1987) considère le processus de tutelle comme un ensemble de « moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui (Bruner, 1987 : 261) » (Baudrit, 1999 : 115) Les demandes de la réforme convergent vers cette notion. Puisque un maître formateur(enseignant chevronné va devoir prendre en charge un enseignant débutant pendant une année scolaire. « Le processus de tutelle est bien liée à l'asymétrie des compétences entre les partenaires. » (ibid., 115). Le stage de pratique accompagnée peut être comparée à ce que Flieller (1990, p25) souligne « une aide directe à autrui. » (ibid. 116) qu'il appelle « processus d'étayage ».

Bruner (1987, p277-278) évoque 6 fonctions relatives à l'étayage.

La première « l'enrôlement », qui doit permettre d'obtenir l'adhésion et l'intérêt du tutoré. La deuxième, « la réduction du degré de liberté » c'est à dire une simplification de l'activité. La troisième « le maintien de l'orientation », c'est à dire faire en sorte que le novice persévère. La quatrième « la signalisation des caractéristiques déterminantes », le tuteur se doit de faire remarquer les aspects importants de la profession et doit l'informer de ce qui dans son attitude de professionnelle le place à l'écart des attentes. La cinquième

« le contrôle de la frustration », le tuteur doit sécuriser le novice, par sa présence il doit lui permettre de travailler sereinement. La sixième, « la démonstration ou la présentation de modèle » le tuteur doit apporter des solutions pour réaliser la mission, faire voir comment on peut résoudre certaines difficultés. (Baudrit, 1999 : 116).

« Au fur et à mesure des progrès du novice, le tuteur domine de moins en moins la situation, lui fait prendre des initiatives, le laisse faire de plus en plus ; bref « il passe la main » » (Baudrit, 1999 : 117). Le novice va pouvoir se passer de son tuteur.

Cet éclairage sur la notion de tuteur nous permet une autre approche de l'analyse des entretiens qui suivront.

3 EVOLUTION DE NOTRE QUESTION ET PROBLÉMATISATION DE NOTRE RECHERCHE

Au début de notre recherche, la question était la suivante :

« Quelles pratiques d'accompagnement des maîtres-formateurs permettent-elles de parfaire la professionnalisation du professeur stagiaire ? »

Après avoir précisé le contexte de l'école au regard de son histoire, de l'évolution des pratiques, des réformes de la formation des enseignants, il nous a semblé opportun d'apporter un éclairage conceptuel des notions de compétences associés à la pratique réflexive du métier d'enseignants, d'accompagnement, de professionnalité et de professionnalisation et de compétences.

La recherche bibliographique accompagnée des différents échanges et des apports théoriques nous ont amené à envisager cette question d'une manière différente et de la préciser.

Au fur et à mesure de notre avancée dans cette formation, notre réflexion s'est articulée autour du professeur des écoles stagiaire.

Noss questions étaient multiples :

- Comment l'accompagnement, le tutorat peut-il permettre au professeur stagiaire de développer les compétences du référentiel ?
- Comment le maître-formateur peut-il aider le PES à transposer ses savoirs aux différents niveaux des élèves et des classes dont il a la charge ?

- Comment accompagner sans formater le nouveau professeur des écoles ?

Notre question de recherche confirme donc l'axe suivant :

« Dans un contexte de réforme du système de formation des enseignants donnant une place prépondérante aux développements de compétences professionnelles, quelles peuvent être les pratiques d'accompagnement des maîtres-formateurs afin d'assurer la professionnalisation du professeur stagiaire ? »

Au regard de ce cadre théorique élargi et de notre expérience professionnelle, s'est construite puis imposée la nécessité de vérifier l'hypothèse suivante :

« Le principe d'accompagnement mis en place par l'éducation nationale pour former ses enseignants à savoir stage de pratique accompagnée de 7 semaines chez un maître-formateur, puis suivi de formation par ce même maître-formateur, engendre une normalisation du PES à l'image de son maître-formateur tuteur. »

L'important étant de réfléchir sur la mise en place de la réforme tout en permettant de développer la compétence qui nous semble la plus précieuse pour un enseignant c'est à dire le goût d'innover, d'inventer, de réfléchir...

DEUXIEME PARTIE : APPROCHE METHODOLOGIQUE :

1 LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La finalité de ce travail de recherche est de s'interroger sur le sentiment des maîtres formateurs sur l'utilisation des stages de pratiques accompagnés, comme axe majeur de formation des futurs professeurs des écoles, ainsi que l'utilisation de l'outil visite en stage en évitant le maximum le formatage, et en développant les compétences propres du stagiaire.

1.1 Choix de l'outil d'enquête

Pour cette étape, il nous semble indispensable d'être dans une démarche d'écoute. Il s'agit d'approfondir et d'explorer le thème. Pour cela, la personne interviewée doit pouvoir s'exprimer en toute confiance, développer ses idées, donner sa perception, son propre avis sur l'accompagnement d'un stagiaire, les compétences qu'elle pense avoir fait acquérir et développer. Nous souhaitons par ailleurs recueillir des données plus qualitatives que quantitatives afin de mieux appréhender le vécu des personnes. C'est pourquoi l'entretien semi-directif nous paraissait être l'outil idéal pour ce type d'enquête car il combine une attitude non-directive qui favorise l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et un projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance au regard de nos objectifs de recherche.

1.2 Choix de la population étudiée

Nous avons choisi d'orienter notre hypothèse de recherche sur la population des maîtres-formateurs puisque que c'est ce public qui est visé par notre travail de recherche.

Nous pensions m'entretenir avec deux collègues maîtres-formatrices, deux collègues maîtres-formateurs.

Les interviewés étaient au nombre de 4 (2 femmes et 2 hommes).

Nous avons opté pour le choix d'une population avec 3 caractéristiques différentes :

- 2 enseignants toujours en poste, et exerçant la fonction d'enseignante formatrice depuis plusieurs années.
- 2 enseignantes en poste, mais exerçant la fonction de formatrice depuis peu.
- Et pour chaque profil, une personne des deux sexes.

1.3 Les limites de l'enquête

La principale limite de l'enquête est celle du temps puisque le mémoire de Master 1 en Sciences de l'Education s'effectue en parallèle de notre activité professionnelle. Cette contrainte implique donc de limiter le nombre d'entretiens à réaliser.

Enfin, nous ne pouvons affirmer que l'échantillon choisi est représentatif de la population étudiée. Cependant la récurrence de certains thèmes nous semble caractéristique de cette population.

1.4 Construction de la grille d'entretien

La grille d'entretien a été construite au regard de notre problématique et de l'hypothèse. Elle peut être lue en annexe. Elle se décompose en dix questions. Les premières questions sont assez classiques (présentation du parcours professionnel, formations suivies) permettant, nous pensons, une mise en confiance de l'interviewé

Les questions 3 et 5 (*Pouvez-vous me décrire vos pratiques d'accompagnement d'un stagiaire lors du stage de pratique accompagnée ? Pouvez-vous me décrire vos pratiques d'accompagnement d'un stagiaire lors d'une visite de stage en responsabilité ?*) font appel à l'explicitation.

Comme le précise Pierre Vermersch, « *Pour décrire ce que nous faisons, pour l'analyser, pour le connaître, il nous faut le conduire à conscience réfléchie. Ce qu'il n'est pas spontanément. Dans la mesure où cette opération cognitive de prise de conscience – ou, comme la nomme Piaget, de « réflexion » ne se réalise pas automatiquement, il faut la provoquer, l'accompagner, la solliciter. Et là, des obstacles apparaissent, qu'il faut dépasser par l'acquisition de différentes techniques d'entretiens L'entretien d'explicitation comporte un ensemble de techniques permettant l'aide à la prise de conscience, à la remémoration, à la description fine des vécus, à la formulation fine des questions et des relances* » (Vermersch, 2004 : 71-80)

1.5 L'entretien d'explicitation

Inventé et mis au point par Pierre Vermersch (psychologue et psychothérapeute, chargé de recherche au CNRS), l'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation. Son utilisation se situe à posteriori, une fois l'activité qui fait l'objet de l'explicitation réalisée. Son objectif est de guider le sujet dans la verbalisation précise du déroulement de sa conduite, c'est à dire la suite de ses actions matérielles et/ou mentales.

L'entretien d'explicitation s'intéresse donc au vécu de l'action dans le but de reconstituer la structure de l'action. Il s'attache plus précisément au déroulement procédural de l'action, c'est-à-dire à l'exécution de l'action (comment cela s'est-il passé ? ...) Il permet ainsi de mettre à jour un champ d'informations considéré jusqu'à présent inaccessible et de faire opérer le réfléchissement (au sens piagétien).

1.6 Critères de réalisation des entretiens

Les entretiens ont donné lieu à une demande d'autorisation sollicitée auprès de l'Inspectrice de notre circonscription, ainsi qu'auprès des directeurs des écoles concernées. Ces autorisations ont été obtenues aisément après l'explicitation de l'objet de la recherche.

Les entretiens ont été enregistrés, à l'aide d'un dictaphone, avec l'accord des interviewés.

Un en totalité, et les trois autres partiellement, c'est à dire que les questions de mise en confiance n'ont pas été enregistrées. Pour un problème de matériel, les cassettes n'étant pas de durée suffisamment longue.

Par ailleurs, il était précisé, au début de chaque entretien, que l'anonymat de chacun serait respecté.

Il était convenu avec chaque interviewé que la durée de l'entretien serait d'une heure maximum afin de permettre d'avoir assez de temps pour collecter les données tout en n'empiétant pas trop sur le temps de travail

Il aurait été souhaitable que les trois entretiens se déroulent dans un endroit calme propice aux interactions mais dans des écoles il s'avère assez difficile de trouver un tel lieu, en raison des allées et venues des enfants et des collègues.

Les questions ont été en règle générale abordées dans l'ordre prévu. Nos interventions, en dehors de celles prévues par la grille d'entretien, avaient pour but de relancer ou faire préciser une idée mais aussi de recentrer le discours.

Un des entretiens n'a pas pu être utilisé lors de l'analyse et de l'interprétation. En effet malgré les relances et demandes de précision, l'interviewé est resté dans une démarche critique de la formation, dans une position de « jugement » (*Vermersch, 1991 :68*) qui n'est alors pas utilisable en soi dans un tel travail de recherche.

1.7 Transcription des entretiens

Pour rendre la transcription des trois entretiens opérable, nous avons commencé par numéroter chaque ligne du discours des enquêtés et de l'enquêteur afin de permettre de mieux identifier et situer les morceaux extraits. Cette transcription s'est effectuée en utilisant l'outil informatique ; elle a été très difficile à obtenir en raison de la très mauvaise qualité des enregistrements. Nous avons utilisé un dictaphone servant en général aux médecins et de ce fait, pas assez puissant pour enregistrer une conversation entre deux personnes. Une prochaine fois, il sera plus judicieux d'utiliser un dictaphone numérique.

Les trois entretiens ont été codifiés en entretien A, B et C par ordre de déroulement des entretiens. Puis nous avons choisi des prénoms fictifs pour les 3 interviewés (Anna, Béatrice et Charly) afin de garantir l'anonymat des interviewés.

Pour faciliter le repérage au sein des différentes interactions, nous avons également identifié chacune d'entre elles en utilisant l'initiale du prénom fictif suivie d'un numéro précisant l'interaction.

Ainsi, quand nous mentionnons un extrait du discours tel que « Alors, Moi, je suis rentrée dans l'Education Nationale, j'ai passé un concours au niveau du BAC avec une formation qui était prévue de 3 années à l'Ecole Normale. » (A1, L 1-2), cela signifie que nous sommes dans l'entretien d'Anna et que nous sommes dans sa première interaction retranscrite à la 1^{ière} et 2^{ième} lignes de l'entretien.

2 L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES ENTRETIENS

L'objectif de l'analyse des entretiens était de répondre à la question de départ et de vérifier l'hypothèse formulée : « Le principe d'accompagnement mis en place par l'éducation nationale pour former ses enseignants à savoir stage de pratique accompagnée de 7 semaines chez un maître-formateur, puis suivi de formation par ce même maître-formateur, engendre une normalisation du PES à l'image de son maître-formateur tuteur. »

2.1 L'analyse de contenu

L'une des premières difficultés rencontrées a été de réaliser une analyse de contenu dans le cadre d'un travail de recherche en Sciences Sociales sans y être vraiment familiarisé. Nous allons donc nous attacher en premier lieu à la définir pour ensuite préciser notre démarche.

L'analyse de contenu est en un ensemble de techniques d'analyses de communication.

Pour Laurence Bardin « il ne s'agit pas d'un instrument mais d'un éventail d'outils ; ou plus précisément d'un même outil mais marqué d'une grande disparité dans les formes et adaptable à un champ d'application étendu : les communications. » (Bardin, 2009 :35).

Nous avons conduit l'analyse des entretiens en plusieurs étapes. Tout d'abord, nous avons procédé à une lecture entretien par entretien. Pour chacun deux, nous avons essayé de faire ressortir les unités de sens afin d'en ressortir les principaux thèmes et mots clés. Cette analyse thématique a consisté, comme le précise Laurence Bardin, à « découper le texte en certain nombre de thèmes principaux (qu'il serait possible d'affiner, éventuellement, en sous-thèmes si on le souhaitait). » (Bardin, 2009 :101).

Nous avons ensuite essayé de catégoriser les entretiens, ou plutôt les mots clés et notions qui en sortent. (Voir annexes 16, 17 et 18)

« Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unité d'enregistrement dans le cas de l'analyse de contenu) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ses éléments. (Bardin, 2009 : 150). Ainsi, en fonction de la notion ou du concept émergeant des unités de sens nous avons trouvé une catégorie pouvant l'accepter. Nous nous sommes donc imposés de chercher « ce que chacun d'eux a de commun avec d'autres. C'est la partie commune entre eux qui permet leur regroupement. » (Bardin, 2009 :151)

La construction de la grille d'analyse des entretiens et le repérage d'éléments récurrents ont été facilités par le fait que les entrevues reposaient sur des entretiens semi-directifs avec les mêmes questions posées à chaque fois.

Les 3 entretiens recevables ont ensuite été mis en parallèle dans un tableau où les catégories sont reprises et pour chacune d'elles les éléments des entretiens y faisant référence. Les mots clés sont alors surlignés ? (Voir annexe 19).

2.2 L'analyse des entretiens et construction des grilles d'analyse.

Chaque entretien a été transposé dans un tableau à trois colonnes, l'une pour l'entretien, l'autre le mot clef correspondant, et la troisième pour la catégorisation des mots clef. (Bardin 2009 : 150). Le mot clef a été choisi en fonction des unités de sens qui sont apparues dans les entretiens au fur et à mesure des analyses. (Voir annexes 16, 17 et 18)

La transcription des entretiens nous a permis d'avoir plusieurs lectures très fines des textes et ainsi nous avons pu commencer à procéder à une analyse thématique proposant de découper les textes en thèmes principaux. Cette analyse est basée sur le sens global des paragraphes ou des parties du discours. Nous avons ensuite essayé de retrouver les concepts pouvant s'associer aux unités de sens déterminés précédemment.

Nous avons donc pu identifier les thèmes et sous-thèmes qui sont repris lors de l'interprétation qui suit.

2.3 L'interprétation des entretiens

Trois thèmes vont être abordés dans la partie suivante. Pour chaque thème nous avons pu déterminer des sous-thèmes qui ont été étudiés lors de l'analyse des entretiens.

2.3.1 La fonction d'accompagnement

Au cours des trois entretiens, les professionnels ont précisé les modalités de l'accompagnement des professeurs des écoles stagiaires en essayant de définir leur « agir ».

La dimension active de l'accompagnement est retrouvée dans les trois entretiens à travers l'emploi de verbes d'action.

L'action « prendre la classe » est repérée à plusieurs reprises : (A14,64), (A15,72), (B4,69), (C1,15).

Pour les trois professionnels, la dimension collective et plus précisément duelle est marquée par l'emploi du on.

| | on | je | elle | Nb de PS ² | % de on | % de je | % de elle |
|-------------|----|----|------|-----------------------|---------|---------|-----------|
| Entretien A | 44 | 52 | 91 | 187 | 23% | 28% | 49% |
| Entretien B | 63 | 72 | 31 | 166 | 38% | 43% | 19% |
| Entretien C | 24 | 92 | 32 | 148 | 16% | 62% | 22% |

Cependant, il est intéressant de constater que la dimension collective est assez peu marquée. L'approche quantitative (Bardin, 2009 : 147) montre que la « fréquence d'apparition » du pronom personnel sujet on, marquant la dimension collective est pour chaque entretien au mieux égale au tiers de l'usage des pronoms personnels sujets.

2.3.1.1 La fonction de soutenant de l'accompagnateur.

Maëla Paul définit la fonction d'accompagnement comme « l'idée de secondarité : celui qui accompagne est second, c'est à dire « suivant » (et non suiveur). Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné. » (Paul, 2009 : 96)

Cette définition apparaît dans les entretiens analysés :

« ...elle commençait un peu à préparer le travail qu'elle allait pouvoir mener tout de suite après son stage et elle avait besoin que je l'aide aussi dans cette démarche. » (A14 – l 64-66) La notion d'aide extraite de ce passage converge vers la notion d'accompagnement émise par Maëla Paul, aide qui sentant comme soutien.

Le mot « sécurisant » (A – l 73) de ce même entretien permet également de converger vers cette définition de l'accompagnement, qui sécurise l'accompagné lors de ses essais professionnels.

« ... d'autant que j'avais une stagiaire qui jouait le jeu, c'est à dire qu'elle ne le faisait pas pour me faire plaisir à moi mais pour voir ce qu'elle était capable de faire. » (A16 – l 75-77), cette partie d'entretien montre également le rôle de l'accompagné qui doit reconnaître à la personne qui l'accompagne son rôle de « second ». Non pas comme l'extrait le souligne, un rôle d'évaluateur, de « je vais faire ce qu'il me demande pas parce que cela va me faire progresser mais parce que son jugement va compter dans mon évaluation, je dois donc lui plaire. »

² Nombre de pronoms sujets.

« elle me fait des propositions et moi je lui fais toujours une proposition. » (A19 – l 211-212) on peut retrouver dans cet extrait la notion de valorisation, l'accompagnant reconnaît les propositions de sa stagiaire et met son expérience au service de l'étoffement de la pratique de son accompagné.

Cette notion de valorisation est également présente dans l'extrait suivant « ...je présente toujours les stagiaires en tant que maître ou maîtresse de la classe. Ils sont au même niveau que moi. » (B1 – l 2), cette reconnaissance paraît indispensable pour la mise en place de l'accompagnement.

« ...j'essaie de ne pas intervenir... » (B4 – l 67), qui serait une sorte de dévalorisation de l'enseignant auprès de son public d'élèves et alors une entrave à l'accompagnement.

Cette notion de valorisation peut également être retrouvée lors du dernier entretien, « ... je m'appuie toujours sur des points positifs, ensuite je donne une ou deux priorités à travailler. » (C12 – l 125-126) Le bémol qu'on pourrait peut-être émettre est l'utilisation du pronom personnel « je » qui ne montre pas la coopération mais plutôt met en valeur le rôle prédominant du tuteur.

2.3.1.2 La fonction de soutenant de l'accompagnateur.

Maëla Paul fait apparaître dans ses recherches sur l'accompagnement une notion de temporalité par l'intermédiaire de « l'idée de cheminement »: « L'idée de cheminement incluant un temps d'élaboration et des étapes qui composent la mise en chemin.

Ces notions apparaissent lors des trois entretiens menés.

Les différentes phases observées sont répertoriées dans le tableau ci-dessous :

| Phase d'observations | | |
|--|---|---|
| Entretien A | Entretien B | Entretien C |
| « la première semaine elle a essentiellement observé, noté... » (A11 – 142) | « Il y a eu d'abord un temps d'observations... » (B1 – 11-2) | « Je leur demande d'observer... » (C1 – 15) |
| Phase d'interrogation | | |
| Entretien A | Entretien B | Entretien C |
| « ...garder ses questions pour qu'on puisse en discuter après.. » (A11 – 142) | « ...quelles questions qui leur viennent à l'esprit. » (B1 – 17) | « ...poser des questions... » (C1 – 19) |
| Phase de discussion | | |
| Entretien A | Entretien B | Entretien C |
| « ...pour que l'on puisse discuter après... » (A11 – 142) | « Et puis ensuite, on discute de ce qu'on a vu... » (B1 – 14) | « Tous les soirs une discussion sur les observations qui ont été faites. » (C1 – 122) |
| Phase de prise en main de la classe | | |
| Entretien A | Entretien B | Entretien C |
| « ...une heure par jour, on est passées à une demi-journée et puis à une journée. » (A11 – 146 – 47) | « ...prendre le groupe classe en main pour des petites choses... » (B1 – 111) | « ...ça se fait de façon progressive d'abord à raison d'une séance par jour ensuite plusieurs séances par jour, [] toute une journée » (C1 – 115 – 17) |

Il est très intéressant de remarquer que pour chaque entretien semi-directif cette notion de temporalité apparaît au même niveau, c'est à dire dès le début de l'accompagnement. Pour chaque tuteur l'accent est mis sur la prise en main de la classe, la gestion d'un groupe. Et toujours dans le même ordre, observation, questionnement, discussion, mise en pratique.

Pour la partie visite de stage, les thèmes abordés se décomposent de la façon suivante :

| Phase d'observation | | |
|---|--|--|
| Entretien A | Entretien B | Entretien C |
| « je ne fais que de l'observation(A 29 – l 162) | « Je m'assois dans un endroit où je peux voir tout le monde »(B4 – l66) | « Ensuite je m'installe en tant qu'observateur »(C5 – l 60) |
| Phase de mise en place de priorités | | |
| « piste de travail pour une prochaine fois » (A29 | « En général, il y a une ou deux compétences sur lesquelles je lui dis de travailler en priorité » (B18 – l 189) | « je donne des priorités, je m'appuie sur des points positifs, ensuite je donne une ou deux priorités à travailler. » (C125-126) |

Nous pouvons remarquer que pour les 3 entretiens étudiés, la démarche est toujours la même. Phase d'observation, entretien, définition de priorités pour la prochaine visite.

2.3.1.3 L'implication des deux parties.

Un accompagnement selon Paul ne peut être efficace sans une implication des deux participants tout au long du parcours. « L'idée d'un effet d'ensemble : quelque soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments à tous les stades de ce cheminement. (Paul 2009 :96)

L'implication peut être en ce qui concerne temps consacré, par exemple l'entretien A ou la stagiaire accorde du temps après la journée de classe. « elle est restée plusieurs fois le soir quand même pour que l'on puisse discuter un petit peu à chaud de la situation. »(A11 – l 50-51)

En contre exemple, la stagiaire dont j'avais la charge, pour des raisons personnelles ne pouvait que peu rester le soir pour que nous préparions ensemble la classe du lendemain comme je l'avais imaginé. L'implication de sa part me semblait alors inappropriée et cela nous a posé ensuite des problèmes sur le niveau d'exigence, elle a rejeté ce qu'elle avait pu voir dans notre classe, et s'est réfugiée dans le fait que nos exigences étaient trop importantes, qu'elle ne pouvait pas y faire face. Nous n'avons pu réussir à avoir une implication des deux parties à tous les stades. La stagiaire est en alerte et sera prolongée l'année prochaine.

De même, un autre PES cette année qui n'était disponible que pour les horaires d'école, qui selon ses dires a choisi ce travail parce qu'il pensait que cela ne lui demanderait pas trop de travail... Son tuteur et lui-même se sont rapidement trouvés en position de non-implication. Travail du stagiaire insuffisant, ne répond pas aux attentes du formateur, qui perd son rôle de formateur pour ne plus être qu'évaluateur.

2.3.1.4 L'idée de transition.

« L'idée de transition, liée à une circonstance, une actualité, un événement, une situation qui veut dire que tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin. »(Paul, 2009 :96)

Cette idée est exprimée par les maîtres-formateurs interrogés dans la mesure où l'objectif attendu est de rendre autonome un PES dans sa classe.

« Je me dis que pour l'instant c'est positif parce qu'il me semble que c'est comme ça que l'on doit travailler. Je sais pertinemment et tant mieux que ma stagiaire va construire sa propre personnalité au fur et à mesure qu'elle va acquérir de l'expérience et que même si elle ne jette pas tout ce que j'espère elle adaptera en fonction de sa propre personnalité, cela ne me dérange pas du tout. » (C7 – 1 88 – 91) Cet extrait montre bien la fin du parcours, du cheminement de l'accompagnement qui consiste à adapter ses observations à sa propre pratique de classe.

2.3.2 La pratique réflexive

Les maîtres-formateurs interrogés essayent de faire développer les pratiques réflexives chez leur professeur stagiaire.

« Dès la première séance, elle a complètement analysé. » (A17 – 1 80) « Elle s'est posée des questions par rapport à ça. » (A17 – 182) Dans cette partie, la stagiaire rend compte d'une de ses premières prises de classe en pratique accompagnée. Elle a remarqué que les élèves avaient moins participé qu'avec la titulaire et a essayé déterminer pourquoi. Le PEMF n'a servi que de témoin, de prétexte à se poser des questions, puisque cette stagiaire a d'elle-même remarqué que sa prise de classe avait rendu les élèves passifs.

Anna pense également qu'il est plus facile de critiquer, ou d'analyser un travail que l'on a soit même préparé, ainsi elle a encouragé sa stagiaire à élaborer les séances qu'elle allait mettre en œuvre. (A20 – 1 101-102).

Béatrice, elle apporte une notion importante, celle de laisser le ou la PES effectuer ce qu'elle avait prévu jusqu'au bout sans les couper. « Et puis je trouve intéressant de les laisser aller au bout de leurs erreurs. Si on les coupe, en leur disant « Ah ! non, ce n'est pas comme cela qu'il faut faire je vais te montrer » ben elles n'ont aucune chance de voir où peut les mener leurs propres erreurs. » (B4 – l 70-71) Ensuite, il y a une discussion avec le maître-formateur qui essaye de faire reconstruire la séance et ainsi apporter un complément de formation. Le PES tente alors de rendre plus efficace la séance qu'il a construite précédemment, et comme c'est lui qui la modifie, le maître-formateur espère qu'il sera alors capable de réutiliser ce fonctionnement pour les prochaines leçons à construire.

L'entretien C, donne une démarche beaucoup plus précise de sa pratique. Il part toujours des objectifs que s'était fixé le PEMF : « J'essaie de faire refaire la chronologie de la séance à la jeune collègue en partant des objectifs. » (C5 – l 65-66) Il pose pour cela toujours la même question « Quels étaient vos objectifs en terme de compétences et de connaissances ? » (C5 – l 67-68) Aborder l'entretien sous cet angle me semble très intéressant, car on essaye de faire réfléchir le PES sur l'efficacité de son travail. Il lui est demandé de retrouver les objectifs qu'il s'était fixé et de constater par une analyse du déroulement de sa séance si les élèves les ont développés. Si tel est le cas, savoir expliquer pourquoi afin de pouvoir réutiliser ce cheminement lors de la construction de nouvelles séances, et si non s'essayer à la construction d'une séance qui aurait pu permettre aux élèves de développer de nouvelles compétences.

On peut penser que les maîtres-formateurs essayent de faire développer la réflexivité à leur stagiaire, en prenant comme Catherine Guillaumin en fait la démonstration, « la réflexivité comme compétence. » (Guillaumin,2010:85)

Nous n'avons pas dans les entretiens étudiés constaté qu'il était donné au PES un temps de description de leur action, temps H Breton nomme remémorations de la situation.

L'entraînement à la pratique réflexive semble également être la priorité de Charly qui tente toujours de lui faire déterminer la raison de ses difficultés ou de sa réussite. Sa PES est en difficulté, mais « elle a reformulé sa consigne. Elle a compris, elle a un regard au fur et à mesure de sa pratique, un regard pertinent. [...] C'était positif car elle a su analyser son erreur » (C18 – l 169-173)

C'est un peu paradoxal, car il lui met 2, pour la compétence « mettre en œuvre son enseignement », alors que celle qui rend compte de la réflexivité sur sa pratique mériterait

un 4. En effet, elle a su trouver ce qui ne fonctionnait pas et y remédier. Elle est certainement bien partie pour développer la réflexivité en terme de compétence.

Hervé Breton parle également d'une « Réflexion en face à face » pour reconstruire sa pratique de classe. Les entretiens A et B permettent de mettre en évidence cette facette de la réflexivité. L'importance de réfléchir ensemble, pour aider à améliorer ses pratiques. « comment elle aurait pu faire autrement » (A39 – l 211) « on reprend les préparations et on va au fond des choses [...] des solutions qu'elle aurait pu mettre en place pour mieux faire... » (B4 – 176-80) « on revoit ensemble les objectifs, on essaye de voir s'ils ont été atteints [...] de voir comment on peut faire pour progresser après » (B14 – l 93 –96) « Elle arrivait pas à mettre le doigt sur ce qui n'allait pas donc du coup le fait que je vienne cela lui a permis de voir et de se dire... » (B16 – l 174)

Ces passages montrent bien que c'est le croisement des regards, le regard de l'autre qui force le PES à se pencher plus précisément sur sa pratique et le met sur la voie de la réflexion.

Un point essentiel devant être développé lors de la formation des maîtres est « l'analyse des conditions de transférabilité des bonnes pratiques dans des contextes multiples et singuliers. » (Breton, 2010 :64) Anna traduit cette idée par la notion « on retrouve des choses puisqu'on a un peu insisté sur certains points[...] Si elle se les est appropriées c'est qu'à priori elles lui convenaient. [...] mais elle a pris ce qu'elle a pensé qui était positif dans ce qu'elle a vu »(A33 – l 184-188)

Béatrice également de cette notion de « transférabilité des bonnes pratiques » mais l'exemple cité n'a pas donné les résultats escomptés. « [...] elle les a repris tel que dans sa classe sans adapter au niveau de ses élèves [...] Mais je n'ai pas trouvé qu'elle s'en était bien sortie car elle n'a pas adapté à sa classe. » (B8 – 1106-114) Dans ce cas, la stagiaire a repris des pratiques observées chez sa tutrice, sans réfléchir à leur transposition à sa classe. Elle s'est retrouvée en difficultés et ne comprenait pas pourquoi son intervention n'était pas efficace. C'est le retour sur sa pratique pendant l'entretien qui lui a permis de « pointer le doigt sur ce qui n'allait pas ». (B14 – l 163)

D'après Béatrice, les conditions de « transférabilité de bonnes pratiques » dépendent de la capacité du stagiaire à « modifier, intégrer, digérer » (B9 – l 117) les expériences qu'elle a

rencontrées chez son tuteur. L'adaptation doit se faire au niveau des élèves, du niveau enseigné, de l'atmosphère de la classe...

« Elles ont vu l'intérêt de ne pas prendre des choses soit chez un maître-formateur soit sur Internet et de les coller comme cela dans la classe » (B10 – 1130-131) Béatrice insiste sur la démarche, on choisit d'abord un objectif à faire acquérir puis on recherche des exercices et une démarche d'enseignement qui va permettre de l'atteindre. En fait, elle explicite à ses stagiaires la démarche cachée derrière ce qu'elles ont pu observer dans sa classe. La condition de « transférabilité de bonnes pratiques » peut alors être atteinte, car la démarche, le fonctionnement du tuteur sont explicités et discutés.

Charly lui a axé son travail de formateur sur « la prise en charge de l'hétérogénéité, de la différenciation des apprentissages ». (C3 – 1 34-35) Il constate que « cette année cela n'a pas trop mal fonctionné parce que je le vois » (C3 – 1 38-39) Nous constatons bien dans ce discours la notion d'implication par rapport à l'action. « Je vois » que ça fonctionne.

Il pense également que sa stagiaire est capable d'évoluer et « construire sa propre personnalité au fur et à mesure qu'elle va acquérir de l'expérience et que si elle ne jette pas tout ce que j'espère, elle adaptera en fonction de sa propre personnalité, ça ne me dérange pas du tout » (C7 – 1 88-91) Il se dégage nous pensons, de ce passage plusieurs éléments importants. Tout d'abord la notion d'expérience, le PES va au travers de son expérience développer des compétences professionnelles. Et transformer, adapter ce qu'il a pu observer en stage, se l'approprier pour rendre son enseignement plus efficace.

Le collègue rajoute d'ailleurs « que ceux qui ne vont pas le faire, c'est certainement des jeunes collègues qui ne vont pas être à l'aise avec leur préparation de classe » (C10 1 108)

2.3.3 La construction des compétences professionnelles

Nous avons été très surpris lors de l'analyse des entretiens, la notion de construction des compétences a été très peu abordée. Bien que les questions 4 et 6 de l'entretien semi-directif s'y rapportaient. (Voir Le questionnaire semi-directif en annexe)

« Question 4 : Pouvez-vous me parler des compétences que vous pensez avoir développées lors du stage de pratique accompagnée dans l'accompagnement des PES ? »

« Question 6 : Pouvez-vous me parler des compétences que vous pensez avoir développées lors des visites en stage en responsabilité auprès du PES ? »

L'analyse de contenu des entretiens nous a permis de nous rendre compte que la rédaction de ces deux questions a été maladroite. En effet, nous pensons que l'utilisation du verbe parler entraînait une énumération de la part de l'interviewé des compétences développées. Alors que l'intérêt de ce genre de recherche aurait été selon nous, de faire décrire la pratique des professionnels quant à la manière dont ils ont permis à leur stagiaire de développer les compétences attendues.

Les questions pourraient devenir :

« Parmi les compétences que vous pensez avoir développées chez votre stagiaire, pouvez-vous en choisir une et m'expliquer comment vous avez permis au PES de la construire ? »

Le tableau suivant donne la fréquence d'apparition du mot compétence ((Bardin,2009 : 147) dans les entretiens.

| | Anna | Béatrice | Charly |
|--|-------|----------|--------|
| Nombre total de mots | 3778 | 4030 | 3057 |
| Nombre d'itérations du mot « compétence » | 10 | 14 | 9 |
| % de présence du mot « compétence » | 0,26% | 0,34% | 0,29% |

Ces pourcentages ne sont pas significatifs puisque le nombre d'interrogés n'est pas assez important mais ils montrent le manque d'intérêt que portent les formateurs à la construction des compétences liées au référentiel du métier de professeur des écoles.

Un seul des maîtres-formateurs, Charly, semble utiliser la construction des diverses compétences lors de son accompagnement.

« [...] Tout ce qui est attitude, préparation, etc., j'essaie à chaque fois que je rédige mon rapport de noter à quelle compétence du référentiel cela s'applique et en dessous quelle connaissance, aptitude cela correspond.[...] De façon que le jeune collègue puisse se référer à son référentiel pour éventuellement, surtout prendre en compte ce que je dis et être capable de façon précise de sérier les domaines dans lesquels je juge qu'il doit encore progresser. A chaque fois, je fais référence à leur référentiel. » (C11 – 1 112-120)

Charly est le seul des maîtres formateurs interviewés à mettre en relation très clairement dans son rapport les faits, actions, comportements observés lors de la visite à la

compétence puis sa connaissance ou sa capacité. Elles sont indiquées entre parenthèses à côté de la remarque.

Béatrice aborde la notion de compétence et de construction de compétence en se référant à « l'évolution » (B19 – l 203), ainsi qu'à la progression du PES.

« C'est vraiment plus la progression que je note plutôt que le rendu au jour le jour. » (B19 – l 210) Ainsi lors de l'évaluation des compétences, elle n'évalue pas ce qu'elle constate mais plutôt l'évolution positive ou négative du stagiaire.

L'évaluation nous semble alors très subjective, par exemple quand Béatrice affirme « si je vois qu'il n'y a pas d'investissement personnel la je mettrai « 1 » sans problème. » (B22 – l 229-230)

Nous pouvons nous demander comment on évalue l'investissement personnel.

Finalement, il est fort de constater que l'utilisation du référentiel de compétences ne se fait majoritairement que dans le contexte de l'évaluation. Chacun des maîtres formateurs interviewés à la fin d'une visite reprend les compétences du référentiel et « notent » le stagiaire de 1 à 4.

1 - n'a pas développé la compétence ;

2 - présente des lacunes dans le développement de la compétence ;

3 - a suffisamment développé la compétence ;

4 - atteint un niveau élevé dans le développement de la compétence ;

n.o - non observé.

Tous sont d'accord sur la difficulté de choisir entre le « 2 » et le « 3 ». « La marge est grande c'est vrai, moi ça m'arrive de temps en temps de mettre quand je sors de la classe, de mettre « 2 » et puis ensuite de réfléchir, et de me dire attend elle débute ça vaut un « 3 » finalement. » (B20 – l 217-218).

Charly confirme que le choix est très difficile. « C'est « 1 », « 2 » et « 3 », c'est très difficile, c'est très subjectif. Je suis persuadé que d'un collègue à l'autre on aurait pas mis la même appréciation. [...] Vu A., je me refuse à mettre des « 1 » parce que c'est quelqu'un qui est sérieux et compétent. Je suis entre « 2 » et « 3 » quand c'est très bien je mets « 3 ». Quand il y a à redire dans la construction, dans la façon de mener je mets « 2 ». » (C16 – l152-156)

C'est deux passages nous montrent bien le côté très subjectif de cette évaluation. Elle pose problème aux formateurs car la grille (annexe) est à la fois très précise, ce qui pourrait permettre de faciliter la tâche. Mais en même temps, le choix du niveau atteint dépend de beaucoup de critères extérieurs que l'évaluation est rendue très complexe.

CONCLUSION

Notre travail de recherche partait du questionnaire suivant : « Dans un contexte de réforme du système de formation des enseignants donnant une place prépondérante aux développements de compétences professionnelles, quelles peuvent être les pratiques d'accompagnement des maîtres-formateurs afin d'assurer la professionnalisation du professeur stagiaire ? »

Après avoir revisité l'histoire de l'école et de la formation des maîtres, nous nous sommes attachés à préciser les modalités de la nouvelle formation des enseignants, dont nous avons connu cette année la transition. Un comparatif chiffré de la durée des périodes de stage de l'ancienne et de la nouvelle formation nous a semblé utile. Cette comparaison permet de noter que la durée de stage de pratique accompagnée et de stage en responsabilité sera désormais nettement plus importante. Et nous ne pouvons qu'en souligner l'impact positif que cela pourra avoir sur la professionnalisation des nouveaux enseignants.

L'élaboration de la partie contextuelle, nous a amené à étudier les textes officiels de façon très précise et nous a encouragé à aborder certains concepts primordiaux de la formation des enseignants comme l'accompagnement, la professionnalisation et la professionnalité, les compétences, le tutorat.

Les lectures de Maëla Paul, Hervé Breton, Catherine Guillaumin, Guy Le Boterf, Noël Denoyel, Philippe Zarifian, Alain Baudrit, Richard Wittorski.... nous ont permis de définir ces notions essentielles.

Nous avons, à la suite, pu faire évoluer notre questionnaire et problématiser notre recherche à travers l'hypothèse de travail suivante. « Le principe d'accompagnement mis en place par l'éducation nationale pour former ses enseignants à savoir stage de pratique accompagnée de 7 semaines chez un maître-formateur, puis suivi de formation par ce même maître-formateur, engendre un « formatage » du PES à l'image de son maître-formateur tuteur. »

Il s'avère à l'étude des entretiens menés, que cette hypothèse ne peut être validée. En effet, même si pour les PES, il est tout à fait légitime et nécessaire en début de fonctionnement de se référer au modèle que lui a fourni son tuteur. (étape essentielle dans un fonctionnement tutorial selon Baudrit), il apparaît que pour être efficace et devenir compétent, le PES devra adapter, « digérer », transformer ce qu'il a observé dans sa classe d'accueil.

La négation de cette hypothèse apparue très rapidement lors de l'analyse des entretiens nous a permis de modifier quelque peu notre axe de travail. La mise en parallèle des apports conceptuels avec l'explicitation par les professionnels de leur fonction de maître formateur nous a permis de dégager des pistes de réflexion en vue d'améliorer notre fonction de formateur.

Nous avons pu identifier grâce à cette étude, que les professionnels axaient leur travail sur la pratique réflexive du stagiaire développant alors cette pratique comme compétence (Guillaumin 2010) Nous avons également pu isoler les grandes étapes du fonctionnement des maîtres formateurs lors de la période de compagnonnage et puis d'accompagnement de leur stagiaire. La lecture de Baudrit sur la fonction de tuteur, nous a permis de donner du sens aux étapes suivies par les formateurs lors de cette 1^{ière} année de formation des PES.

Pour ce qui rejoint le domaine de la construction des compétences officialisé par le référentiel des compétences (annexe 4) , son mécanisme semble assez peu connu et reconnu des professionnels qui en souligne la difficulté de mise en place et d'évaluation.

Pour l'instant, les formations de formateurs au sein de l'éducation nationale ne sont pas très courantes. Pourtant Baudrit insiste bien dans son ouvrage sur le tuteur, sur le fait que de la compétence du tuteur dépend la qualité de la formation que recevra le tutoré.

Les apports de ce travail sont nombreux tant sur le plan professionnel que personnel, et ce grâce à la richesse des personnes que nous avons rencontrées et qui nous ont accompagnée tout au long de cette année.

Nous avons, de plus, par l'intermédiaire des entretiens et au regard de l'analyse de contenu, éclairci de nombreux aspects de notre métier de formateur. De nombreux points clés de notre mission, ont pris du sens, notre rôle de tuteur, le compagnonnage, l'accompagnement, les positionnements du stagiaire avec l'aide de son tuteur...

Toute fois nous espérons ne pas avoir occulté à travers cet écrit, la place essentielle de l'élève qui doit rester au centre de nos préoccupations, la formation des enseignants se doit

alors de leur offrir des maîtres formés et innovants, comme cela était déjà souligné par Gilbert Nicolas en 1832 : « Former des maîtres et surtout des maîtres capables, telle est la première condition à régler. »

Enfin, la richesse des échanges, des lectures faites et à venir, nous auront offert la possibilité d'améliorer notre travail de formateur et d'enseignante, raison qui nous a encouragée à suivre cette formation.

« Enseigner, c'est toujours écouter d'abord, se mettre à la place de l'autre, emprunter son langage, s'oublier donc soi-même ; puis, c'est tout en parlant pour tous, tenter de s'adresser à chacun, c'est « dire quelque chose à quelqu'un », et dans le souci d'« éduquer son public », de lui ouvrir un horizon jusqu'ici ignoré, de le faire monter d'un degré jusqu'à une perspective plus haute – afin qu'ayant entendu, l'auditeur soit plus informé, plus apte au métier d'homme.

Or, cet exercice d'enseignement est plus facile, lorsqu'on dispose d'un langage de spécialiste assez sophistiqué, et qui n'exige pas de « se faire comprendre. » »

Jean Guittou Philosophe.

ANNEXES

Annexe 1: Note d'accompagnement pour l'évaluation finale des professeurs stagiaires

samedi 15 janvier 2011



NOTE D'ACCOMPAGNEMENT POUR L'EVALUATION FINALE DES PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES ET DES PROFESSEURS D'ECOLE EN RENOUVELLEMENT DE STAGE OU EN PROLONGATION

Arrêtés du 12 mai 2010 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs
3 décembre 2010.

A. LE TUTEUR

Son rôle est de donner à l'IEN des éléments pour l'évaluation.

Article 3 - Le jury se prononce sur le fondement du référentiel de compétences prévu par l'arrêté du 12 mai 2010 susvisé, après avoir pris connaissance de l'avis de l'IEN désigné à cet effet, établi après consultation du rapport du tuteur auprès duquel le fonctionnaire stagiaire a effectué son stage. L'avis peut également résulter, notamment à la demande du tuteur, d'une inspection.

Les outils d'évaluation du tuteur :

- les rapports de visites (6 au moins) dont le modèle est donné en annexe 1,
- le tableau récapitulatif (modèle à utiliser : annexe 2) du référentiel de compétences du professeur des écoles qu'il doit renseigner après chaque visite du PES. Ce document permet de constater l'évolution du PES sur l'année.

Le rapport du tuteur à l'IEN :

A partir des outils évoqués ci-dessus, le tuteur établit un rapport (modèle à utiliser : annexe 3) pour chaque PES qu'il transmet à l'IEN de la circonscription du PES avec le tableau cumulatif renseigné par ses soins qui permet d'observer l'évolution du stagiaire tout au long de l'année.

Ces documents doivent être envoyés au plus tard le mardi 27 mai 2011.

B. L'IEN DE LA CIRCONSCRIPTION DU PES

B.1. Stagiaire première année

1) Visite intermédiaire en cas de nécessité

Avant la quatrième visite l'IEN procède à un bilan avec les formateurs de son groupe de pilotage et le tuteur assurant le suivi du stagiaire. Dans le cas où les formateurs émettent des doutes sur l'évolution du stagiaire et/ou la persistance de certaines difficultés, l'IEN procède à une visite et rédige un rapport à l'attention du stagiaire l'alertant sur les difficultés observées et les aides proposées (modèle à utiliser annexe 4).

2) Evaluation finale

Deux cas peuvent se présenter pour l'évaluation du stagiaire :

- Toutes les compétences sont maîtrisées : l'IEN effectue a minima un entretien individuel (modèle à utiliser annexe 5) avec le stagiaire pour étayer son évaluation concernant la validation du stagiaire. Il peut toutefois procéder à une inspection (modèle à utiliser : annexe 6) s'il le juge nécessaire.
- Au moins une compétence n'est pas maîtrisée (codage 1 ou 2) : l'IEN procède à une visite d'inspection. Au cours de celle-ci, il analyse principalement les compétences non-maîtrisées. Dans le rapport, il mentionne les compétences pour lesquelles son observation le conduit à ne pas les valider.

Les entretiens ou inspections réalisés par les IEN se dérouleront entre le 30 mai et le 10 juin.

Dans les deux cas, une lettre adressée au stagiaire le convoque à l'entretien ou l'inspection. Celle-ci mentionnera la date, l'heure, le lieu (pour l'entretien) ou la classe (pour l'inspection). Elle sera jointe au dossier du stagiaire.

Les conclusions de l'IEN apparaissent soit dans le rapport d'entretien, soit dans le rapport d'inspection.

L'IEN n'a pas à se positionner sur la validation ou l'opportunité d'un renouvellement. C'est le jury académique qui se prononcera sur ce sujet.

Il adresse ensuite à l'Inspecteur d'académie du département le dossier complet du stagiaire. Celui-ci comprend les rapports des visites des formateurs (au moins 6), le rapport du tuteur, le rapport d'entretien ou le rapport d'inspection, la convocation du stagiaire à l'entretien ou l'inspection.

Le dossier complet doit être envoyé à l'Inspection académique avant le 14 juin 2011.

B.2 Stagiaire en prolongation de scolarité

Le stagiaire en prolongation de scolarité est un stagiaire qui n'a pas pu bénéficier de l'ensemble de sa formation suite à des congés (maternité, maladie, temps partiel) dont la durée totale est supérieure à 36 jours. Il a droit à une prolongation de scolarité d'une durée équivalente à celle des congés moins 36 jours.

1) Visite intermédiaire en cas de nécessité

Avant la quatrième visite l'IEN procède à un bilan avec les formateurs de son groupe de pilotage et le tuteur assurant le suivi du stagiaire. Dans le cas où les formateurs émettent des doutes sur l'évolution du stagiaire et/ou la persistance de certaines difficultés, l'IEN rédige un rapport à l'attention du stagiaire l'alertant sur les difficultés observées et les aides proposées (modèle à utiliser : annexe 4).

2) Evaluation finale

Deux cas peuvent se présenter pour l'évaluation du stagiaire :

- Toutes les compétences sont maîtrisées : l'IEN effectue a minima un entretien individuel (modèle à utiliser : annexe 5) avec le stagiaire pour étayer son évaluation concernant la validation du stagiaire. Il peut toutefois procéder à une inspection (modèle à utiliser : annexe 5) s'il le juge nécessaire.
- Au moins une compétence n'est pas maîtrisée (codage 1 ou 2) : l'IEN procède à une visite d'inspection (annexe 5). Au cours de celle-ci, il analyse principalement les compétences non-maîtrisées. Dans le rapport, il mentionne les compétences pour lesquelles son observation le conduit à ne pas les valider.

Dans les deux cas, une lettre adressée au stagiaire le convoque à l'entretien ou l'inspection. Celle-ci mentionnera la date, l'heure, le lieu (pour l'entretien) ou la classe (pour l'inspection). Elle sera jointe au dossier du stagiaire. La date de l'entretien ou de l'inspection se situe avant la fin de la prolongation de scolarité.

Les conclusions de l'IEN apparaissent soit dans le rapport d'entretien, soit dans le rapport d'inspection.

L'IEN n'a pas à se positionner sur la validation ou l'opportunité d'un renouvellement. C'est le jury académique qui se prononcera sur ce sujet.

Il adresse ensuite à l'Inspecteur d'académie du département le dossier complet du stagiaire. Celui-ci comprend les rapports des visites des formateurs (au moins 6), le rapport du tuteur, le rapport d'entretien ou le rapport d'inspection, la convocation du stagiaire à l'entretien ou l'inspection.

Le dossier complet doit être envoyé à l'Inspection académique avant le 14 juin 2011.

B.3 Stagiaire en renouvellement de stage

Le stagiaire en renouvellement de stage est un stagiaire pour lequel le jury du DDPE n'a pas proposé la titularisation. Il bénéficie d'une année supplémentaire de formation. Le stagiaire est en deuxième année de stage.

1) Visite intermédiaire en cas de nécessité

Avant la quatrième visite l'IEN procède à un bilan avec les formateurs de son groupe de pilotage et le tuteur assurant le suivi du stagiaire. Dans le cas où les formateurs émettent des doutes sur l'évolution du stagiaire et/ou la persistance de certaines difficultés, l'IEN rédige un rapport à l'attention du stagiaire l'alertant sur les difficultés observées et les aides proposées (modèle à utiliser : annexe 4).

2) Evaluation finale

Quel que soit l'avis du tuteur, l'IEN procède à une visite d'inspection (modèle à utiliser : annexe 6). Il convoque le stagiaire par lettre pour l'inspection. Celle-ci mentionne la date, l'horaire, le lieu et la classe.
Les inspections réalisés par les IEN se dérouleront entre le 30 mai et le 10 juin.

Il n'a pas à se positionner sur la validation. C'est le jury académique qui se prononcera sur ce sujet.

Il adresse ensuite à l'Inspecteur d'académie du département le dossier complet du stagiaire. Celui-ci comprend les rapports des visites des formateurs (au moins 6), le rapport du tuteur, le rapport d'inspection, la convocation du stagiaire à l'inspection.

Le dossier complet doit être envoyé à l'Inspection académique avant le 14 juin 2011.

B. 4 Stagiaire ayant un diplôme les qualifiant pour enseigner.

Les stagiaires justifiant d'un titre ou d'un diplôme les qualifiant pour enseigner, délivré par un Etat membre de la Communauté européenne ou par un autre Etat concerné par l'Espace économique européen, y compris les enseignants du premier degré exerçant dans l'enseignement privé en France, sont titularisés par l'inspecteur d'académie. Celui-ci prend appui sur l'avis de l'IEN désigné à cet effet qui se réfère à une évaluation pouvant résulter d'une inspection du stagiaire.

C. Calendrier

Retour des bilans des tuteurs à l'IEN : Mardi 27 mai

Les entretiens ou inspections par les IEN entre le 30 mai et le 10 juin.

Envoi des dossiers aux IA DSDEN : le 14 juin

Envoi des dossiers par les IA DSDEN à la DEC : Le 17 juin

Examen des dossiers : 20 et 21 juin

Envoi des convocations aux stagiaires : 22 juin

Jury : 29 et 30 juin et 1er juillet

Le Président du Jury

Guy CHARLOT

L'EVALUATION FINALE

DES PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES, ET DES PROFESSEURS D'ECOLE EN PROLONGATION OU EN RENOUVELLEMENT DE STAGE

| | | Stagiaire première année | Stagiaires en prolongation de scolarité | Stagiaires en renouvellement |
|-----------------|---|---|---|------------------------------|
| Tuteur | Outils de suivi du tuteur | - tous les rapports de visites - le tableau récapitulatif du référentiel de compétences du professeur des écoles qu'il doit renseigner après chaque visite du stagiaire | | |
| | Le rapport du tuteur à l' IEN date limite : 27 mai | Il transmet <u>un rapport</u> pour chaque stagiaire ainsi que le <u>tableau cumulatif renseigné par ses soins</u> | | |
| IEN | Visite intermédiaire en cas de nécessité | Avant la quatrième visite l' IEN procède à un bilan avec les formateurs de son groupe de pilotage et le tuteur assurant le suivi du stagiaire. Dans le cas où les formateurs émettent des doutes sur l'évolution du stagiaire et/ou la persistance de certaines difficultés, <u>l' IEN procède à une visite et rédige un rapport</u> à l'attention du stagiaire l'alertant sur les difficultés observées et les aides proposées. | | |
| | Evaluation finale Période : du 30 mai au 10 juin | <div><div><ul style="list-style-type: none">- Toutes les compétences sont maîtrisées : l' IEN effectue a minima <u>une visite suivie d'un entretien individuel</u> avec le stagiaire pour évaluer son évaluation concernant la validation du stagiaire. Il peut toutefois procéder à <u>une inspection</u> s'il le juge nécessaire.- Au moins une compétence n'est pas maîtrisée (codage 1 ou 2) : l' IEN procède à une <u>visite d'inspection</u>. Au cours de celle-ci, il analyse principalement les compétences non-maîtrisées. Dans le rapport, il mentionne les compétences pour lesquelles son observation le conduit à ne pas les valider.</div><div>Dans les deux cas, il <u>envoie une lettre</u> convoquant le stagiaire à l'entretien ou l'inspection.</div></div> | | |
| | Transmission du dossier complet à l' I'A Date limite : 14 juin | <div><div><p><u>Composition du dossier :</u></p><ul style="list-style-type: none">- rapports des visites des formateurs (au moins 6),- le rapport du tuteur,- le rapport d'entretien ou le rapport d'inspection,- la convocation du stagiaire à la visite et entretien ou l'inspection.</div><div>Les conclusions de l' IEN apparaissent soit dans le rapport de visite et d'entretien, soit dans le rapport d'inspection. L' IEN n'a pas à se positionner sur la validation. C'est le jury académique qui se prononcera sur ce sujet (ou l' I'A DSDEN pour les stagiaires les qualifiant pour enseigner).</div></div> | | |
| Jury académique | | 29, 30 juin et 1er juillet. | | |

Annexe 2 : Courrier du DRH du 13 décembre 2010



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Paris le, 13 DEC. 2010

Secrétariat général

Direction générale des
ressources humaines

Service des
personnels enseignants
de l'enseignement scolaire

Sous direction
de la gestion des carrières

DGRH B2

N° 2010-0071

Affaire suivie par :
Christophe Castell

72, rue Regnault
75243 Paris cedex 13

Madame la directrice générale des ressources humaines

A

Mesdames et Messieurs
les rectrices et recteurs d'académie,
Mesdames et Messieurs
les inspectrices et inspecteurs d'académie,
directrices et directeurs des services départementaux
de l'éducation nationale,
Monsieur le chef du service de l'éducation
de Saint-Pierre et Miquelon

Objet : titularisation des stagiaires.

L'année scolaire 2010-2011 est la première année de la mise en place de la réforme du recrutement des enseignants. Aussi, les lauréats des concours 2010 ainsi que ceux d'une session antérieure ayant eu un report de stage bénéficient d'un accompagnement lors de leur entrée dans le métier et d'une formation continue renforcée allant dans le sens d'une plus grande professionnalisation.

Les arrêtés du 12 mai 2010 relatifs aux modalités d'évaluation et de titularisation des stagiaires et définissant les compétences qu'ils doivent acquérir pour l'exercice de leur métier accompagnent ce changement. Ils fixent un cadre renouvelé s'agissant notamment du renforcement du rôle du tuteur ainsi que de la prise en compte de l'implication du stagiaire en faveur de la réussite des élèves et de sa participation à la vie de la communauté éducative.

Ces nouvelles modalités d'évaluation s'inscrivent dans un continuum de formation et d'accompagnement des stagiaires dans leur prise de fonction. Dans cette perspective l'accompagnement assuré par les tuteurs et favorisé par l'ensemble des cadres du système éducatif (inspecteurs et chefs d'établissement) devra permettre de déclencher au plus tôt des actions de formation renforcées au profit des stagiaires qui rencontreraient des difficultés dans l'exercice de leur métier.

Les arrêtés du 12 mai 2010 rendant caduques les notes de services 94-926 du 1^{er} juin 1994 et 2008-011 du 21 janvier 2008, vos services trouveront en annexes les informations et précisions nécessaires à leur mise en œuvre.

Pour le ministre et par délégation,
La directrice générale des ressources humaines


Josette Théophile

CPI : IGEN.

TRANSMIS
LE 11/01/2011
DEN.

ANNEXE 1

ELEMENTS COMMUNS



1- La justification de prérequis

Il est rappelé que, conformément aux articles 22 des décrets n° 2010-570 du 28 mai 2010 et 46 du décret n° 2010-1006 du 26 août 2010 portant diverses dispositions statutaires applicables à certains personnels enseignants et d'éducation, les dispositions relatives à la détention d'un certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur et d'un certificat de compétences en informatique et Internet comme condition de titularisation, ne seront applicables qu'aux candidats reçus aux concours à compter de la session 2012.

2- Le rôle du tuteur

Le tuteur conseille le professeur stagiaire, l'aide à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique. Le nouveau dispositif doit permettre au tuteur, dans les cas où il constate que le stagiaire éprouve des difficultés dans l'exercice du métier, de mettre en place suffisamment tôt dans l'année, en liaison avec l'IEN de circonscription pour le premier degré, le chef d'établissement et l'IA-IPR ou l'IEN de la discipline concernée pour le second degré, un dispositif d'accompagnement adapté. Enfin, à l'issue de l'année de stage, le tuteur devra rédiger un rapport qui fera état du degré de maîtrise des compétences définies par l'arrêté du 12 mai 2010. Ce rapport pourra éventuellement s'appuyer sur une grille comparable à celles ajoutées en annexe 5, pour permettre d'apprécier l'aptitude professionnelle du stagiaire. Le rapport retracera l'évolution de la pratique du stagiaire pendant l'année scolaire en soulignant le cas échéant la dynamique des progrès réalisés.

3- Les activités des membres des jurys

3-1- la composition des jurys

La composition est définie par les arrêtés du 12 mai 2010 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation stagiaires.

Par ailleurs, conformément aux dispositions du décret n° 2002-766 du 3 mai 2002 relatives à la désignation des membres des jurys et des comités de sélection, décret pris en application de la loi n° 2001-397 du 9 mai 2001 relative à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, chaque jury « doit comporter une proportion minimale d'un tiers de personnes de chaque sexe justifiant des compétences nécessaires ».

Cette obligation est considérée comme remplie dès lors qu'elle est respectée dans l'arrêté rectoral de nomination des membres constituant le jury.

3-2- les indemnités des membres de jury

L'activité consistant à évaluer les compétences des personnels enseignants ne constitue pas au sens strict, pour les personnels d'inspection et les chefs d'établissement une activité accessoire, justifiant une indemnisation supplémentaire en application du décret précité n° 2010-235 du 5 mars 2010 relatif à la rémunération des agents publics participant, à titre accessoire, à des activités de formation et de recrutement.

Ainsi les inspections des stagiaires en cours d'année scolaire, les entretiens en fin d'année ainsi que la participation aux réunions et à la délibération du jury ne donnent pas lieu à l'attribution de vacations.

4- Le stage

1- La titularisation ne peut être prononcée qu'à l'issue d'une année effective de stage pour les personnels enseignants et d'éducation et de deux années pour les conseillers d'orientation-psychologues.

L'année réglementaire de stage peut avoir été interrompue pour divers motifs, les stagiaires pouvant bénéficier de congés sans traitement (pris en application du décret n° 91-459 du 7 mars 1991 pour les moniteurs, ATER, doctorants contractuels ou du décret n° 94-874 du 7 octobre 1994 relatif aux stagiaires de l'Etat), ou de congés avec traitement, également en application du décret de 1994 précité.

2- A l'issue de la période réglementaire de stage, les stagiaires jugés aptes sont titularisés. Ceux dont l'évaluation est négative peuvent être autorisés à effectuer une seconde et dernière année de stage. Dans la négative, ils sont licenciés ou réintégrés dans leur corps, cadre d'emploi ou emploi d'origine s'ils avaient auparavant la qualité de fonctionnaire.

3- Le jury chargé d'évaluer l'aptitude des professeurs stagiaires doit les recevoir en entretien dès lors qu'il envisage de ne pas proposer la titularisation.

4- Enfin, il convient de rappeler que la titularisation ne peut être prononcée que si le stagiaire est reconnu apte physiquement à l'exercice de la fonction conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 modifié portant droits et obligations des fonctionnaires.

Annexe 3 : Circulaire n°2010-104 du 13 juillet 2010 Mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire

Encart

Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire

NOR : MENE1013103C
circulaire n° 2010-104 du 13-7-2010
MEN - DGESCO A1-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie, chancelières et chanceliers des universités ; aux présidentes et présidents d'université ; aux directrices et directeurs des établissements d'enseignement supérieur ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux directrices et directeurs d'école

La réforme de la formation des enseignants au niveau master impose plus que jamais une connaissance des terrains d'exercice.

Ce rapport direct et personnel de chaque étudiant avec la réalité professionnelle du métier de professeur doit être assuré progressivement, tout au long de la formation initiale à l'université. Il se poursuit tout au long de l'année de fonctionnaire stagiaire.

Les maîtres formateurs, instituteurs et professeurs des écoles, par leur double mission d'enseignement dans une classe et de formateur d'adultes, garantissent la dimension professionnelle de la formation et le caractère formateur des divers stages.

1 - Les missions du maître formateur

Le maître formateur contribue à la formation initiale des professeurs des écoles, qu'il s'agisse des étudiants préparant le concours de recrutement ou des professeurs stagiaires. Il est également susceptible de participer à la formation continue des maîtres du premier degré. Il exerce l'ensemble de ses activités de formateur sous l'autorité de l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale.

Le maître formateur a vocation à intervenir à plusieurs niveaux :

- l'accueil dans les classes d'étudiants lors des stages d'observation et de pratique accompagnée ou, le cas échéant, de professeurs stagiaires ;
- l'accompagnement et le suivi des étudiants effectuant un stage en responsabilité ;
- le tutorat d'un ou plusieurs professeurs stagiaires ;
- l'élaboration et la réalisation de certaines activités entrant dans le cadre de la formation initiale en vertu de conventions passées entre le recteur et l'université, comme dans celui de la formation des professeurs des écoles stagiaires et de la formation continue.

Le maître formateur justifie du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur (Cafi-PEMF). Il est titulaire d'un poste d'enseignant dans une école. Il exerce une double fonction : une fonction d'enseignant en tant que maître responsable d'une classe, une fonction de formateur. Ces deux fonctions font de lui un acteur essentiel de la formation des enseignants du premier degré à la fois comme expert de la pratique de la classe et de la polyvalence du métier, et comme garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets. C'est avec cette spécificité qu'il fait partie intégrante des équipes de formateurs. Il contribue à la construction progressive des compétences professionnelles, analyse les pratiques de classe, intègre les exigences et les contraintes de la polyvalence.

2 - Les activités de formation

Les activités d'accueil

Le maître formateur accueille dans sa classe des étudiants effectuant un stage d'observation et de pratique accompagnée. Il assure ainsi une initiation guidée à l'exercice du métier en aidant à la prise en charge progressive de séquences, puis de l'ensemble des activités d'une classe. Il effectue des visites conseils, aux étudiants en stage de pratique accompagnée dans la classe d'un

maître d'accueil temporaire, et aux étudiants en stage en responsabilité dont il est référent. Il participe au processus d'évaluation de la formation.

Les activités de tutorat et d'accompagnement

Lors de son année de stage, le professeur stagiaire bénéficie de l'appui de l'équipe pédagogique de l'école d'affectation et d'un tuteur. Dans ses fonctions de tuteur, le maître formateur conseille le professeur stagiaire dans sa conduite de la classe, l'aide à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique. Il accueille le stagiaire dans sa classe autant que de besoin ; le cas échéant, il sollicite l'inspecteur chargé de circonscription.

Il rend compte, notamment par des rapports de visite, du parcours du stagiaire. Il participe à l'évaluation de son parcours de formation. Il peut également participer ou animer des périodes de formation continuée dispensée par l'inspecteur d'académie ou organisée dans le cadre de la convention avec l'université.

Le maître formateur participe aux actions d'accueil des professeurs stagiaires organisées par les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale, avant la rentrée scolaire. Il concourt, à cette occasion, au recensement de leurs besoins de formation.

Les activités de formation continue

En formation continue, il peut participer à la conduite de certaines actions du plan départemental de formation, notamment celles concernant l'accompagnement des professeurs des écoles débutants, sous la responsabilité des inspecteurs de l'Éducation nationale.

Les activités de formation initiale

Outre ses activités d'accueil et d'accompagnement, de tutorat et de formation continue, le maître formateur peut être appelé à intervenir, de manière ponctuelle ou régulière, auprès de groupes d'étudiants dans le cadre d'activités de formation initiale.

Lorsqu'il est amené à intervenir en formation initiale, notamment au niveau des masters, ses activités s'inscrivent dans le cadre d'une convention passée entre le recteur et l'université.

3 - Le rôle du maître d'accueil temporaire

L'exigence d'ancrage de la formation professionnelle des futurs professeurs des écoles sur des situations concrètes d'enseignement, les effectifs d'étudiants à former, et l'intérêt de diversifier les lieux de stages (en fonction des cycles pédagogiques, des zones géographiques, des spécificités socioculturelles, etc.), rendent nécessaire la multiplication des terrains susceptibles d'accueillir des stagiaires.

C'est pourquoi, au-delà des maîtres formateurs, il est fait appel à des enseignants volontaires pour accueillir à titre temporaire dans leur classe des étudiants pour des stages d'observation et de pratique accompagnée, voire pour assurer l'accompagnement et le suivi de stagiaires en responsabilité. Ces maîtres, sensibilisés aux exigences de la formation initiale de leurs futurs collègues, sont choisis parce qu'ils sont expérimentés et capables d'exposer à de futurs enseignants leurs manières de faire, d'explicitier les démarches mises en oeuvre dans leur enseignement et de présenter la réalité de leur classe et de l'école dans laquelle ils exercent. Ces maîtres d'accueil temporaire sont désignés pour l'année par l'inspecteur d'académie, sur proposition de l'inspecteur chargé de circonscription. La commission administrative paritaire départementale est informée de ces désignations. Ils exercent leur fonction d'accueil en relation avec les maîtres formateurs qu'ils rencontrent, notamment à l'occasion des visites conseils faites aux étudiants stagiaires par ces derniers.

Des réunions d'information et des actions de formation pour les préparer à leur fonction d'accueil ou de tutorat et les sensibiliser aux enjeux de la formation initiale sont organisées à leur intention, en liaison avec l'inspecteur chargé de circonscription et l'équipe pédagogique de l'université.

La note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 est **abrogée**.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire,

Jean-Michel Blanquer

Le secrétaire général,

Pierre-Yves Duwoye

Annexe 4 : Arrête du 12 mai 2010.

Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010

Encart - Formation des enseignants

Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier

NOR : MENH1012598A

arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010

MEN - DGRH

Vu code de l'Éducation ; décret n° 70-738 du 12-8-1970 modifié ; décret n° 72-580 du 4-7-1972 modifié ; décret n° 72-581 du 4-7-1972 modifié ; décret n° 80-627 du 4-8-1980 modifié ; décret n° 90-680 du 1-8-1990 modifié ; décret n° 92-1189 du 6-11-1992 modifié ; décret n° 94-874 du 7-10-1994 modifié ; avis du CSE du 12-5-2010

Article 1 - La liste des dix compétences que les professeurs, les documentalistes et les conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est précisée à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - La maîtrise de ces compétences est évaluée au plus tard au moment de la titularisation.

Article 3 - L'[arrêté du 19 décembre 2006](#) portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres est **abrogé**.

Article 4 - Le secrétaire général, le directeur général de l'enseignement scolaire et les recteurs sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui entre en vigueur le 1er septembre 2010 et sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 12 mai 2010

Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, et par délégation, Le secrétaire général, Pierre-Yves Duwoye

Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer

Annexe

LES DIX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables.

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

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'Éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;

- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

2 - Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

Dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire quelle que soit sa discipline.

Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

Connaissances

Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe).

Le professeur des écoles connaît en outre :

- les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ;
- les mécanismes d'apprentissage de la lecture et ses obstacles ;
- les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ;
- les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire.

Capacités

Le professeur est capable :

- de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ;
- de construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ;
- de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral :
 - . avec les élèves, au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir, etc.),
 - . avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs.

Attitudes

Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le professeur :

- à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ;
- à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.

3 - Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.

Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.

Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.

Connaissances

Le professeur des écoles connaît :

- les objectifs de l'école primaire et du collège ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.

Le professeur des lycées et collèges :

- connaît les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée ;
- maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ;
- situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.

Capacités

Le professeur des écoles est capable :

- d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).

Le professeur du second degré est capable d'organiser l'enseignement de sa discipline en cohérence avec les autres enseignements.

Attitudes

La maîtrise scientifique et disciplinaire du professeur le conduit à :

- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.

4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.

Le professeur peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ou de son domaine d'activité ;
- les programmes d'enseignement et les principales ressources, notamment numériques, qui le concernent à tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés ;
- les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus ;
- les différents supports et les outils notamment numériques nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des apprentissages.

Capacités

Le professeur est capable :

- de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ;
- de raisonner en termes de compétences ;

- de mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ;
- de mettre en œuvre une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;
- de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ;
- d'intégrer dans son enseignement l'usage des technologies numériques ;
- de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique ;
- d'intégrer dans son enseignement la prévention des risques professionnels.

Attitudes

Le professeur est conduit :

- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines ;
- à construire des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines ;
- à mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;
- à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires numériques ou non et livres du professeur associés, ressources documentaires numériques ou non, logiciels d'enseignement, etc.).

5 - Organiser le travail de la classe

Le professeur sait faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.

Connaissances

L'École est partie prenante dans la formation des futurs citoyens. À ce titre, elle doit dispenser les règles du vivre-ensemble, inciter à la tolérance et au respect d'autrui. Cette mission d'éducation suppose que l'école est elle-même un lieu où la violence est exclue. À cette fin, il est essentiel que les futurs professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation disposent des connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits.

Capacités

Le professeur est capable :

- de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;
- d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;
- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.).

Attitudes

Dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

6 - Prendre en compte la diversité des élèves

Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.

Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neuro-sciences.

Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

Capacités

Le professeur est capable :

- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves ;

- dans le premier degré, de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées ;
- au lycée de mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ;
- de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.

Attitudes

Le professeur veille :

- à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

7 - Évaluer les élèves

Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer ainsi que les usages qui peuvent en être faits ;
- les principes et outils de validation et de certification.

Capacités

Le professeur est capable :

- de comprendre les fonctions de l'évaluation ;
- de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire :
 - . définir le niveau d'exigence de l'évaluation,
 - . utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation, etc.),
 - . adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener,
 - . expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation,
 - . expliciter les critères de notation,
 - . analyser les réussites et les erreurs constatées,
 - . concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
- de pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues, paliers de validation du socle commun, B2i, etc.).

Attitudes

Le professeur pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :

- il mesure ses appréciations ;
- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

8 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

Tout professeur est concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation universitaire il doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

Les connaissances et les capacités attendues sont celles relatives aux compétences du certificat informatique et internet de niveau 2 « enseignant », attesté dans le cadre du master.

Connaissances

Le professeur maîtrise :

- les connaissances relatives aux compétences inscrites dans le référentiel du **C2i** de niveau 2 « enseignant » ;
- les droits et devoirs liés aux usages des Tic.

Capacités

Le professeur est capable de :

- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage s'appuyant sur les outils et ressources numériques ;
- participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;
- s'impliquer dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'internet et à leurs risques et dangers éventuels ;
- utiliser les Tic et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;

- travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif.

Attitudes

Le professeur observe une attitude :

- critique vis-à-vis de l'information disponible ;
- réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves.

Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel.

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

Le professeur participe à la vie de l'école ou de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de la circonscription du premier degré, du département, de l'académie ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des professeurs.

Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des maîtres à l'école, le conseil pédagogique au collège ou au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe.

Le professeur coopère avec les parents et les partenaires de l'école.

Il aide l'élève à construire son projet d'orientation.

Connaissances

Le professeur connaît :

- le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ;
- les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels il est amené à travailler ;
- pour ce qui le concerne, les conventions et protocoles liant le ministère de l'Éducation nationale à d'autres ministères ou organismes ;
- les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves ;
- les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

Capacités

Le professeur est capable :

- d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment :
 - . dans le domaine de la programmation des enseignements,
 - . dans le domaine de l'évaluation (supports et échelles d'évaluation harmonisés, livrets scolaires, bulletins trimestriels, etc.) ;
 - . dans le domaine de l'orientation,
 - . dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels (professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, enseignants du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (Rased), personnels d'orientation et du secteur médico-social, etc.),
 - . dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la Culture, collectivités territoriales, associations),
 - . dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'État (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense, etc.) ;
- de communiquer avec les parents :
 - . en contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier,
 - . en mobilisant ses connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- d'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle ;
- de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs ;
- de travailler via les réseaux numériques professionnels ;
- de s'impliquer dans des tâches de formation.

Attitudes

Le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

10 - Se former et innover

Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

Connaissances

Le professeur connaît l'état de la recherche :

- dans sa discipline ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).

Le professeur connaît la politique éducative de la France.

Capacités

Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

Attitudes

Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques.

REFERENTIEL DE COMPETENCES DU PROFESSEUR DES ECOLES STAGIAIRE

 Ref : BO n°29 du 22 juillet 2010

| COMPETENCE 1 Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable | |
|--|---|
| connaissances | 1) connaître les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ; 2) connaître ses droits et ses recours face à une situation de menace ou de violence ; 3) connaître les caractéristiques et les indicateurs de l'école ; 4) connaître le projet de l'école ; 5) connaître le rôle des différents conseils (d'école, des maîtres, de cycle) ; |
| capacités et attitudes | 6) être capable de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ; 7) être capable de participer à la vie de l'école et de travailler en partenariat ; 8) être capable de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ; 9) être capable de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ; 10) être capable de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit ; 11) être capable de respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ; 12) être capable de respecter les élèves et leurs parents ; 13) être capable de respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs. |
| COMPETENCE 2 Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer | |
| connaissances | 1) connaître les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ; 2) connaître les mécanismes d'apprentissage de la lecture et ses obstacles ; 3) connaître les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire ; |
| capacités et attitudes | 4) être capable de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit tout en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ; 5) être capable de construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ; 6) être capable de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral : avec les élèves, au cours des apprentissages et avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs ; 7) être capable d'intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ; 8) être capable de veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral. |
| COMPETENCE 3 Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale | |
| Connaissances | 1) connaître les objectifs de l'école primaire figurant dans les programmes et le socle commun de connaissances et de compétences ; 2) connaître les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires ; |
| Capacités et attitudes | 3) être capable d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence et en tirant parti pour construire les apprentissages fondamentaux ; 4) être capable d'insérer dans les apprentissages les exercices systématiques pour développer les automatismes ; 5) faire preuve de rigueur scientifique ; 6) participer à la construction d'une culture commune des élèves. |
| COMPETENCE 4 Concevoir et mettre en œuvre son enseignement | |
| connaissances | 1) connaître les objectifs à atteindre pour un niveau donné dans le cadre de son enseignement ; 2) connaître les programmes d'enseignement, et les principales ressources, notamment numériques, qui concernent le professeur ; 3) connaître les différents supports et les outils nécessaires à la conception des apprentissages et à leur mise en œuvre ; |
| capacités et attitudes | 4) être capable de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ; 5) être capable mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle en raisonnant en termes de compétences ; 6) être capable de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissages des élèves et de la psychologie de l'enfant ; 7) être capable de mettre en œuvre une progression différenciée en prenant en compte les résultats des évaluations ; 8) développer des approches pluridisciplinaires et transversales ; 9) apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires, logiciels d'enseignement, ressources documentaires numériques ou non,...). |

| COMPETENCE 5 Organiser le travail de la classe | |
|---|--|
| Connaissances | 1) disposer des connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits ; |
| capacités et attitudes | 2) être capable de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ; |
| | 3) être capable d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ; |
| | 4) être capable d'organiser les différents moments d'une séquence ; |
| | 5) être capable d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.) ; |
| | 6) instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités. |
| COMPETENCE 6 Prendre en compte la diversité des élèves | |
| connaissances | 1) connaître les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ; |
| capacités et attitudes | 2) connaître les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap ; |
| | 3) être capable de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ; |
| | 4) être capable d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, PPRE, PPS...) ; |
| | 5) être capable de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en oeuvre des aides spécialisées ; |
| | 6) veiller à préserver l'égalité et l'équité entre les élèves et veiller à ce que chacun porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre. |
| COMPETENCE 7 Evaluer les élèves | |
| connaissances | 1) connaître les différentes évaluations ainsi que leurs usages, et les principes et outils de validation et de certification ; |
| capacités et attitudes | 2) être capable de comprendre les fonctions de l'évaluation ; |
| | 3) être capable de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage ; |
| | 4) être capable de concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis ; |
| | 5) être capable de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ; |
| | 6) être capable de pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative : niveau A1 en langue étrangère, paliers du socle commun, évaluations nationales, B2i |
| COMPETENCE 8 Maîtriser les TIC | |
| connaissances | 1) connaître les droits et devoirs liés aux usages des Tic ; |
| capacités et attitudes | 2) maîtriser les connaissances relatives aux compétences inscrites dans le référentiel du C2i de niveau 2 « enseignant » ; |
| | 3) être capable de concevoir, préparer et mettre en oeuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage s'appuyant sur les outils et ressources numériques ; |
| | 4) être capable d'utiliser les Tic et les outils de formation ouverte et à distance pour travailler en réseau et actualiser ses connaissances ; |
| | 5) être capable de travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif ; |
| | 6) observer une attitude réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves. |
| COMPETENCE 9 Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école | |
| Connaissances | 1) connaître le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ; |
| Capacités et attitudes | 2) connaître les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels le professeur est amené à travailler ; |
| | 3) être capable d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école, notamment dans le domaine de la programmation des enseignements et dans le domaine de l'évaluation ; |
| | 4) être capable de communiquer avec les parents en contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier ; |
| | 5) être capable de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ; |
| | 6) être capable de s'impliquer dans des tâches de formation. |
| COMPETENCE 10 Se former et innover | |
| Connaissances | 1) connaître l'état de la recherche dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.) ; |
| Capacités et attitudes | 2) connaître la politique éducative de la France ; |
| | 3) être capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne ; |
| | 4) faire preuve de curiosité intellectuelle et savoir remettre son enseignement et ses méthodes en question ; |
| | 5) être capable de s'inscrire dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques. |

Codage :

- 1 : n'a pas développé la composante (de la compétence)
- 2 : présente des fragilités dans le développement de la composante
- 3 : a suffisamment développé la composante
- 4 : a atteint un niveau élevé dans le développement de la composante
- no : non observé

■ Composantes attendues

■ Composantes en devenir

Annexe 5 : Circulaire du 2 juin 2010 : Personnels enseignants du premier degré

Personnels

Personnels enseignants du premier degré

Obligations de service

NOR : MENH1011722C

circulaire n° 2010-081 du 2-6-2010

MEN - DGRH B1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs ; aux vice-recteurs ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de circonscription du premier degré

La présente circulaire se substitue à la circulaire n° 2008-105 du 06 août 2008 qui est **abrogée**.
Le cadre général du service des instituteurs et professeurs des écoles a été redéfini par le décret n°2008-775 du 30 juillet 2008.

Vous trouverez ci-après les précisions nécessaires à l'application de ce texte.

La réforme de la formation des personnels enseignants au niveau master modifie les missions des maîtres formateurs ; leurs services sont définis au point II.3 de la présente circulaire.

I - Organisation du service des enseignants du premier degré

Le service des enseignants s'inscrit dans le cadre de l'organisation de la semaine scolaire retenue en application des dispositions du code de l'Éducation relatives à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires.

A) Le service des personnels enseignants du premier degré s'organise en vingt-quatre heures hebdomadaires d'enseignement à tous les élèves et trois heures hebdomadaires en moyenne annuelle, soit cent-huit heures annuelles, effectuées sous la responsabilité de l'inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la circonscription dans laquelle exercent les enseignants concernés.

B) Les cent-huit heures annuelles de service se répartissent conformément à l'article 2 du décret du 30 juillet 2008 précité, de la manière suivante :

1. Soixante heures consacrées à de l'aide personnalisée ou à du travail en groupes restreints, notamment en maternelle, auprès des élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages et au temps d'organisation proportionné correspondant.

Dans le cas où ces soixante heures ne peuvent être intégralement mobilisées pour de l'aide personnalisée ou du travail en groupes restreints, elles sont consacrées au renforcement de la formation professionnelle continue des enseignants hors de la présence des élèves.

Le temps d'organisation correspondant à l'aide personnalisée permet d'identifier les élèves en difficultés et de prévoir les modalités de cette aide pour ceux qui en bénéficieront.

2. Vingt-quatre heures consacrées :

- à des travaux en équipes pédagogiques (activités au sein des conseils des maîtres de l'école et des conseils des maîtres de cycle) ;
- aux relations avec les parents ;
- à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés.

3. Dix-huit heures consacrées à l'animation et à la formation pédagogiques.

4. Six heures consacrées à la participation aux conseils d'école obligatoires. Le tableau prévisionnel des dates et heures des différents conseils et réunions organisés dans l'école est adressé par le directeur de l'école à l'inspecteur de circonscription. Celui-ci est tenu informé, en cours d'année, de toutes modifications éventuelles.

Le conseil d'école et le conseil des maîtres de l'école sont réunis au moins une fois par trimestre.

Le conseil des maîtres de cycle se réunit selon une périodicité au moins équivalente. Le relevé de conclusions de chaque conseil et réunion est consigné dans un registre. Une copie du relevé est adressée à l'inspecteur de la circonscription et, pour ce qui est des réunions du conseil d'école, au maire de la commune.

Les cent-huit heures annuelles de service précisées ci-dessus sont réparties et effectuées sous la responsabilité de l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription, dans le cadre de la

circonscription, et font l'objet d'un tableau de service qui lui est adressé par le directeur de l'école.

II. Particularités concernant les obligations de service des enseignants du premier degré

1. Compléments de temps partiel et postes fractionnés

Le service d'un enseignant exerçant à l'année dans plusieurs écoles doit comporter le même temps d'enseignement devant élève que celui de tout autre enseignant à temps complet ainsi que les cent-huit heures de service complémentaire se déclinant dans les quatre composantes rappelées ci-dessus. L'enseignant effectue ainsi, dans le cadre de son service, le nombre d'heures d'aide personnalisée aux élèves correspondant aux quotités de temps partiel qu'il assure. Par exemple, s'il assure son service en complément de deux enseignants à mi-temps, il effectuera deux fois trente heures d'aide personnalisée aux élèves rencontrant des difficultés.

L'utilisation des quarante-huit autres heures de service hors enseignement est organisée par les directeurs d'école concernés en liaison avec les intéressés. Cette organisation doit recueillir l'accord de l'inspecteur de circonscription.

2. Service des titulaires remplaçants

Les titulaires remplaçants ont les mêmes obligations de service que les autres enseignants du premier degré : vingt-quatre heures hebdomadaires d'enseignement et cent-huit heures annuelles globalisées. Ces dernières sont utilisées en fonction des projets des écoles où s'effectuent les remplacements.

Un décompte régulier sous le contrôle de l'inspecteur de circonscription permettra de s'assurer de la réalisation des cent-huit heures annuelles.

3. Service des maîtres formateurs

Dans le cadre de leur service, les maîtres formateurs consacrent :

- vingt-quatre heures, dont dix-huit heures d'enseignement dans leur classe et six heures d'activités qu'ils effectuent sous la responsabilité des inspecteurs d'académie-directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale afin de participer aux actions de formation, d'animation et d'accompagnement des stagiaires ou des étudiants. Ces activités pourront se dérouler dans les établissements d'enseignement supérieur dans le cadre de conventions ;
- deux heures à leur documentation et à leur information personnelles sur les problèmes de formation des maîtres ;
- une heure en moyenne hebdomadaire sur l'année (soit trente-six heures annuelles) permettant d'assurer les activités visées au I ci-dessus selon la répartition horaire suivante : vingt-quatre heures consacrées aux travaux en équipes pédagogiques, aux relations avec les parents, à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation pour les élèves handicapés ; six heures d'animation pédagogique et d'activités de formateurs ; six heures de participation aux conseils d'école obligatoires.

Ils pourront, s'ils le souhaitent, assurer des heures d'aide personnalisée auprès d'élèves de leur école ou d'écoles proches. Ces heures seront rémunérées en heures supplémentaires.

Le complément de service à assurer devant les élèves est de six heures par maître formateur. Le regroupement de quatre compléments de service permettra la constitution d'un service complet, assuré par un maître qui enseignera pendant vingt-quatre heures et consacrera cent-huit heures en moyenne annuelle aux activités visées ci-dessus.

4. Service des directeurs d'école

Les directeurs d'école contribuent à l'organisation et à la coordination au sein de leur école des soixante heures d'aide personnalisée aux élèves, notamment par l'élaboration du tableau de service prévu au I.

À ce titre, ils bénéficient d'un allègement ou d'une décharge sur le service de soixante heures prévu au I.B.1, définis comme suit :

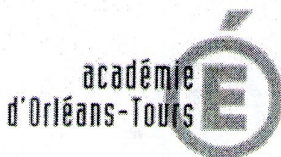
- directeurs d'école ne bénéficiant pas de décharge d'enseignement : ces directeurs peuvent bénéficier d'un allègement de service, après accord de l'IEN dans la limite maximale de 10 heures de service ;
- directeurs d'école bénéficiant d'un quart de décharge d'enseignement : décharge de 20 heures de service ;
- directeurs d'école bénéficiant d'une demi-décharge d'enseignement : décharge de 36 heures de service ;
- directeurs d'école bénéficiant d'une décharge totale d'enseignement : décharge de 60 heures de service.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement,
et par délégation,

La directrice générale des ressources humaines,

Josette Théophile

**Annexe 6 : Dispositif d'accompagnement de formation des maîtres en région centre
pour l'année 2010-2011**



Rectorat

Délégation Académique à la
Formation des Personnels de
l'Education Nationale

DAFPE/ 79 /2010

Dossier suivi par
Georges Malcou

Tél. 02 38 79 46 83
Fax 02 38 79 46 14

ce.dafpen
@ac-orleans-tours.fr

21 rue Saint-Étienne
45043 Orléans Cedex 1

Orléans, le 30 avril 2010

Le Recteur,
Chancelier des universités

à

Madame et Messieurs les Inspecteurs d'académie,
Directeurs des services départementaux de
l'Education nationale

Objet : Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants
stagiaires du premier degré en 2010-2011.

Référence :

- Décret n°2009-917 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n°90-680 du 1^{er} août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles
- Circulaire n° 2010-037 du 25 février 2010 relative au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires publiée au BOEN n° 13 du 1^{er} avril 2010

L'année scolaire 2010-2011 sera la première année de mise en place de la réforme du recrutement des enseignants du premier degré.

Cette année de prise de fonction représente un enjeu important pour la formation professionnelle de ces personnels et leur entrée dans le métier. Elle doit être appréhendée dans un continuum de formation s'articulant avec celle dispensée antérieurement.

Le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des stagiaires prévu est organisé dans le cadre des dispositions de la circulaire ministérielle du 25 février 2010 citée en référence.

▪ **Principes généraux relatifs à l'affectation des stagiaires**

A la rentrée 2010, il est prévu d'accueillir 277 fonctionnaires stagiaires dont la répartition entre les départements est la suivante :

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 18 | 28 | 36 | 37 | 41 | 45 |
| 24 | 50 | 27 | 56 | 40 | 80 |

(Avant et pendant le mouvement départemental, vous réserverez pour l'affectation des stagiaires une partie des postes de brigade départementale qui se libèrent.



Lors des phases d'ajustement vous pourrez utiliser :

- ✕ des postes de brigade,
- ✕ des postes recomposés à partir de temps partiels dans une même école,
- ✕ des postes fractionnés.

2/2

Je vous demande de bien vouloir veiller dans toute la mesure du possible à ce qu'il ne soit pas confié la responsabilité d'une classe de CP ou CM2 ou un enseignement spécialisé à ces professeurs débutants. Les postes réservés pour les stagiaires devront être localisés dans toute la mesure du possible à proximité des lieux de formation.

▪ L'accueil, l'accompagnement et la formation des stagiaires

Le temps dédié à la formation correspondra à un tiers de service soit un volume de 324 heures (12 semaines à 27 h).

Les 12 semaines de formation comprendront :

- une semaine d'accueil du 30 août au 3 septembre,
- un temps de compagnonnage du 6 septembre au 23 octobre valorisé à hauteur de 6,75 semaines,
- un temps d'accompagnement valorisé à hauteur de 0,25 semaine,
- 4 semaines de formation réparties en deux temps (novembre-décembre et janvier-février).

○ L'accueil du 30 août au 3 septembre

- 30 août et 31 août : vous accueillerez les stagiaires dans votre département en présence des IEN et des formateurs volontaires. Ces journées seront consacrées à une présentation du plan de formation, des missions des professeurs des écoles et de l'éthique professionnelle.
- 1^{er} septembre : les stagiaires seront accueillis soit dans les écoles d'affectation (PES affectés sur un poste classe) soit dans les écoles des maîtres formateurs ou MAT (PES affectés sur un poste BD).
- 2 septembre et 3 septembre : un premier positionnement de chaque stagiaire sera effectué. Les stagiaires bénéficieront de premiers apports et sélectionneront les travaux d'étude à réaliser pendant le compagnonnage.

○ Le compagnonnage du 6 septembre au 23 octobre

Les PES sont accueillis dans les classes de formateurs (maître formateur, titulaire du CAFIPEMF, MAT). Du 1^{er} septembre au 23 octobre, les stagiaires seront remplacés sur leur poste d'affectation par les titulaires remplaçants ou les enseignants en surnombre.



3/3

Ce temps de formation vise deux objectifs :

- repérer les spécificités du métier d'enseignant du premier degré et de ses exigences en découvrant les différents cycles et lieux d'exercice (l'équivalent de $\frac{3}{4}$ du temps). L'observation de pratiques, la pratique accompagnée et l'analyse de pratiques constituent les éléments fondamentaux.
- maîtriser les enjeux de l'école primaire (l'équivalent de $\frac{1}{4}$ du temps). Les PES étudient les thématiques définies dans la semaine d'accueil en prenant appui sur l'observation de pratiques dans l'école de stage ou des écoles proches : apprentissage de la lecture, la numération, les langues vivantes, les différentes formes d'aide aux élèves (différenciation pédagogique, l'aide personnalisée, PPRE, stage de remise à niveau, travail avec le RASED), la maîtrise de la langue, élèves à besoins éducatifs particuliers... Ces travaux seront enrichis à partir d'interventions effectuées par les IEN et/ou CPAIEN et/ou formateurs de l'IUFM.

En fonction de la maîtrise des compétences professionnelles, les PES pourront avec l'aide des maîtres formateurs commencer à prendre progressivement en responsabilité la classe d'affectation.

Au cours de ces 7 semaines, un nouveau positionnement des stagiaires sera effectué.

○ L'accompagnement

Chaque professeur des écoles stagiaires (PES) sera accompagné, pendant toute l'année de formation, par une équipe composée d'un maître formateur, un formateur de l'IUFM et un conseiller pédagogique.

Cet accompagnement prendra plusieurs formes : suivi du stagiaire dans sa classe, suivi à distance, échange en dehors des heures de classe sur des thèmes liés à l'exercice du métier en particulier les relations avec les familles, l'éthique professionnelle, l'analyse réflexive de la pratique et la préparation d'actes professionnels.

L'accompagnement par les maîtres formateurs entre dans le cadre de leurs obligations de service.

Vous veillerez à assurer un accompagnement spécifique de chaque stagiaire lors des deux premières semaines de prise de responsabilité d'une classe.

Les stagiaires rencontrant des difficultés bénéficieront d'un accompagnement renforcé.

○ La formation groupée

Elle devra permettre à chaque stagiaire d'approfondir des points qui n'ont pas été abordés en début de formation et de répondre à des attentes spécifiques. Les contenus seront élaborés dans le cadre du groupe de pilotage départemental.



Afin d'assurer le suivi régulier de la mise en oeuvre de ce plan de formation, je vous demande de bien vouloir constituer un groupe de pilotage départemental qui associe l'université et dont vous assurerez la direction.

Nous ferons un point trimestriellement lors des réunions du comité de pilotage académique (COPIL) de la mise en oeuvre de ce dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires du 1^{er} degré.

4/4

Paul Canioni

Annexe 7 :Circulaire du 25 février 2010.

Personnels

Enseignants et personnels d'éducation stagiaires

Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires

NOR : MENH1005426C

RLR : 726-2 ; 807-0 ; 830-0

circulaire n° 2010-037 du 25-2-2010

MEN DGRH B2

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie, chancelières et chanceliers des universités ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale

L'année scolaire 2010-2011 sera la première année de la mise en place de la réforme du recrutement des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation.

Les lauréats des concours 2010 des premier et second degrés publics seront nommés fonctionnaires stagiaires dans l'enseignement public ; les lauréats des concours des établissements d'enseignement privés bénéficieront d'un contrat ou d'un agrément provisoire. Ils auront en responsabilité une classe (premier degré) ou plusieurs classes (second degré) dans le cadre de leur année de stage.

De même, les conseillers principaux d'éducation (CPE) seront affectés en établissement scolaire pour y exercer leurs fonctions.

Cette année de prise de fonction, qui représente un enjeu important pour la formation professionnelle de ces personnels, doit favoriser leur entrée dans le métier et s'inscrire dans un continuum de formation, en articulation avec celle qui leur a été dispensée antérieurement. La formation continuée qui leur sera offerte prendra la forme d'un accompagnement et d'actions de formation dispensées à l'université ou dans les organismes en charge de la formation continue des enseignants du privé.

Le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation de ces stagiaires, dispositif que vous piloterez, s'inspirera des principes généraux et des orientations nationales suivantes que vous déclinerez dans votre académie et vos départements en tenant compte de vos spécificités.

1 - Principes généraux du dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation communs aux stagiaires des premier et second degrés pour l'année transitoire 2010-2011

Le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des stagiaires a pour objectif de mieux les accueillir et de mieux les former.

Ce dispositif, placé sous votre autorité, comprend trois temps complémentaires :

- une période d'intégration et d'accueil ;
- une formation dans les classes fondée sur un accompagnement articulant pratique de classe et analyse de pratique ;
- une ou des périodes de formation continuée dispensées par l'université ou tout autre structure qualifiée.

1.1 L'accueil des stagiaires

Vous veillerez à mettre en place un accueil pour l'ensemble des stagiaires nommés dans votre académie ou dans votre département. Cet accueil, fondé sur la base du volontariat, pourra être mis en place dans les jours qui précèdent la rentrée scolaire, **au plus tard le 30 août 2010**. Les stagiaires connaissant alors leur

affectation, dans une académie que beaucoup découvriront pour la première fois, recevront toutes les informations et repères utiles pour favoriser leur prise de fonction.

Il est essentiel que vous accueilliez vous-même les lauréats du second degré et que les IA-DSDEN accueillent les lauréats du premier degré, afin de les sensibiliser sur les enjeux de cette première année en tant que stagiaire et de leur présenter les principes d'organisation de leur année de stage.

À l'issue de cette première réception, des regroupements seront utilement organisés dans les écoles et les établissements d'enseignement par des équipes comprenant les corps d'inspection territoriaux (IA-IPR, IEN-ET/EG et IEN du premier degré), les personnels de direction et les enseignants ou CPE tuteurs.

Ces regroupements pourront permettre aux stagiaires de faire connaître, notamment, leurs besoins en formations. Un second regroupement, après que les stagiaires auront eu la responsabilité d'une classe, leur permettra d'exprimer leurs besoins de formations complémentaires.

Dans les établissements d'enseignement privés sous contrat, des regroupements seront organisés dans les écoles et établissements d'accueil des enseignants stagiaires sous la responsabilité des chefs d'établissement.

1.2 L'organisation de l'année de stage

Chaque stagiaire bénéficiera d'un accompagnement et de périodes de formation organisées au cours de l'année scolaire. **Le volume de formation et d'accompagnement dispensé sera équivalent à un tiers de l'obligation réglementaire de service (ORS) du corps auquel appartient le stagiaire.**

Le dispositif de formation continue des stagiaires, arrêté par vos soins, comprendra des périodes de formation groupées et (ou) filées (une journée ou une demi-journée par semaine) et un accompagnement par des professeurs ou CPE titulaires chevronnés. D'autres formes d'accompagnement que vous jugerez utiles pourront être mises en oeuvre en lien avec la formation antérieure des fonctionnaires stagiaires concernés.

La formation continue répondra aux objectifs principaux suivants :

- améliorer la pratique d'enseignement à partir d'une analyse des situations vécues en classe,
- acquérir des connaissances et des compétences dans des domaines non maîtrisés : apprentissage de la lecture et du calcul (premier degré), usage pédagogique des technologies de l'information et de la communication, prise en charge des élèves en situation de handicap, lutte contre les discriminations, pratique de l'aide personnalisée (premier degré) ou de l'accompagnement personnalisé (second degré), gestion des conflits, etc.
- répondre aux besoins spécifiques exprimés par le professeur stagiaire.

Ces personnels stagiaires ayant en charge des élèves, il est indispensable de veiller à concilier les temps de formation et d'accompagnement avec la nécessaire continuité du service à rendre à l'élève.

1.3 L'accompagnement

L'accompagnement est un temps de compagnonnage et de formation assuré par des personnels d'enseignement et d'éducation expérimentés (dans le premier degré : maîtres formateurs, conseillers pédagogiques de circonscription, maîtres d'accueil temporaires, etc., et dans le second degré : conseillers pédagogiques tuteurs, CPE tuteurs, etc.). **Il fait partie intégrante de la formation et se décompte ainsi dans le tiers temps.**

Les tuteurs ayant une responsabilité dans la professionnalisation des stagiaires, la constitution et l'animation d'un vivier demandera aux équipes d'encadrement un effort soutenu dans le temps.

L'accompagnement assuré par les tuteurs se déroulera tout au long de l'année scolaire et devra être favorisé par l'ensemble des cadres du système éducatif (inspecteurs et chefs d'établissement).

2. Orientations spécifiques

2.1 Orientations concernant les stagiaires du premier degré

2.1.1 Choix des supports et affectation des stagiaires

Dans toute la mesure du possible, les professeurs des écoles stagiaires qui prendront leurs fonctions à la prochaine rentrée scolaire devront pouvoir faire classe jusqu'aux vacances de la Toussaint en présence d'enseignants expérimentés qui pourront leur apporter aide et conseils. À cette fin ils seront, sauf situation particulière que vous apprécierez, affectés en brigade de remplacement. Les enseignants stagiaires affectés en brigade de remplacement seront, jusqu'aux vacances de la Toussaint, stabilisés dans une école. Après cette période d'immersion, il est vivement souhaitable de leur proposer des remplacements longs ; il est en effet

indispensable que ces stagiaires dispensent des enseignements devant élèves afin qu'ils puissent être évalués pendant l'année et validés en fin d'année scolaire 2010-2011.

Votre choix portera sur des remplacements dans des écoles qui seront de préférence à plusieurs classes où vous disposerez sur place ou à proximité d'enseignants expérimentés et/ou de maîtres formateurs.

Les écoles difficiles (appartenant à un réseau ambition réussite - RAR- par exemple) et les postes spécialisés, notamment, seront évités, de même que l'attribution des classes les plus délicates, de type cours préparatoire ou cours moyen deuxième année.

Concernant les stagiaires des établissements d'enseignement privés sous contrat, vous veillerez à ce qu'ils soient affectés dans un établissement, sur des services vacants, de préférence à temps complet. En cas d'affectation sur un poste protégé, vous veillerez à ce que celui-ci permette au stagiaire d'effectuer un remplacement long.

2.1.2 Formation des stagiaires

Au cours de leur année de stage, les professeurs des écoles stagiaires bénéficient d'un accompagnement et d'une formation organisés sous votre autorité.

L'accompagnement sera organisé dès la rentrée des classes de manière intensive jusqu'aux vacances de la Toussaint sous la forme d'un compagnonnage qui, en fonction des personnels ressources dont vous disposerez, se fera de façon la plus appropriée pour chacun des stagiaires. Après les vacances de la Toussaint, cet accompagnement pourra revêtir une forme plus souple qui répondra aux besoins exprimés par le stagiaire. Ces modalités s'appliquent aux établissements d'enseignement privés sous contrat, dans le respect de leur caractère propre.

Vous aurez, dans la mise en oeuvre de ce dispositif, à vous assurer de la continuité du service lorsque le professeur stagiaire sera amené à s'absenter de la classe qu'il aurait en charge pour suivre une formation ou participer à un regroupement. Les modalités du remplacement de ces personnels lors de leur absence en classe devront, dans toute la mesure du possible, être anticipées.

Par ailleurs, des périodes de formation groupées et/ou filées pourront être organisées. Ces périodes de formation, notamment lorsqu'elles sont groupées, devront faire l'objet, si nécessaire, d'un remplacement dans la classe du stagiaire ; vous pourrez faire appel aux personnels des ZIL ou des brigades de remplacement de votre département ou, pour les établissements d'enseignement privés sous contrat, à des maîtres délégués.

Ces formations et l'accompagnement dispensés aux enseignants stagiaires se déclineront sous des formes adaptées aux spécificités de votre académie, de vos départements, celles des établissements d'enseignement privés sous contrat, ainsi qu'au parcours de formation des stagiaires.

2.1.3 Choix des tuteurs intervenant dans le compagnonnage

Le choix des tuteurs intervenant dans le compagnonnage doit revêtir la plus grande attention.

Vous définirez dans votre département, et dans le cadre de ces orientations, les modalités de choix de ces tuteurs (appel à candidatures, vivier à privilégier, etc.). Vous vous appuierez, bien entendu, sur le réseau des professeurs des écoles-maîtres formateurs (PE-MF) qui ont vocation à constituer le vivier principal des tuteurs. Vous pourrez aussi faire appel utilement à d'autres enseignants aptes à aider les stagiaires de leurs conseils et, en particulier, aux maîtres d'accueil temporaire (MAT).

Concernant les établissements d'enseignement privés, le choix du tuteur devra se faire en accord avec le chef d'établissement.

2.1.4 Modalités d'évaluation de l'année de stage

À l'issue de leur année de stage, vous procéderez à l'examen de la titularisation des professeurs stagiaires relevant de votre compétence sur proposition du jury prévu à l'article 10 du décret n°90-680 du 1er août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles.

Les modalités précises de titularisation feront l'objet d'un arrêté qui sera publié ultérieurement.

2.2 Orientations concernant les stagiaires du second degré

2.2.1 Choix des supports et affectation des stagiaires

Le rôle du chef d'établissement dans l'accueil, l'organisation et le déroulement du stage est essentiel.

Les personnels stagiaires du second degré seront affectés dans les collèges et lycées sur des supports vacants et/ou des blocs de moyens provisoires (BMP).

La quotité de ces supports sera équivalente à l'ORS des enseignants stagiaires qui y seront affectés. Cette ORS constitue un maximum. Dans le second degré, il ne sera pas possible de la compléter par des heures supplémentaires à seule fin d'aligner temps de service et répartition des heures de cours.

Réservant ces supports en amont de la rentrée scolaire, vous éviterez, autant que faire se peut, les établissements les plus difficiles, notamment ceux situés en RAR, et ceux qui sont les plus isolés et éloignés des lieux de formation.

Dans toute la mesure du possible, l'emploi du temps du professeur stagiaire devra correspondre à deux niveaux maximum d'enseignement afin de limiter le nombre de préparations de cours. L'emploi du temps pourra toutefois correspondre à plus de deux niveaux dans le cas des disciplines à quotité horaire réduite

(arts, musique, etc.) ou quand la taille de l'établissement conduirait à confier au stagiaire toutes les classes d'un même niveau de l'établissement.

Concernant les stagiaires des établissements d'enseignement privés sous contrat, vous veillerez à ce qu'ils soient affectés dans un établissement, sur des services vacants, de préférence à temps complet. En cas d'affectation sur un poste protégé, vous veillerez à ce que celui-ci permette au stagiaire d'effectuer un remplacement long.

2.2.2 Formation des stagiaires

Au cours de leur année de stage, les professeurs stagiaires bénéficient d'une formation organisée sous votre autorité, d'un tutorat, ainsi que le cas échéant d'autres types d'actions d'accompagnement.

Les formations et l'accompagnement dispensés aux enseignants et CPE stagiaires se déclineront sous diverses formes adaptées aux spécificités de chacune des académies, des établissements d'enseignement privés sous contrat et au parcours de formation des stagiaires.

Elles comprendront :

- Un accompagnement par un tuteur tout au long de l'année scolaire ; accompagnement étroit et fort en début d'année scolaire (mois de septembre et octobre) et plus souple par la suite ; le tuteur assistera le stagiaire au sein et hors de la classe. Le tuteur qui accompagnera le stagiaire hors de son temps de service sera rétribué en conséquence.

- Aux second et troisième trimestres, des périodes de formation groupées et/ou lissées (1 jour ou une demi-journée par semaine).

Les formations pourront porter sur des thématiques transversales et disciplinaires qui répondront à la demande des stagiaires et aux besoins repérés par les tuteurs et les corps d'inspection.

Ces périodes de formation, notamment lorsqu'elles sont groupées, devront faire l'objet d'un remplacement dans les classes du stagiaire ; vous pourrez vous appuyer sur votre potentiel de remplacement que vous vous appliquerez à diversifier (titulaires de zone de remplacement dans l'enseignement public, contractuels, étudiants de deuxième année de master ayant déjà effectué des stages ou des remplacements, etc.). Une offre de formation complémentaire. Les stagiaires pourront, à titre individuel, s'inscrire à des stages offerts dans le cadre du plan académique de formation (PAF) ; ces stages viendront utilement compléter leur formation professionnelle et consolider leurs premiers acquis. Concernant les établissements d'enseignement privés sous

contrat, il appartiendra aux enseignants stagiaires de se rapprocher des organismes en charge de la formation continue des enseignants du privé.

2.2.3 Choix des tuteurs intervenant dans le compagnonnage

Les collèges et lycées qui accueilleront des personnels stagiaires disposeront en leur sein ou à proximité d'enseignants expérimentés et volontaires qui s'engageront dans le tutorat.

Vous vous appuierez, pour disposer d'un réseau de tuteurs confirmés, sur vos chefs d'établissement et vos corps d'inspection.

Concernant les établissements d'enseignement privés, le choix du tuteur devra se faire en accord avec le chef d'établissement.

Afin de faciliter le compagnonnage, le stagiaire et son tuteur devront, sauf contraintes liées à la taille de l'établissement ou à la discipline enseignée, être affectés dans le même établissement. Si ce n'est pas le cas, le tuteur devra être dans l'établissement le plus proche possible. Les emplois du temps du stagiaire et de son tuteur devront, dans toute la mesure du possible, être compatibles.

2.2.4 Modalités d'évaluation de l'année de stage

À l'issue de leur année de stage, vous procéderez à l'examen de la titularisation des professeurs stagiaires relevant de votre compétence selon des modalités qui feront l'objet d'un arrêté qui sera publié ultérieurement.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement,

et par délégation,

Le secrétaire général,

Pierre-Yves Duwoye

Le directeur général de l'enseignement scolaire,

Jean-Michel Blanquer

Annexe 8 : BO n°1 du 4 janvier 2007 : Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM.

Encart

CAHIER DES CHARGES DE LA FORMATION DES MAÎTRES EN INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES

A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006
NOR : MENS0603181A
RLR : 438-5
MEN - DGES C2-4

Vu code de l'éducation, not. articles L. 625-1 et L. 721-1 ; D. n° 50-583 du 25-5-1950 mod. ; D. n° 70-738 du 12-8-1970 mod. ; D. n° 72-580 du 4-7-1972 mod. ; D. n° 72-581 du 4-7-1972 mod. ; D. n° 80-627 du 4-8-1980 mod. ; D. n° 90-680 du 1-4-8-1990 mod. ; D. n° 92-1189 du 6-11-1992 mod. ; D. n° 94-874 du 7-10-1994 mod. ; A. du 2-7-1991 ; A. du 22-8-2005 ; avis du Haut Conseil de l'éducation du 4-12-2006 ; avis du CSE du 14-12-2006 ; avis du CNESER du 19-12-2006

Article 1 - Les instituts universitaires de formation des maîtres accueillent des étudiants préparant les concours de recrutement des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation ainsi que les étudiants et les élèves professeurs des cycles préparatoires à ces concours. Conformément à l'article L. 625-1 du code de l'éducation, ils participent à la préparation à ces concours sous la responsabilité des universités qui les ont intégrés.

Ils assurent également la formation professionnelle initiale :

- 1) Des professeurs des écoles prévue à l'article 10 du décret n° 90-680 du 1er août 1990 susvisé ;
 - 2) Des professeurs agrégés, des professeurs certifiés, des professeurs d'éducation physique et sportive et des professeurs de lycée professionnel qui ne justifient pas, lors de leur recrutement, de l'expérience professionnelle d'enseignement déterminée, selon le cas, au troisième alinéa du I de l'article 6 du décret n° 72-580 du 4 juillet 1972 susvisé, au deuxième alinéa de l'article 24 du décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 susvisé, au deuxième alinéa de l'article 5-7 du décret du 4 août 1980 susvisé et au troisième alinéa de l'article 10 du décret du 6 novembre 1992 susvisé ;
 - 3) Des conseillers principaux d'éducation qui ne justifient pas, lors de leur recrutement, de l'expérience professionnelle d'éducation déterminée au deuxième alinéa de l'article 8 du décret du 12 août 1970 susvisé.
- Les instituts universitaires de formation des maîtres interviennent également dans la formation de ces personnels au cours des deux années scolaires qui suivent leur titularisation.
- En ce qui concerne les personnels mentionnés au 2), les dispositions ci-après ne s'appliquent qu'aux professeurs des disciplines d'enseignement général, technologique, professionnel et d'éducation physique et sportive.

Article 2 - La formation professionnelle initiale des personnels visés au 1) de l'article 1er comporte :

- des activités de formation et d'enseignement en institut universitaire de formation des maîtres ;
- un stage en responsabilité dans un des cycles de l'école primaire d'une durée de trente jours, à raison d'un jour par semaine et deux stages en responsabilité de trois semaines chacun dans les autres cycles de l'école primaire.

Elle peut également comporter d'autres stages, notamment un stage de pratique accompagnée. La formation de ces personnels au cours des deux années scolaires qui suivent la titularisation comporte une initiation à la prise en charge des élèves en situation de handicap. Au cours de ces trois années, la formation peut comporter d'autres stages, notamment en collège ou à l'étranger. La conduite de la relation avec les parents d'élèves fait partie intégrante de cette formation.

Article 3 - La formation professionnelle initiale des personnels visés au 2) de l'article 1er comporte :

- des activités de formation et d'enseignement en institut universitaire de formation des maîtres ;
- le stage en responsabilité mentionné à l'article 2 de l'arrêté du 22 août 2005 susvisé ;
- un stage en entreprise pour les personnels enseignants stagiaires des disciplines professionnelles et technologiques du second degré qui n'auraient pas acquis une expérience professionnelle significative en rapport avec le contenu des formations auxquelles ils préparent leurs élèves ;
- un stage en entreprise de trois semaines, axé sur les relations entre l'école et l'entreprise, pour tous les professeurs de lycée professionnel stagiaires ;
- un stage de pratique accompagnée dans une catégorie d'établissement public local d'enseignement différente de celle du stage en responsabilité.

La formation de ces personnels au cours des deux années scolaires qui suivent la titularisation comporte une initiation à la prise en charge des élèves en situation de handicap.

Au cours de ces trois années, pour tous ces personnels, la formation peut comporter d'autres stages, notamment en entreprise, en école ou à l'étranger. La conduite de la relation avec les parents d'élèves fait partie intégrante de cette formation.

Article 4 - Le volume horaire maximum du stage en responsabilité mentionné à l'article 3 est de :

- 288 heures pour les personnels enseignants stagiaires du second degré des disciplines d'enseignement général, technologique et professionnel ;
- 360 heures pour les personnels enseignants stagiaires du second degré en éducation physique et sportive incluant la participation à la formation, à l'entraînement et à l'animation sportifs conformément à l'article 5 du décret n° 50-583 du 25 mai 1950 susvisé.

Article 5 - La formation professionnelle initiale, dispensée en institut universitaire de formation des maîtres, doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante de chacune des dix compétences suivantes, dont le contenu est précisé dans l'annexe du présent arrêté :

- agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ;
- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;
- maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ;
- concevoir et mettre en oeuvre son enseignement ;
- organiser le travail de la classe ;
- prendre en compte la diversité des élèves ;
- évaluer les élèves ;
- maîtriser les technologies de l'information et de la communication ;
- travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ;
- se former et innover.

Article 6 - Pour l'application des articles 2 et 3, l'université ayant intégré un institut universitaire de formation des maîtres, ou l'institut universitaire de formation des maîtres non encore intégré, est chargé de veiller, en accord avec les recteurs d'académie, à la cohérence des différentes périodes de formation.

Article 7 - Les personnels visés aux 1) et 2) de l'article 1er bénéficient d'un volume total de quatre semaines de formation au cours de l'année scolaire qui suit leur titularisation et d'un volume total de deux semaines au cours de la deuxième année qui suit leur titularisation. Cette formation est prévue dans le plan académique de formation et comprend des temps de formation en institut universitaire de formation des maîtres organisés par convention entre le recteur d'académie et l'université ayant intégré un institut universitaire de formation des maîtres ou l'institut universitaire de formation des maîtres non encore intégré. Cette formation s'imputant sur le temps de service, les conditions d'une programmation des actions de formation permettant d'assurer la continuité du service public d'enseignement sont prévues.

Article 8 - Les dispositions du présent arrêté s'appliquent à compter de la rentrée scolaire de 2007 à la formation initiale des professeurs des écoles et des professeurs du second degré stagiaires, quelle que soit l'année au titre de laquelle ils ont passé le concours.

Article 9 - Le cahier des charges de la formation des maîtres est précisé, pour les personnels mentionnés aux 1) et 2) de l'article 1er, dans l'annexe du présent arrêté.

Article 10 - Le directeur général de l'enseignement supérieur, le directeur général des ressources humaines et les recteurs d'académie sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 19 décembre 2006

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Gilles de ROBIEN

Le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche
François GOULARD

Annexe

CAHIER DES CHARGES DE LA FORMATION DES MAÎTRES

Tous les regards se tournent aujourd'hui vers l'école tant le partage de la connaissance est essentiel dans la construction d'une société fondée sur le principe de l'égalité républicaine, notamment l'égalité des chances, sur la reconnaissance des mérites individuels et sur la volonté de faire réussir tous les élèves. L'école est aussi le lieu de la formation du citoyen où se construit une culture commune pour vivre ensemble. Un enseignant doit bien maîtriser des connaissances correspondant aux disciplines qu'il aura à enseigner. Cela suppose une formation disciplinaire solide qu'il reçoit pour l'essentiel à l'université. Il doit aussi se familiariser progressivement avec la façon dont ces connaissances peuvent être transmises aux élèves dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences et des programmes d'enseignement : quels en sont les points essentiels ? Comment les articuler entre eux ? Il doit s'initier à la pratique de son futur métier : comment organiser sa classe ? Comment adapter sa pédagogie à la diversité des élèves ? Comment évaluer le travail de chacun des élèves ? Il doit découvrir le cadre de l'école ou de l'établissement : comment travailler en équipe ? Comment inscrire son action dans un projet collectif ? Il doit enfin connaître le monde qui l'entoure, le monde du travail et la société : comment appréhender la diversité des contextes sociaux et économiques et des réalités scolaires qui en découlent ? Comment ouvrir son enseignement et son action pédagogique sur l'extérieur ? Comment répondre aux attentes des parents qui confient leurs enfants au service public d'éducation nationale ?

La France s'est engagée dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (1). La formation des professeurs prend en compte cet objectif national en dispensant les enseignements destinés à permettre la mobilité des enseignants au sein de l'Europe.

L'ensemble de ces nécessités ne peut prendre corps que dans un système de formation des maîtres en alternance, permettant une interaction entre approches théoriques et pratiques, qui associe l'université,

désormais chargée de la formation des maîtres, et les établissements d'enseignement. C'est tout le sens de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 qui intègre les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) dans les universités : le législateur a voulu que les compétences professionnelles des professeurs se construisent dans la durée -de la formation disciplinaire de base à l'adaptation au premier emploi- et que la formation professionnelle soit conçue sur le principe de l'alternance.

(1) Dans le cadre de la "stratégie de Lisbonne" et du "processus de Bologne".

1 - FORMER DES MAÎTRES POUR LE SERVICE PUBLIC D'ÉDUCATION NATIONALE

La formation des maîtres est une éminente responsabilité que l'État républicain vient de confier aux universités. Il lui appartient d'en garantir la qualité sur l'ensemble du territoire national.

Il revient à chaque université qui intègre un institut universitaire de formation des maîtres comme école interne, en partenariat éventuel avec les autres universités de l'académie, d'élaborer un plan de formation en conformité avec les obligations fixées par le cahier des charges, c'est-à-dire qui permette de construire les compétences professionnelles exigées aujourd'hui de tout enseignant.

L'intégration des IUFM dans les universités permet, par conventions entre universités partenaires, de mobiliser toutes les contributions nécessaires pour mettre en oeuvre le plan de formation des maîtres : dans le domaine des disciplines enseignées, mais aussi dans le domaine des sciences cognitives ou encore du droit, etc.

1.1 Former à un métier : préparer à une mission

Enseigner est un métier qui s'apprend. Faire cours et faire apprendre, conduire une classe et individualiser son enseignement, exiger des efforts et donner confiance, susciter l'intérêt, évaluer les aptitudes et percevoir les talents, aider à l'orientation. Tout cela nécessite une formation initiale et continue approfondie : rien ne doit être laissé aux aléas de la vocation pédagogique ou du hasard professionnel.

Tout dans le métier de professeur, le savoir dispensé, la méthode choisie comme l'attention aux élèves, résulte d'un apprentissage rigoureux et progressif. Quel que soit son parcours antérieur, et quel que soit son lieu d'exercice, un professeur doit avoir acquis la pleine conscience que ce sont les progrès et les résultats des élèves qui donnent sens à son action et à sa fonction.

Enseigner dans le cadre du service public d'éducation nationale est une mission : mission d'instruction des jeunes qui sont confiés à l'école, ce qui implique une bonne maîtrise de toutes les compétences nécessaires au niveau requis ; mission d'éducation selon les valeurs républicaines, ce qui implique une connaissance précise des principes, des lois qui les traduisent, mais aussi un comportement exemplaire dans l'exercice des fonctions ; mission de contribuer à l'insertion sociale et professionnelle des élèves, ce qui implique la capacité à favoriser l'ouverture culturelle des élèves et une bonne connaissance de l'environnement économique et social de l'école.

À l'issue de sa formation professionnelle initiale, un professeur stagiaire doit comprendre que la titularisation, expression de la confiance que l'institution scolaire place en lui, constitue un engagement et une responsabilité qui donnent sens à la liberté pédagogique que lui reconnaît la loi.

1.2 Un cadre commun national pour la formation des maîtres

Des références claires pour les étudiants et les partenaires de la formation des maîtres

Le cahier des charges de la formation des maîtres définit le parcours de formation que devront suivre les étudiants se destinant au métier de professeur.

Il précise les compétences à construire pour développer les savoirs nécessaires, les mettre en oeuvre, développer sa force de conviction, porter sur les élèves un regard positif, leur donner le désir d'apprendre et la possibilité d'assimiler les valeurs communes.

Il fixe des références à respecter aux différents partenaires de la formation initiale :

- les universités ayant intégré un IUFM (ou les IUFM non encore intégrés) qui devront établir les plans de formation initiale adaptés aux étudiants et aux professeurs stagiaires dont ils auront la charge ;
- les écoles, les collèges et les lycées qui accueilleront des professeurs stagiaires ou de nouveaux titulaires ;
- les représentants de l'institution scolaire qui certifieront l'acquisition des compétences indispensables ;
- la commission chargée par l'État de l'évaluation de la qualité des plans de formation élaborés par les universités responsables de la formation des maîtres ou par les IUFM non encore intégrés.

Les plans de formation professionnelle des maîtres répondent à des caractéristiques nationales

Outre les éléments précisés aux articles 2, 3, 4, 5 et 7, les plans de formation des maîtres répondent aux caractéristiques suivantes :

La formation commence à la date de la rentrée des professeurs des écoles, des collèges et des lycées afin que les professeurs stagiaires puissent participer aux activités de prérentrée dans l'établissement où ils effectuent leur stage en responsabilité. L'examen de qualification professionnelle se déroule à la fin de l'année scolaire, après la sortie des élèves.

La formation dans les IUFM des professeurs des écoles stagiaires correspond à un volume horaire minimal de 400 heures au cours de l'année de stage et de 50 heures au cours de la première année d'exercice en tant que titulaire. Sur ce volume, les compétences relatives à la maîtrise de la langue ne sauraient être construites sur une durée inférieure à 120 heures (dont 50 heures pour les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture).

Adaptée au profil personnel des professeurs des écoles stagiaires la formation s'organise autour des stages en responsabilité : le stage annuel en responsabilité à raison d'un jour par semaine dans la même classe et un stage de trois semaines dans chacun des deux autres cycles de l'école primaire.

La formation à l'IUFM des professeurs des collèges et des lycées stagiaires correspond à un volume horaire minimal de 220 heures au cours de l'année de stage et de 50 heures au cours de la première année d'exercice en tant que titulaire.

La mise en oeuvre du cahier des charges de la formation des maîtres s'appuie sur le décret du 11 juillet 2006 définissant le socle commun de connaissances et de compétences, les arrêtés définissant les programmes d'enseignement ainsi que les circulaires, les notes de service et les autres textes officiels précisant les engagements éducatifs de l'institution scolaire, notamment l'éducation à la santé et l'éducation à l'environnement pour un développement durable avec les obligations résultant de la mise en oeuvre de l'article 8 de la Charte de l'environnement.

2 - LES PRINCIPES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES MAÎTRES

2.1 Une formation professionnelle en alternance

Le débat national sur l'avenir de l'école mené à l'occasion de l'élaboration de la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école a fait émerger l'idée d'un allongement de la période de formation professionnelle initiale ainsi que l'idée d'une formation fondée sur une véritable alternance conçue dans l'articulation entre la responsabilité du professeur en stage dans un établissement et sa participation à des unités d'enseignement en IUFM. De cette idée découle le principe d'une alternance appliquée aux formateurs, les professeurs des écoles, des collèges et des lycées détachés en l'IUFM devant conserver un lien étroit avec l'enseignement devant les élèves.

La formation professionnelle des maîtres s'effectue en alternance, à l'université et dans les établissements scolaires

Des savoirs théoriques déconnectés de la pratique sont inefficaces dans une formation professionnelle et, symétriquement, les situations rencontrées sur le terrain par les professeurs stagiaires ne sont pleinement formatrices que si elles sont analysées à l'aide d'outils conceptuels et des apports de la recherche universitaire.

Les stages, notamment le stage en responsabilité, se placent au coeur du dispositif de formation : ils doivent être préparés, accompagnés, exploités par des formateurs exerçant dans les écoles, les collèges ou les lycées associés à des formateurs de l'IUFM et de l'université. La formation doit permettre par exemple aux professeurs de se préparer à l'enseignement dont ils sont chargés : comment construire une situation propice à l'apprentissage du langage dans une classe d'enfants de trois ans ? Comment apprendre à lire à un élève de cours préparatoire ? Comment enseigner les quatre opérations ? Comment aborder telle ou telle notion en sciences expérimentales ? Comment prendre en compte les questions de mémoire dans l'enseignement de l'histoire, etc. ? La formation en IUFM doit être en prise sur la réalité scolaire et dispensée en fonction des situations professionnelles rencontrées par les professeurs : la difficulté d'aborder telle ou telle notion, la personne de l'élève, le groupe-classe, l'apprentissage (processus, motivation, difficultés...), l'évaluation, la gestion des conflits, la lutte contre la violence, les relations avec les parents, l'orientation et la diversité des voies de formation offertes aux élèves, la diversité culturelle des élèves et notre culture commune, etc. La formation en IUFM doit permettre aux professeurs stagiaires de prendre conscience de la spécificité des différents cycles, à l'école, au collège et au lycée. Ainsi, par exemple, le développement du langage, au cycle des apprentissages premiers, et l'apprentissage de la lecture, au cycle des apprentissages fondamentaux, seront pris en compte par des unités d'enseignement spécifiques.

La formation professionnelle doit permettre aux jeunes professeurs de comprendre la géographie de l'école, de connaître ses territoires ainsi que les principes d'organisation de l'éducation prioritaire.

La formation des maîtres est assurée par des formateurs en contact avec la réalité de l'école, des collèges et des lycées

Tous les formateurs, quel que soit leur statut, enseignants-chercheurs ou enseignants des premier et second degrés, doivent justifier d'une expérience directe ou d'une connaissance des classes d'aujourd'hui. Ils doivent travailler ensemble. Les professeurs des premier et second degrés enseignant en IUFM sont les premiers concernés pour l'enseignement de la didactique des disciplines : leur expérience des élèves, de la classe, de l'école ou de l'établissement doit être solide et reconnue au sein de l'institution. Cela implique plusieurs années de pratique en classe, mais aussi, les publics scolaires évoluant très vite, une nécessaire proximité dans le temps de cette expérience. Le principe du service en temps partagé, école ou établissement d'une part, université d'autre part, doit progressivement s'étendre : 70 % au moins des professeurs des premier et second degrés enseignant en IUFM exerceront en temps partagé. Les formateurs qui encadrent les stagiaires dans les écoles, les collèges et les lycées sont des acteurs à part entière de la formation des maîtres et sont à ce titre associés à la conception de la formation comme à l'évaluation des stagiaires. Un formateur d'enseignants est un professeur qualifié pour former des maîtres ou reconnu par les corps d'inspection. Il est également nécessaire qu'il connaisse les bases de la formation d'adultes, qu'il soit ouvert à des domaines disciplinaires et transversaux autres que la ou les spécialités d'origine, qu'il sache conduire un groupe d'analyse de situations et d'exercices professionnels ou accompagner un stagiaire... L'université veillera à la qualité des formateurs : des enseignements de master ou des séminaires "formation de formateurs" de même qu'une formation par la recherche (doctorat) pourront y contribuer.

2.2 Un continuum de formation : licence, concours, formation à l'exercice du métier

La préparation au métier de professeur s'inscrit désormais dans un cursus universitaire : elle commence dès le cursus licence qui intègre des éléments de professionnalisation en accompagnement de la formation disciplinaire de base ; elle se poursuit avec l'année de préparation aux concours puis avec l'année de formation professionnelle. La formation des maîtres est complétée au cours des deux premières années en pleine responsabilité. Ainsi, la formation des maîtres, comme d'autres pays en ont fait le choix, permet la délivrance de crédits-ECTS³ et prend place dans le cursus licence-master-doctorat.

Des cursus universitaires qui préparent au métier avant les concours de recrutement

Pendant sa formation en licence et durant la préparation des concours, le futur professeur acquiert une culture disciplinaire élargie. Tous les professeurs doivent connaître le socle commun des connaissances et des compétences. C'est donc avant le concours de recrutement que les futurs professeurs des écoles commencent à acquérir les savoirs nécessaires à la polyvalence. C'est également avant le concours que les futurs professeurs du second degré doivent être en mesure d'établir les liens de leurs disciplines avec les disciplines connexes ; ils doivent par ailleurs être incités à s'engager dans des parcours de formation universitaires ouvrant sur les mentions complémentaires offertes dans certains concours de recrutement et permettant la bivalence des professeurs au collège. Ils doivent également pouvoir acquérir d'autres savoirs utiles pour enseigner (notions de base en psychologie, sociologie, histoire, philosophie, économie, droit, etc.). Le système LMD, en regroupant les formations en grands domaines de disciplines, facilite l'orientation progressive de l'étudiant. Les universités cherchent également à donner aux étudiants de licence des compétences transversales, langue vivante étrangère, informatique, méthodologie, et, selon des modalités variées, des capacités d'expression et une culture générale. Dans cette logique, la possibilité est offerte aux futurs enseignants de suivre un parcours linguistique en langue vivante tout au long de leur formation universitaire. Il en va de même du certificat informatique et internet (C2i) de niveau 1 qui doit trouver sa place dans le cursus licence. Des parcours "métiers de l'enseignement" faisant une place à des notions de base nécessaires à tout futur professeur devront être proposés. L'intégration des IUFM dans les universités favorise la généralisation de ces évolutions. Par ailleurs, l'Observatoire des parcours des étudiants et de leur insertion professionnelle prochainement créé dans chaque université, comme suite à la recommandation de la commission du débat national université-emploi, permet la diffusion de cette culture fondamentale nécessaire à tous les étudiants se destinant à l'enseignement primaire ou secondaire et favorise la consolidation de leur choix professionnel. Au cours de son cursus de licence et de la période de préparation au concours, l'étudiant qui envisage de devenir enseignant doit également effectuer un ou des stages d'observation pour découvrir l'école, dans sa diversité et dans sa réalité d'aujourd'hui afin de confirmer son choix professionnel. L'organisation de ces stages fera l'objet d'ateliers de préparation et de suivi à l'université. Ces stages d'observation deviendront obligatoires, dans des conditions prévues par voie réglementaire, pour l'inscription aux concours de recrutement.

Il est nécessaire que les étudiants qui se destinent au professorat de langues vivantes étrangères effectuent un séjour d'au moins quatre semaines dans un des pays où la langue correspondant à leur projet est en usage courant, selon des modalités à définir en accord avec l'université. Enfin, l'étudiant qui se destine au métier de professeur a besoin de comprendre le monde du travail, et notamment l'entreprise vers laquelle s'orientera la majorité des élèves. Il est donc nécessaire qu'à ce stade de sa formation il effectue un stage en entreprise.

Des concours de recrutement garantissant les bases sur lesquelles peut se construire la formation professionnelle

Les concours de recrutement, organisés sur la base de programmes nationaux, ont pour finalité essentielle de garantir un bon niveau dans les disciplines que le candidat se destine à enseigner, ainsi que des dispositions indispensables à l'exercice du métier de professeur dans les écoles, les collèges et les lycées. La préparation aux concours contribue à l'approfondissement et à l'élargissement de la culture disciplinaire des candidats. Au cours des épreuves d'admissibilité et d'admission, une attention particulière sera portée à la maîtrise de la langue française (précision du vocabulaire et de l'orthographe, correction grammaticale) ainsi qu'à la qualité de l'expression orale et écrite des candidats.

Une formation professionnelle fondée sur le principe de l'entrée progressive dans le métier et de l'accompagnement dans le premier emploi

La formation du professeur stagiaire et les deux premières années d'exercice devront s'effectuer dans la même académie afin d'assurer cohérence et continuité. La formation du professeur stagiaire lui permet d'acquérir une maîtrise suffisante des dix compétences définies ci-après. Elle doit comporter une formation à la communication et à la capacité à s'exprimer en public. Cependant, l'accompagnement des nouveaux titulaires constitue un volet désormais indispensable de la formation professionnelle initiale, quel que soit le lieu d'exercice. Chaque professeur nouvellement titularisé bénéficie durant sa première année d'exercice de l'accompagnement pédagogique d'un professeur référent. Il dispose en outre d'un véritable droit de formation initiale différée : les quatre semaines de formation au cours de cette première année en pleine responsabilité, ainsi que les deux semaines de formation continue au cours de l'année suivante, permettent d'organiser des formations nécessaires à une bonne formation professionnelle, notamment des stages, mais dont l'organisation est souvent prématurée au début de la formation professionnelle :

- connaissance du système éducatif français. Pour une appréciation satisfaisante de la continuité des apprentissages, comme pour l'orientation des élèves, il est nécessaire que les professeurs des écoles connaissent le collège, que les professeurs en collège connaissent l'école et le lycée, que les professeurs en

³ European Credit Transfer System : système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit "système européen de crédits-ECTS".

lycée connaissent le collège, les cycles postbaccalauréat, que tous les professeurs connaissent les formations en alternance ;

- formation et stage d'initiation à la prise en charge du handicap complétant les premiers acquis dispensés aux professeurs stagiaires. Pour prendre en charge un élève en situation de handicap, mais aussi afin de mieux connaître les partenaires, les réseaux, les dispositifs et les ressources existants, une formation spécifique est nécessaire.

2.3 Une formation ouverte sur l'environnement économique et sur la société française

Connaître le monde du travail

L'ouverture vers le monde professionnel est une exigence : tout enseignant, quelle que soit sa spécialité, est concerné par l'avenir professionnel de ses élèves. Afin d'assurer sa mission d'orientation, il doit avoir une connaissance de la réalité économique, du marché de l'emploi et de la diversité des métiers. Une initiation conduite en IUFM (bases du fonctionnement des entreprises, rencontres avec des acteurs économiques...) complètera l'expérience en entreprise du futur professeur. Un stage en entreprise d'au moins trois semaines, éventuellement une expérience directe du travail en entreprise, deviendra obligatoire pour obtenir la titularisation selon des modalités à établir.

Coopérer avec les parents et découvrir les partenaires de l'école pour travailler ensemble

Les professeurs stagiaires et les nouveaux titulaires doivent apprendre à coopérer avec les parents. Ils doivent connaître le monde associatif : les associations représentatives de parents d'élèves, les associations périscolaires (soutien scolaire, associations culturelles et sportives...) et les associations agréées complémentaires de l'enseignement public.

Les professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive bénéficient d'une formation au fonctionnement des associations sportives, aux responsabilités liées aux activités du sport scolaire et à l'organisation des sorties et compétitions sportives.

Tous les professeurs stagiaires susceptibles d'enseigner des disciplines artistiques pourront bénéficier d'une formation au partenariat avec les professionnels et les établissements relevant du ministère chargé de la culture et les collectivités territoriales.

Les professeurs stagiaires et nouvellement titularisés apprennent aussi à travailler avec les services sociaux, médicaux (orthophonistes, psychologues...), les collectivités territoriales et les services de l'État partenaires.

Avoir une pratique effective des métiers pour les professeurs de la voie professionnelle et de la voie technologique

Outre un bon niveau de connaissances théoriques, les professeurs chargés des disciplines technologiques et professionnelles doivent parfaitement connaître les métiers auxquels ils forment les élèves. Bien que la diversité des filières ne permette pas d'en faire une règle, il est souhaitable qu'une telle expérience professionnelle initiale ait été acquise avant le concours (stage long de trois mois minimum). Si tel n'est pas le cas, comme le prévoit l'article 3, des stages en entreprise au cours desquels le professeur sera en situation d'exercice de ces métiers seront organisés : les IUFM adaptent les durées de ce stage aux situations personnelles.

Un stage en entreprise doit être organisé pendant la formation en IUFM pour tous les professeurs des lycées professionnels, notamment ceux des disciplines d'enseignement général, quel que soit leur parcours antérieur : ce stage est axé sur les relations entre l'école et l'entreprise (suivi des élèves, relations avec les tuteurs d'entreprise...) et devrait leur permettre de concevoir des outils pédagogiques appropriés.

Comprendre la diversité culturelle de la France d'aujourd'hui pour contribuer à la construction d'une culture commune à tous les élèves

L'école est le lieu de la formation du citoyen et donc de la construction d'une culture commune pour vivre ensemble. Cette culture repose sur le partage des valeurs républicaines communes. Elle suppose des savoirs scientifiquement établis, elle repose aussi sur la prise en compte des diversités culturelles et religieuses de la France d'aujourd'hui. Les savoirs concernant le fait religieux - histoire, œuvres, patrimoine, compréhension du monde actuel... - sont enseignés dans le cadre des différentes disciplines, mais il est indispensable que tous les professeurs bénéficient d'une formation solidement ancrée dans un apprentissage de la pratique de la laïcité.

2.4 Un dispositif de formation professionnelle articulé à la recherche universitaire et garantissant la qualité des formateurs

La transmission des pratiques qui réussissent par des collègues plus expérimentés constitue une dimension fondamentale de la formation professionnelle. Cependant l'expérience du terrain ne suffit pas pour apprendre le métier de professeur. En formation professionnelle initiale, les maîtres doivent être initiés à la recherche scientifique, à ses résultats et à ses applications dans l'enseignement. Les pratiques didactiques et pédagogiques doivent se nourrir de l'évolution des connaissances.

2.5 Une évaluation et une titularisation garantissant la maîtrise de toutes les compétences professionnelles par les professeurs stagiaires

L'évaluation des compétences professionnelles ne peut se faire qu'en situation réelle d'enseignement

Tous les formateurs sont appelés à prendre part à l'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires organisée par l'IUFM. Les formateurs de terrain, les instituteurs- professeurs des écoles maîtres formateurs, les professeurs tuteurs, sont les mieux à même d'apprécier les progrès des professeurs stagiaires : ils contribuent à l'évaluation de leurs compétences avec les formateurs d'IUFM. Les chefs d'établissement qui accueillent des professeurs stagiaires prennent part à cette évaluation. Pour l'évaluation

des unités de formation dispensées à l'IUFM, on s'attache en particulier à l'acquisition des connaissances qui sont à la base des compétences professionnelles. Un dossier de compétences accompagne le professeur-stagiaire, puis le professeur titulaire durant ses deux premières années d'exercice.

Par l'examen de qualification professionnelle, l'État-employeur vérifie que toutes les compétences requises sont maîtrisées

À l'issue d'une année de stage, il serait vain d'exiger une maîtrise approfondie de chacune des compétences énumérées à l'article 6 de l'arrêté et définies ci-après. L'examen de qualification professionnelle vérifie donc que toutes les compétences exigées des enseignants stagiaires sont maîtrisées à un niveau satisfaisant ; il certifie, avant la titularisation, l'aptitude au métier de professeur.

Le jury de l'examen de qualification professionnelle est présidé par un représentant de l'État-employeur et comprend notamment des inspecteurs territoriaux (inspecteurs de l'éducation nationale et inspecteurs d'académie- inspecteurs pédagogiques régionaux) et des conseillers pédagogiques ; il est majoritairement composé de cadres éducatifs, d'universitaires et de professeurs et de formateurs n'ayant pas participé à la formation et à l'évaluation des professeurs stagiaires.

Le jury de qualification professionnelle se prononce sur la base du dossier de compétences du professeur stagiaire et après un entretien personnel avec chaque professeur stagiaire.

2.6 Une formation universitaire des maîtres évaluée

L'évaluation périodique de la qualité des systèmes d'enseignement supérieur joue une fonction régulatrice désormais centrale : la manière dont les universités prendront leurs responsabilités pour une mise en oeuvre efficace du cahier des charges avec l'intégration des IUFM sera évaluée dans cette perspective. C'est ce que prévoit l'application combinée de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et de la loi de programme pour la recherche avec l'instauration de l'Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES).

Cependant, cette "évaluation des modalités et des résultats de l'intégration des IUFM au sein de l'université, notamment au regard des objectifs qui leur sont fixés" (art. L. 721-1 du code de l'éducation), revêt un caractère stratégique et global. C'est pourquoi elle doit être complétée par une évaluation périodique des plans de formation dans le cadre de la politique contractuelle.

À cette fin, sur le modèle de la commission des titres d'ingénieurs, sera instituée une Commission nationale d'évaluation de la formation des maîtres qui comprendra notamment des représentants de l'État-employeur (recteurs, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, corps d'inspections territoriaux, chefs d'établissement), des inspecteurs généraux, des universitaires ainsi que des personnalités qualifiées (y compris étrangères).

La Commission nationale d'évaluation de la formation des maîtres expertisera les plans de formation élaborés par l'université au regard des exigences du présent cahier des charges. Elle sera attentive à l'offre de formation et à sa cohérence avec les nécessités de sa mise en oeuvre. Elle formulera un avis et des recommandations destinés aux universités, au ministre chargé de l'éducation nationale ainsi qu'au ministre chargé de l'enseignement supérieur.

La Commission nationale d'évaluation de la formation des maîtres évaluera la qualité des formations dispensées dans chaque IUFM sur la base d'indicateurs qu'elle aura définis. La qualité des partenariats entre l'université ayant intégré l'IUFM et les autres universités de l'académie, ainsi que du partenariat entre l'université intégrante et l'académie, sera évaluée dans ce cadre.

3 - LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES MAÎTRES

Les professeurs des écoles et les professeurs des collèges et des lycées sont tous des professeurs. Cette unité du métier, au-delà des particularités propres à chaque niveau d'enseignement, justifie un seul référentiel de compétences pour tout type d'enseignant.

Pour tout maître, l'objectif ultime d'une formation réussie est de se trouver en mesure d'exercer son métier, fort des connaissances acquises et des capacités à les mettre en oeuvre et fort de ces dispositions d'esprit qui construisent le respect des élèves et permettent d'exercer pleinement son autorité de professeur.

La formation des maîtres s'organise autour d'une fonction dans l'institution : on sera professeur des écoles, professeur de lycée ou de collège, professeur de lycée professionnel. Elle s'organise aussi autour de la polyvalence pour les professeurs des écoles ou d'un champ disciplinaire pour les autres professeurs : cela vaut pour les professeurs bivalents comme pour les professeurs spécialistes d'une seule discipline.

Dix compétences professionnelles doivent être prises en compte dans la formation de tous les maîtres. Chacune met en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en oeuvre et des attitudes professionnelles fondamentales. Elles sont toutes également indispensables.

Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent de l'État, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogique dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et le code de l'éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligations de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

Dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire quelle que soit sa discipline.

Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

Connaissances

Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe).

Le professeur des écoles connaît en outre :

- les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ;
- les mécanismes d'apprentissage de la lecture et ses obstacles ;
- les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ;
- les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire.

Capacités

Le professeur est capable :

- de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ;
- de construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ;
- de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral :
 - avec les élèves, au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir...) ;
 - avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs.

Attitudes

Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le professeur :

- à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ;
- à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.

Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.

Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en oeuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.

Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.

Connaissances

Le professeur des écoles connaît :

- les objectifs de l'école primaire et du collège ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.

Le professeur des lycées et collèges :

- connaît les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée ;
- maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ;
- situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.

Capacités

Le professeur des écoles est capable :

- d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).

Le professeur du second degré est capable d'organiser l'enseignement de sa discipline en cohérence avec les autres enseignements.

Attitudes

La maîtrise scientifique et disciplinaire du professeur le conduit à :

- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.

Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement

Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en oeuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment. Le professeur peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ou de son domaine d'activité ;
- les programmes d'enseignement et documents d'accompagnement qui le concernent à tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés ;
- les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus ;
- les différents supports et les outils (tableau, manuels, documents...) nécessaires à la conception et à la mise en oeuvre des apprentissages.

Capacités

Le professeur est capable :

- de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ;
- de raisonner en termes de compétences, c'est-à-dire déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des connaissances, des capacités et des attitudes prescrites à partir des acquis et des besoins identifiés en mettant en oeuvre :
 - une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ;
 - une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;
- de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ;
- de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique ;
- d'intégrer dans son enseignement la prévention des risques professionnels.

Attitudes

Le professeur est conduit :

- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines ;
- il construit des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines ;
- il met sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;
- à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires et livres du professeur associés, ressources documentaires, logiciels d'enseignement...).

Organiser le travail de la classe

Le professeur sait faire progresser une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.

Connaissances

Le professeur maîtrise des connaissances relatives à la gestion des groupes et des conflits.

Capacités

Le professeur est capable :

- de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;
- d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;
- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.).

Attitudes

Dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

Prendre en compte la diversité des élèves

Le professeur met en oeuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin. Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive.

Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

Capacités

Le professeur est capable :

- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- de mettre en oeuvre des dispositifs pédagogiques visant à adapter la progression à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, programme personnalisé de réussite éducative) ;
- de participer à la conception d'un projet individualisé de scolarisation pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés.

Attitudes

Le professeur veille :

- à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

Évaluer les élèves

Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

Connaissances

Le professeur connaît les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer (diagnostique, formative, sommative, certificative).

Capacités

Le professeur est capable :

- de comprendre les fonctions de l'évaluation ;
- de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire :
 - définir le niveau d'exigence de l'évaluation ;
 - adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener ;
- expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation ;
- expliciter les critères de notation ;
- analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs ;

- concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
- de pratiquer l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues...).

Attitudes

Le professeur pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :

- il mesure ses appréciations ;
- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

Tout professeur est concerné par l'usage des outils propres à ces technologies et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation professionnelle il doit avoir les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des technologies de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

Les connaissances et les capacités attendues sont celles du certificat informatique et internet de niveau 2 "enseignant", requis en fin de formation professionnelle. Il est intégré au dossier de compétences du professeur stagiaire.

Connaissances

Le professeur maîtrise :

- les connaissances explicitées dans le référentiel du C2I de niveau 2 "enseignant" ;
- les droits et devoirs liés aux usages des TIC.

Capacités

Le professeur est capable de :

- concevoir, préparer et mettre en oeuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage ;
- participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;
- s'impliquer dans l'éducation aux risques encourus dans l'utilisation des réseaux numériques ouverts sur l'internet ;
- utiliser les TIC et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;
- travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif.

Attitudes

Le professeur observe une attitude :

- critique vis-à-vis de l'information disponible ;
- réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves.

Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel.

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

Le professeur participe à la vie de l'école ou de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de la circonscription du premier degré, du département, de l'académie ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des professeurs.

Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des maîtres à l'école, le conseil pédagogique au collège ou au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe.

Le professeur coopère avec les parents et les partenaires de l'école. Il aide l'élève à construire son projet d'orientation.

Connaissances

Le professeur connaît :

- le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ;
- les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels il est amené à travailler ;
- pour ce qui le concerne, les conventions et protocoles liant le ministère de l'éducation nationale à d'autres ministères ou organismes ;
- les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves ;
- les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

Capacités

Le professeur est capable :

- d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment :
- dans le domaine de la programmation des enseignements ;
- dans le domaine de l'évaluation (supports et échelles d'évaluation harmonisés, livrets scolaires, bulletins trimestriels...) ;
- dans le domaine de l'orientation ;
- dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels (professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, enseignants du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED), personnels d'orientation et du secteur médico-social...) ;
- dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la culture, collectivités territoriales, associations) ;
- dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'État (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense...) ;
- de communiquer avec les parents :
- en contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté,

- d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier ;
- en mobilisant ses connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- d'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle ;
- de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs ;
- de s'impliquer dans des tâches de formation.

Attitudes

Le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

Se former et innover

Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

Connaissances

Le professeur connaît l'état de la recherche :

- dans sa discipline ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication...).

Le professeur connaît la politique éducative de la France.

Capacités

Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

Attitudes

Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie.

4 - LES MISSIONS DE L'ÉCOLE, DU COLLÈGE OU DU LYCÉE D'ACCUEIL DES PROFESSEURS STAGIAIRES ET NOUVEAUX TITULAIRES

Le réseau des écoles, des collèges et des lycées accueillant des stagiaires ainsi que les modalités de l'accueil des stagiaires (en particulier l'articulation des différents stages) sont établis par le recteur et l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, en partenariat avec l'université et l'institut universitaire de formation des maîtres intégré. Ce réseau d'établissements (écoles, collèges et lycées) permet de ménager l'articulation entre la formation initiale et l'exercice de la pleine responsabilité du professeur ; il repose sur le projet des établissements en lien avec la politique éducative nationale et sa déclinaison académique. Les écoles et les établissements qui accueillent des professeurs nouveaux titulaires organisent leur accompagnement pédagogique.

4.1 Les écoles et les établissements d'accueil de professeurs stagiaires ou nouveaux titulaires ont une mission de formation

Il s'agit de créer un environnement qui soutienne le professeur stagiaire ou nouveau titulaire dans sa prise de fonction et facilite la mise en œuvre de ses compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques dans toutes leurs dimensions. Il s'agit également de former chaque professeur stagiaire à sa mission de fonctionnaire de l'État en l'aidant à prendre conscience de son rôle d'adulte référent auprès des élèves et des dimensions déontologiques du métier qu'il a choisi.

Les écoles et les établissements d'accueil de professeurs stagiaires ou nouveaux titulaires doivent veiller à :

- entreprendre une démarche de formation en partenariat avec l'université et l'institut universitaire de formation des maîtres intégré ;
- fournir au professeur les réponses aux questions professionnelles qu'il pose et dispenser l'information attendue au regard des objectifs assignés aux stages ;
- favoriser l'implication du professeur dans les travaux d'équipe et les concertations pédagogiques, les rencontres avec les parents et les divers partenaires.

4.2 Les stagiaires et les professeurs nouveaux titulaires doivent être accueillis et accompagnés

Les professeurs stagiaires ainsi que les professeurs nouveaux titulaires doivent être accueillis et accompagnés : l'organisation, le déroulement et l'évaluation des dispositifs de stage feront l'objet d'une attention particulière. La réflexion menée au sein de l'établissement ou de l'école sur les activités qui leur sont proposées est partie intégrante de cet accueil et de cet accompagnement. Cela nécessite l'implication de tous les acteurs (directeur d'école, chef d'établissement, instituteurs-professeurs des écoles maîtres

formateurs, professeurs tuteurs ou référents, maîtres d'accueil temporaire, formateurs, professeurs et stagiaires) : chacun, selon son champ de compétence, y prend sa part.

Les professeurs stagiaires

Pour ce qui concerne le stage en responsabilité, il faudra veiller :

- au choix des classes, niveaux, cycles d'enseignement, disciplines et organisation de l'emploi du temps créant des conditions favorables à l'entrée dans le métier et la construction des compétences professionnelles. Dans les établissements du second degré, cette responsabilité incombe aux chefs d'établissement en relation avec les corps d'inspection ;
- à la programmation d'activités effectuées par les stagiaires sous la responsabilité du chef d'établissement ou du directeur d'école, reposant sur les temps forts de l'année scolaire : accueil des élèves et des parents, participation aux divers conseils de l'établissement ou de l'école, préparation de l'orientation pour le second degré.

Pour le stage en responsabilité ainsi que pour tous les autres stages un compte rendu de stage destiné au professeur stagiaire lui permettant de prendre conscience des compétences construites et du travail qui reste à accomplir est rédigé par le professeur tuteur ou l'instituteur-professeur maître formateur en collaboration avec le directeur d'école ou du chef d'établissement. Ce compte rendu prend place dans le dossier de compétences.

Dans l'école ou dans l'établissement (ou à défaut, à proximité immédiate), des professeurs référents ou des professeurs tuteurs, reconnus pour leurs compétences, seront désignés respectivement, sur proposition de l'inspecteur de l'éducation nationale par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale ou, sur proposition de l'inspecteur de l'éducation nationale ou de l'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional par le recteur.

Les professeurs nouveaux titulaires

Les professeurs nouveaux titulaires sont accompagnés en tant que de besoin. Ils bénéficient de l'appui d'un professeur référent désigné dans les conditions définies ci-dessus pour les professeurs stagiaires.

Conclusion

Le nouveau dispositif de formation des maîtres a un rôle déterminant dans l'évolution de la société de la connaissance : comme vigie d'abord par le truchement d'une recherche scientifique -qu'elle soit disciplinaire, didactique ou pédagogique- toujours attentive aux élèves et maintenant les savoirs aux bons niveaux de l'indispensable et de l'utile ; comme médiateur ensuite entre une école assujettie au quotidien et une demande contemporaine d'éducation toujours évolutive ; comme passeur enfin des exigences du service public d'éducation nationale qui requiert, en préalable de toute fonction éducative dans l'institution scolaire, partage des valeurs et éthique personnelle, pleine conscience des missions fixées par la nation et appropriation des règles communes.

La formation professionnelle que détermine la mise en oeuvre du cahier des charges de la formation des maîtres répondra aux demandes souvent exprimées par les jeunes professeurs : davantage ancrée dans la réalité de la classe et de l'établissement, elle responsabilisera chacun en respectant la hiérarchie et la chronologie des besoins individuels.

C'est là tout le sens d'un dispositif associant dans un continuum la formation disciplinaire, la connaissance du terrain et de l'environnement économique et social, la formation didactique et pédagogique fondée sur les études de cas tirées de situations vécues des stagiaires et sur un aller-retour permanent entre la pratique et la théorie, puis enfin un solide accompagnement des professeurs titulaires dans le premier emploi.

L'organisation de la formation professionnelle en trois ans, articulant formation initiale et formation continue, constitue le point de départ indispensable d'une formation professionnelle tout au long de la vie. C'est dans cette perspective qu'à court terme la formation continue des professeurs doit devenir obligatoire. La définition de la formation des maîtres développée ici ancre ses fondements dans l'histoire de l'école française ; elle représente cependant, comme ce fut le cas pour le décret définissant le socle commun de connaissances et de compétences, un pas essentiel vers une harmonisation européenne des objectifs et des compétences exigées des maîtres. Une convergence s'opère, quels que soient par ailleurs les missions que chaque pays assigne à son école, ses traditions éducatives et son système d'organisation. Il serait donc naturel que tout professeur, anticipant ainsi sur une possible mobilité professionnelle au sein de l'Union, puisse bénéficier au cours de sa formation d'un stage de découverte d'un système éducatif européen.

Annexe 9 : Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 43 du 24 novembre 1994

RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU PROFESSEUR DES ÉCOLES STAGIAIRE EN FIN DE FORMATION INITIALE

Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 43 du 24 novembre 1994 pages 3140 à 3143

Extrait de la note de service n° 94.271 du 16/11/1994 - Annexe III

Rappel des principes généraux du " référentiel de compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles " :

* Le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire.

* Il a vocation à instruire et éduquer de la petite section de maternelle au CM2.

* Il exerce un métier en constante évolution.

Au regard de ce référentiel, sont ici précisées les compétences professionnelles qui doivent être acquises ou consolidées pendant le temps de formation du futur professeur des écoles. Cet ensemble de compétences constitue ainsi un référentiel de fin de formation initiale : il indique en effet les objectifs prioritaires à atteindre pendant la formation et détermine le minimum exigible pour un professeur des écoles débutant. Ces compétences se complèteront et s'affirmeront avec l'exercice du métier et le soutien de la formation continue.

Ces compétences professionnelles s'organisent selon quatre grands domaines :

les disciplines enseignées à l'école primaire,

les situations d'apprentissage,

la conduite de la classe et la prise en compte de la diversité des élèves,

l'exercice de la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle.

La liste des compétences ou capacités pour chacun de ces quatre domaines doit être entendue comme autant d'indicateurs qui permettent à l'institut de formation de définir des objectifs, des contenus et des modalités de formation tout en les adaptant à la diversité et au profil des professeurs des écoles stagiaires.

Compétences relatives à la polyvalence du métier de professeur des écoles dans l'enseignement des différentes disciplines

Il est du ressort de la formation de préciser, pour chaque discipline ou par groupe de disciplines, en référence aux programmes de l'école primaire, quels sont les concepts ou notions, connaissances, démarches, méthodes et outils essentiels, que le professeur stagiaire, compte tenu de ses acquis, doit apprendre à maîtriser ou doit consolider au cours de sa formation. Les compétences qui doivent être acquises en fin de formation initiale ne doivent pas être essentiellement des compétences dans l'ordre de la discipline mais des compétences centrées sur la capacité à faire acquérir des savoir-faire pour lesquels les différentes disciplines constituent des supports et des moyens. Les compétences disciplinaires doivent donc aussi être développées comme des outils opératoires dans une démarche d'apprentissage. Dans chaque discipline enseignée à l'école primaire, c'est à dire : français, mathématiques, histoire-géographie, sciences physiques et technologie, biologie et géologie, langue vivante, et arts plastiques, musique, éducation physique et sportive, le professeur des écoles stagiaire doit en fin de formation :

- avoir acquis, complété ou consolidé sa connaissance des concepts et notions, des démarches et méthodes clefs des disciplines enseignées à l'école primaire,

- avoir acquis les savoirs didactiques nécessaires à la conception, à la mise en oeuvre et à l'évaluation des apprentissages dans toutes les disciplines,

- être capable de construire des activités en classe où les élèves peuvent acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines,

- être capable de concevoir des situations mobilisant plusieurs disciplines et les exploiter de manière cohérente,

- avoir acquis les informations, méthodes et démarches qui lui permettront d'accéder aux multiples ressources (documentation, expertises, outils et supports pédagogiques, technologies nouvelles d'information et de communication) existantes susceptibles de : l'aider dans la préparation et la conduite des activités d'enseignement,

- enrichir sa culture personnelle dans les différents champs disciplinaires du programme de l'école.

Compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage

Le professeur des écoles stagiaire doit être capable, en fin de formation initiale, de :

Concevoir une situation d'apprentissage, c'est-à-dire :

- définir un objectif d'apprentissage en fonction des objectifs nationaux et des acquis et capacités des élèves,

- inscrire la situation dans une progression et en identifier les préalables,

- définir l'activité proposée à l'élève, l'inscrire dans une durée, concevoir les consignes, prévoir les supports,

- identifier les obstacles que peuvent rencontrer les élèves, ceux notamment liés aux représentations et à une maîtrise insuffisante de la langue
- concevoir des activités de consolidation des acquis : concevoir des exercices d'entraînement, en varier le nombre, concevoir des exercices de mémorisation oraux ou écrits concevoir des situations de réinvestissement des acquis, y compris dans une autre discipline ou en relation avec d'autres disciplines
- concevoir des situations d'évaluation aux différents moments de l'apprentissage, c'est à dire : comprendre les fonctions de l'évaluation, définir le niveau d'exigence de l'objectif à évaluer dans l'activité, établir les indices de réussite, analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs, prévoir des activités de remédiation et d'approfondissement en fonction de cette analyse.

Mettre en oeuvre, c'est à dire :

- organiser l'espace de la classe et gérer le temps scolaire en fonction des activités prévues,
- être sensible aux rythmes d'apprentissage des élèves et avoir le souci de les prendre en compte,
- gérer les différents moments d'une séquence,
- gérer l'alternance des temps de recherche et des temps de synthèse,
- utiliser de façon appropriée les supports, outils, aides diverses : le tableau, des documents écrits et audiovisuels, les technologies modernes d'information et de communication , etc.,
- adapter les formes d'intervention et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions orales, vérification des consignes, etc.),
- aider les élèves à prendre conscience des contraintes et des ressources propres aux différentes activités,
- tirer parti des erreurs et des réussites des élèves.

Analyser une situation d'apprentissage, c'est-à-dire :

- mettre en relation les différents aspects d'une situation d'apprentissage, notamment les résultats obtenus et le comportement des élèves avec le projet et les données de départ,
- mesurer l'efficacité de son action et en tenir compte pour la conception et la planification des séquences futures.

Compétences liées à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves

Exercice de l'autorité et maîtrise de la relation pédagogique :

Le professeur des écoles stagiaire doit, en fin de formation initiale, être capable de :

- élaborer, faire comprendre et faire respecter, en fonction de l'âge des enfants, les consignes de travail et les règles de vie collective dans la classe,
- être attentif aux réactions des élèves : proposer des substituts aux activités prévues, en varier les modalités, relancer l'intérêt des élèves,
- savoir situer les élèves dans une dynamique de progrès, et les responsabiliser,
- se mettre à l'écoute des élèves et développer une écoute mutuelle dans la classe.

Gestion de la classe et de la diversité des élèves :

Attaché à la réussite de tous les élèves, quels que soient leurs atouts et leurs difficultés, le professeur stagiaire devra être sensible à la diversité des élèves, de telle sorte qu'il puisse dans sa classe :

- gérer des modalités pédagogiques différentes en fonction de la diversité des tâches et des formes de travail,
- tirer parti de la diversité des goûts et des cultures, des aptitudes et des rythmes d'apprentissage des élèves,
- varier les situations d'apprentissage (magistrales, individualisées, interactives) pour atteindre un même objectif,
- utiliser successivement ou simultanément différents supports et différentes modalités de travail des élèves au sein de la classe (travail collectif, individualisé ou en groupe). dans l'école :
- rechercher des modalités de travail en équipe qui lui permettront de comprendre les enjeux d'un projet de cycle et d'un projet d'école,
- repérer les différentes formes de regroupement possibles des élèves de plusieurs classes d'une école, en liaison avec l'équipe de maîtres,
- travailler en collaboration avec les enseignants de structures spécialisées pour prendre en compte les élèves en difficulté et les élèves handicapés intégrés dans les classes.

Compétences dans le domaine de la responsabilité éducative et de l'éthique professionnelle du professeur des écoles

La responsabilité du professeur des écoles s'exerce dans un cadre de valeurs de référence qui sont celles du service public d'éducation. En conséquence, au cours de sa formation initiale, il aura été sensibilisé à cette dimension de sa fonction. Il aura eu l'occasion d'identifier les valeurs qui constituent le fondement du système éducatif français, d'y réfléchir dans des situations concrètes et d'accéder aux principaux textes de référence. Il aura de plus été sensibilisé aux principales caractéristiques d'un ou plusieurs autres systèmes éducatifs. Il aura reçu une information suffisante sur le système éducatif, de telle sorte qu'il soit capable de :

- situer les missions de l'école primaire par rapport aux missions des autres ordres d'enseignement, et en priorité celles du collège,

- connaître les démarches et dispositifs assurant la continuité et la cohérence des apprentissages à l'école primaire dans le cadre des trois cycles,
- connaître les structures de l'administration de l'Education nationale et en priorité celles qui concernent l'école primaire ainsi que la réglementation en vigueur,
- identifier les relations entre l'école et son environnement social, économique et culturel,
- identifier les partenaires avec lesquels il sera amené à être en relation (collectivités locales, santé, justice, police, milieu associatif, association de parents d'élèves, etc.)

CONCLUSION

C'est l'ensemble de ces compétences qui, en vue de la validation de la formation initiale, seront évaluées au travers des trois composantes du processus de formation du professeur des écoles stagiaire : les stages, les modules de formation, le mémoire professionnel. Ce référentiel de fin de formation initiale, conçu pour être le fil directeur du processus de formation, constituera la base du " cahier des charges " des IUFM pour élaborer les objectifs, les contenus et les modalités de la formation. On gardera à l'esprit le fait que ces compétences, pour la majorité d'entre elles acquises par un enseignant débutant, demandent à être consolidées et enrichies tout au long de la carrière. Il est donc essentiel que la formation professionnelle initiale soit clairement fondée sur l'idée qu'il n'y a pas de véritable professionnalisation sans souci permanent d'acquérir de nouvelles compétences, de renouveler et de mettre à jour ses connaissances, de remettre en question ses habitudes et ses manières de faire. En conséquence, c'est un enjeu fondamental de la formation initiale que de s'attacher à développer, chez tous les futurs enseignants, à la fois les capacités à analyser et à évaluer sa pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation.

Ceci implique que l'acquisition des compétences professionnelles se fasse selon des modalités qui permettent au stagiaire de prendre le recul nécessaire à l'analyse de son activité (l'analyse de son action, analyse du public destinataire, analyse du contexte dans lequel se situe l'action). Dans cet esprit, il doit être incité à faire un inventaire des difficultés qu'il a rencontrées tout au long de sa formation, des solutions qu'il a expérimentées. Il doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement.

Pour cela, il aura acquis, pendant sa formation, le souci d'organiser et de gérer la mémoire de sa pratique professionnelle dans une perspective à la fois d'amélioration permanente et de facilitation grâce à l'expérience accumulée. Il aura été placé en situation d'exprimer ses besoins en matière de compléments d'information mais aussi de formation. Il aura acquis une claire conscience de ce que le métier de professeur des écoles s'exerce dans le cadre (et donc avec le soutien) d'une équipe attachée à réaliser un projet pédagogique.

C'est à cette condition que les professeurs des écoles pourront progressivement se forger une identité professionnelle qui leur permettra à la fois d'exercer un métier en constante évolution et d'assumer la diversité des élèves et des situations d'enseignement.

Annexe 10 : Emploi du temps M1 et M2 2010-2011

| SEPTEMBRE | | | | OCTOBRE | | | | NOVEMBRE | | | | DECEMBRE | | | | JANVIER | | | | FEBVIER | | | | MARS | | | | AVRIL | | | | MAI | | | | JUN | | | | JUILLET | | | |
|-----------|----|----|-----|---------|----|----|-----|----------|----|----|-----|----------|----|----|-----|---------|----|----|-----|---------|----|----|-----|------|----|----|-----|-------|----|----|-----|-----|----|----|-----|-----|--|--|--|---------|--|--|--|
| M1 | M2 | FC | PES | M1 | M2 | FC | PES | M1 | M2 | FC | PES | M1 | M2 | FC | PES | M1 | M2 | FC | PES | M1 | M2 | FC | PES | M1 | M2 | FC | PES | M1 | M2 | FC | PES | M1 | M2 | FC | PES | | | | | | | | |
| M01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M02 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M03 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M04 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M06 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M07 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M08 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M09 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M21 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M22 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M23 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M24 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M26 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M28 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M29 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M30 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

M1

Rentée 3 semaines main

M2

Rentée 1er octobre

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M2

Prise contact stage

Préparation au bien (EMF)

Prise en responsabilité M

[illegible]

Question 1 : Pouvez-vous me décrire votre parcours professionnel ?

Question 2 : Quelles formations continues avez-vous suivies, formations de formateur ?

Question 3 : Pouvez-vous me décrire vos pratiques d'accompagnement d'un stagiaire lors du stage de pratique accompagnée ?

Question 4 : Pouvez-vous me parler des compétences que vous pensez avoir développées lors du stage de pratique accompagnée dans l'accompagnement des PES ?

Question 5 : Pouvez-vous me décrire vos pratiques d'accompagnement d'un stagiaire lors d'une visite de stage en responsabilité ?

Question 6 : Pouvez-vous me parler des compétences que vous pensez avoir développées lors des visites en stage en responsabilité auprès du PES ?

Question 7 : Retrouvez-vous vos gestes professionnels et vos habitudes de travail personnelles au travers de ceux du stagiaire ?

Question 8 : si tel est le cas, est-ce selon vous un atout pour le PES ou un handicap ?

Question 9 : Comment utilisez-vous le rapport de visite comme outil de formation ?

Question 10 : Quels critères utilisez-vous pour évaluer le niveau de développement des compétences des stagiaires ?

Annexe 13 : Entretien d'Anna

Peux-tu me décrire ton parcours professionnel ?

A1 : Alors, Moi, je suis rentrée dans l'Education Nationale, j'ai passé un concours au niveau du BAC avec une formation qui était prévue de 3 années à l'Ecole Normale. Euh, Au cours de ma formation il y a eu quelques changements, j'ai effectué une année complète à l'Ecole Normale, ensuite nous avons du partir pour obtenir un niveau DEUG (BAC + 2) à la Faculté.

Donc, la première année à l'Ecole Normale, 2^{ème} et 3^{ème} année à l'Université avec retour dans les classes début d'année et fin d'année pour notre formation et il fallait avoir l'obtention du BAC + 2 pour être ensuite titularisée.

Tu te souviens de l'année ?

A2 : Alors Je suis rentrée en 1984 et j'ai terminé en juin 1987.

Tu as été payée pendant ces années ?

A3 : Nous étions payées dès la 1^{ère} année.

Et tu as obtenu un DEUG ?

A4 : Un DEUG de Géographie. On choisissait la discipline, c'était très ouvert. Et juste avant nous c'était un DEUG spécifique enseignement qui n'avait pas d'autre valeur que l'enseignement de l'Education Nationale. Alors que le notre était reconnu pour éventuellement continuer après en Licence et Maîtrise.

Nous étions des étudiants payés, qui allions à l'Université avec tous les autres étudiants.

Quelle proportion de stage à côté ?

A5 : L'année Universitaire commençant le 1^{er} octobre, tout le mois de septembre nous étions en stage.

Donc de pratique accompagnée ?

A6 : De pratique accompagnée, les mois de septembre et juin, ou parfois on nous mettait sur des remplacements s'il y avait besoin.

Donc, avec des responsabilités ?

A7 : Oui, tout à fait. Nos stages de pratique accompagnée étaient en 1^{ère} année et on a dit aussi responsabilité en 1^{ère} année.

Et donc le concours était au niveau BAC ?

A8 : Oui, juste après le BAC, l'année du BAC en septembre.

Par rapport à la formation de formateurs, quelle formation tu as suivie ?

A9 : Moi, j'ai fait une année de préparation pour obtenir le concours, on va dire, de maître formateur pendant un an. En tant qu'enseignante j'avais une journée de décharge pour travailler et pour suivre quelques journées de formation qui nous étaient proposées pour la préparation de ce concours. Après cela, je n'ai pas participé à des formations spécifiques de formateurs.

Il n'y a rien d'organiser ?

A10 : Non. L'année d'après, j'ai obtenu à titre provisoire un poste de maître formateur dans ma classe tout en conservant ma classe avec une journée de décharge et puis j'ai suivi le groupe des formateurs pour tout ce qui était interventions auprès des étudiants à l'IUFM et pour tout ce qui était suivi des étudiants en stage de responsabilité.

Peux-tu me décrire tes pratiques d'accompagnement par stagiaire lors du stage de pratique accompagnée ? Les 7 semaines là qu'ils ont eu

A11 : C'était nouveau cette année, j'ai accueilli une stagiaire pendant 7 semaines dans ma classe, je lui ai donné un emploi du temps sur l'organisation de ces 7 semaines. C'est-à-dire que dans la première semaine elle a essentiellement observé, noté et gardé ses questions pour que l'on puisse en discuter après. On a profité de la journée de décharge pour éclaircir quelques points. Ensuite, dès la fin de première, début de deuxième semaine je lui ai proposé de prendre la classe de façon très ponctuelle, sur des moments que j'avais choisis moi. Et puis dès cette deuxième semaine, elle a commencé aussi à rédiger des fiches de préparation qu'elle a pu mettre en place directement dans la classe. Et petit à petit, une heure par jour, on est passé à une ½ journée et puis à une journée pour qu'elle se rende compte effectivement de ce que cela pouvait donner et de ce que cela pourra donner après lorsqu'elle sera en responsabilité. Et puis à chaque fois les jours de décharge étaient consacrés à la préparation de ses fiches de préparation, de ses nouvelles programmations mais aussi aux remarques et aux critiques de ce que moi j'avais pu observer. Et puis aussi, elle est restée plusieurs fois le soir quand même pour que l'on puisse discuter un petit peu à chaud de la situation.

Comment tu as choisi les séances qu'elle a menées la deuxième semaine ?

A12 : Au début, alors, on va dire par exemple, des séances très simples comme l'écriture ou une dictée de mots, des choses qui ne demandaient pas forcément une préparation et qui n'étaient pas établis sur plusieurs séquences. Ces petites prises de classes par la stagiaire, lui ont permis de se rendre compte de sa position par rapport aux enfants, de son élocution, comment répondre à des enfants qui posaient des questions. C'était une mise en situation sans préparation de sa part. Et petit à petit, elle s'est investie dans la prise en charge de séquences. Elle a commencé par les sciences, la découverte du monde, elle a établi plusieurs séances, une séquence de plusieurs séances afin de pouvoir observer l'évolution et puis de s'approprier la classe et son enseignement.

Pour finir, à la fin du stage elle a pris des journées complètes ?

A13 : Pour terminer, elle a fait une journée entière.

D'accord.

A14 : Elle ne souhaitait pas prendre trop la classe non plus, parce qu'en même temps elle commençait un peu à préparer le travail qu'elle allait pouvoir mener tout de suite après son stage et elle avait besoin que je l'aide aussi dans cette démarche. Donc nos journées de décharge étaient aussi consacrées à la préparation de la suite du stage en sachant que la prise de classe était un peu faussée dans le sens où moi j'étais présente dans la classe, que c'était mes élèves et que nos élèves à priori ont encore un certain respect de nous et elle n'avait pas trop à gérer de situations de conflit ou de gestion de classe.

Toi, tu penses que c'est un peu faussé en fait ?

A15 : C'est un tout petit peu faussé, ceci dit, elle a quand même pu se rendre compte et c'est seulement en prenant la classe que les élèves n'avaient pas tout à fait le même comportement avec elle qu'avec moi. C'est un peu faussé mais c'est aussi sécurisant. Je pense qu'il faut quand même commencer par-là.

Donc cela apporte de la sécurité aux stagiaires. Est-ce que cela peut lui apporter de l'embarras ?

A16 : Moi, je ne pense pas que ça lui apporte de l'embarras. D'autant que j'ai eu une stagiaire qui jouait le jeu, c'est-à-dire qui ne le faisait pas pour me faire plaisir à moi mais pour voir ce qu'elle était capable, elle de faire. Et les premières fois elle a été très étonnée, elle pensait que ça allait beaucoup mieux marcher que cela n'a marcher. Elle s'est aperçue elle-même de certaines erreurs.

Elle a analysé ces erreurs ?

A17 : Tout à fait. Dès la première séance, elle a complètement analysé. Elle s'est rendu compte que les élèves n'avaient pas du tout participé de la même façon que lorsque c'était moi par exemple qui prenais la place. Donc elle s'est posé des questions par rapport à ça.

Elle a analysé ?

A18 : Oui tout à fait. Elle s'est rendu compte qu'elle avait rendu la classe plus passive. On a essayé de voir pourquoi ça se passait comme ça. Il y a sa personnalité certes, mais il y avait aussi la façon dont elle avait introduit sa séance, notamment en science, sa situation de recherche n'était pas suffisamment bien formulée, ou bien amenée, bien comprise de chaque élève pour qu'ils puissent s'investir totalement dans ce qu'elle avait préparé.

Quand elle a fait ses préparations pour la première séquence en science, est-ce que tu l'as complètement guidée ?

A19 : Je lui ai demandé de préparer sa séance. On a déterminé ensemble les thèmes, à quoi on voulait aboutir, le nombre de séances. Quoique le nombre de séances, on s'est aperçu qu'au lieu d'une il aurait fallu la faire en deux séances. Ça va pas aussi vite qu'on l'écrit. Je lui ai donné la trame et c'est elle qui a elle-même rédigé. Ensuite elle me l'a montrée. Je lui ai dit qu'il fallait essayer, tout simplement. C'était tout à fait correct ce qu'elle avait présenté. Après ça n'a pas fonctionné tout à fait comme ce qui était écrit et c'est là qu'elle s'est aperçue de la nécessité de passer du temps à bien écrire ce que l'on veut et bien savoir où l'on va. Et elle a vraiment compris que la fiche de préparation était un outil indispensable surtout en début de carrière.

Et donc, tu crois que l'effet serait le même si vous aviez tout préparé tout ensemble, et du coup que cela aurait fonctionné du premier coup ? Est-ce que tu penses que l'effet formateur aurait été le même ?

A20 : Non, parce que je pense que justement, pour se rendre compte c'est plus facile si c'est elle qui l'a préparé et c'est plus facile de se critiquer par rapport à ce que l'on a fait. Après moi, je lui ai montré les endroits où on aurait pu faire autrement parfois je lui ai même dit moi je n'aurai pas structuré de cette façon maintenant, il faut passer par-là à mon avis pour avoir du recul.

Pour se souvenir ?

A21 : Voilà, il ne faut pas tout leur faire. Et pour s'approprier sa propre séance il faut l'avoir construite soi-même. C'est très difficile de mettre en pratique quelque chose qui n'a pas été préparée par nous même tout simplement.

Et alors, par rapport à ça, est-ce que tu vois maintenant qu'elle est en poste, est-ce que tu vois que ça lui a été constructif ?

A22 : Ça lui a été constructif lorsque je vais la voir, elle est consciente de certaines choses. Maintenant, les défauts entre guillemets, qu'elle avait ici, elle les a retrouvés dès le démarrage de sa classe. C'est-à-dire, qu'elle s'est trouvée à rendre un peu passifs ses élèves, c'est un peu le défaut de beaucoup de débutants. C'est-à-dire qu'ils se concentrent plus sur ce qui est écrit sur leurs fiches de préparation que comment réagissent les enfants. Mais elle évolue beaucoup par rapport à ça.

A ton avis, quelles compétences elle a développées lors de ce stage de pratique accompagnée ? On va les prendre dans l'ordre.

A23 : Il y avait les compétences sur lesquelles on devait à priori travailler. Je pense qu'on les a toutes abordées

120 La première, « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». Et bien là, elle avait des
121 connaissances, puisqu'elle avait passé le concours l'année précédente. Elle savait comment ça se passait.
122 Mais il y a quand même des choses pour lesquelles elle a été plus confrontée à la réalité comme le rôle des
123 conseils d'Ecole, puisqu'elle n'a assisté pas à un conseil d'école mais à conseil de maîtres, à la réunion de
124 début d'année. Elle a aussi compris ce que ça voulait dire travailler en partenariat.

125 ***Est-ce qu'elle a compris comment fonctionnait l'école ?***

126 A24 :En observant, elle a été très intéressée, elle a posé beaucoup de questions autour de l'école, par exemple
127 « sortir en récréation » des choses comme ça qui sont très banales mais qui sont très importantes.

128 ***« La compétence et la maîtrise de la langue enseignée et connue » ?***

129 A25 :Celle-ci forcément, c'est celle qu'on a beaucoup travaillée.

130 « Etre capable de construire des séquences d'enseignement » c'est ce qu'on a quand même bien travaillé.

131 « Connaître les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire » il s'est trouvé que j'avais une
132 stagiaire qui n'était pas très douée on va dire en orthographe notamment, et donc elle s'est rendue compte
133 qu'elle connaissait ses lacunes et elle s'est rendue compte qu'il allait falloir qu'elle travaille là-dessus et elle
134 a fait de gros efforts pour se corriger elle-même, utiliser des livres etc.... C'est mieux, mais elle reste un peu
135 en difficulté par rapport à ça.

136 ***Comment tu as fait toi pour qu'elle se rende compte de ça ?***

137 A26 :Dès qu'elle faisait une faute ou quoi que se soit, je lui faisais toujours remarquer, je ne passais pas. Je
138 ne faisais Pas (...)

139 ***A ton avis, quelles compétences en priorité, le stage de conduite accompagnée à permis de développer ?***

140 A 27 Je pense que la compétence « 4 » qui est « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » et la
141 compétence « 5 » qui est « organiser le travail de classe » sont celles qui ont été le plus développées et peut-
142 être celles, sur lesquelles je vais attacher le plus d'importance moi-même.

143 ***Comment tu t'y es prise pour lui faire développer ces compétences là ?***

144 A 28Pour la compétence « organiser le travail de classe », ça a été déjà la prise en charge par elle, de la
145 classe et de préparer elle-même son travail. C'est là qu'elle s'est aperçu que parfois elle prévoyait un certain
146 temps et qu'elle n'arrivait pas à s'y tenir, que les réponses des enfants n'étaient pas celles qu'elle avait
147 forcément prévues. Elle a été mise directement en situation. Après « concevoir et mettre en œuvre son
148 enseignement » c'est tout le travail de préparation que l'on a fait plus ou moins ensemble. Qu'elle a fait seule
149 ou que j'ai fait avec elle. Elle avait certaines connaissances par rapport au socle commun, les programmes.
150 On a déjà bien avancé mais il lui resté des points à éclaircir telle que la différence entre les compétences, les
151 objectifs, comment concevoir une fiche de préparation, à quoi elle peut servir, donc on s'est beaucoup
152 intéressé quand même à cela. Cela lui a été utile parce que lorsque je vais la visiter ces fiches de préparation
153 sont tout à fait cohérentes. Après, il y a toujours des choses à redire. Les compétences qui ont été « entre
154 guillemets » les moins travaillées, c'est peut-être, la compétence « 9 » « travailler avec les parents et les
155 partenaires de l'école » ça c'est quelque chose qui est forcément plus facile à mettre en place lorsque l'on est
156 titulaire d'une classe ou au moins quand l'on vient régulièrement dans une classe, par exemple les
157 compléments de service. « Evaluer les élèves » la compétence numéro « 7 » on en a quand même beaucoup
158 discuté. Quel était le rôle de l'évaluation, comment on pouvait faire. Elle en a tiré profit, je pense, parce que
159 lorsque je vais la voir elle utilise l'évaluation, l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation
160 terminale.

161 ***Peux-tu me décrire tes pratiques d'accompagnement lors d'une visite de stage en responsabilité ?***

162 A 29Lorsque je vais visiter ma stagiaire, je n'interviens pas, je ne fais que de l'observation pendant sa
163 séance. Je note le déroulement de la séance de façon à me rappeler les temps de la matinée, par exemple, si
164 j'y vais toute une matinée. Je relève les points positifs, les points négatifs et je note les éléments essentiels
165 que je vais ressortir de cette visite et que je vais lui dire à la fin de notre entretien qui devraient lui servir de
166 piste de travail pour une prochaine fois pour progresser dans certains domaines.

167 ***Il y a une partie description ?***

168 A 30 Oui, il y a une partie description qui me donne une base pour moi et qui lui rappelle à tel moment il
169 s'est passé cela. Je note aussi « entre guillemets » ce qui est imperfection de langage oral, car on parle
170 beaucoup quand on enseigne et les débutants parlent beaucoup trop en général. On ne s'entend pas forcément
171 parler, on n'entend pas nos incorrections. Et lorsque je lui dis « et bien à ce moment, tu as dit... » Je note et
172 lui redit « a oui c'est vrai j'ai du dire ça... »

173 ***A ton avis, quelles compétences spécifiques sont développées lors des visites en stage de responsabilité ?***

174 A 31 La tenue de la classe, la prise de classe. C'est celle sur laquelle moi j'ai beaucoup insisté auprès de ma
175 stagiaire. Je lui ai dit, moi la règle numéro 1, c'est déjà que tu aies une bonne gestion de classe et après tu
176 pourras voir ton enseignement et non pas dans l'autre sens car tu peux travailler, tu peux avoir de très belles
177 fiches de préparation, un très bon travail mais que ça ne puisse pas se mettre correctement en place dans la
178 mesure où tu ne parviens pas à gérer ta classe.

179 Donc, la règle numéro 1 c'est primordial, que les élèves soient dans une ambiance de travail, qu'ils aient
180 envie de travailler.

181 ***Donc la compétence prioritaire serait la gestion à ton avis ?***

182 A 32 Oui, c'est celle que moi je mets en premier et que je lui ai demandé de mettre en premier.

183 ***As-tu retrouvé tes gestes professionnels et tes habitudes de travail personnel à travers ceux du stagiaire ?***

184 A 33 Forcément, on retrouve des choses puisque on a un peu insisté sur certains points. Quelque part cela fait
185 un petit peu plaisir quand on voit que cela fonctionne. Si elle se les ait appropriées c'est qu'à priori elles lui
186 convenaient. C'était une stagiaire qui posait beaucoup de questions, qui s'intéressait beaucoup mais qui n'a
187 pas forcément fait du mimétisme par rapport à ce qu'elle a vu mais elle a pris ce qu'elle a pensé qui était
188 positif dans ce qu'elle a vu.

189 ***Si tel est le cas, selon toi, ce serait plutôt un atout ou un handicap pour le P.E.S ?***

190 A 34 Moi, je le prends comme un atout, après, quelqu'un qui arrive de l'extérieur pourrait peut-être dire c'est
191 un handicap. Je pense que la personnalité de chacun fait qu'on ne peut pas faire du mimétisme total. Je pense,
192 qu'elle a pris ce qui lui a semblé, pour elle, positif.

193 ***Dans ton cas, c'est un atout, parce que la stagiaire elle a su s'approprier les gestes professionnels***
194 ***finalement que toi tu avais dans ta classe ?***

195 A 35 Oui, tout à fait, je prends l'exemple de « faire reformuler une consigne par les élèves pour vérifier que
196 chacun ait bien compris etc.. » c'est quelque chose que j'ai vraiment retrouvé et qui me semble toujours très
197 utile.

198 ***Comment utilises-tu le rapport de visite comme outil de formation ?***

199 A 36 Le rapport de visite n'est pas secret pour ma stagiaire, c'est-à-dire que lorsque nous faisons l'entretien je
200 lui signale ce qui sera écrit dans son rapport, on en discute et j'essaie d'en extraire les pistes de travail sur
201 lesquelles elle peut encore s'améliorer. Je lui communique une fois qu'il est rédigé pour qu'elle voie si cela
202 correspond bien à ce que je lui avais dit lors de cette visite. Je constate qu'elle en tient compte car d'une
203 visite à une autre on n'est pas toujours sur la même discussion, on avance.

204 ***Tu mets par exemple des références, pour qu'elle se documente ?***

205 A 37 Je n'utilise pas beaucoup les références, je lui donne quelques petites pistes effectivement par rapport à
206 des livres ou des sites, mais je n'insiste pas trop moi par rapport à ça. Ce que l'on fait c'est que parfois elle a
207 mené une séance et je lui propose une autre façon de mener cette séance pour obtenir justement mieux son
208 objectif qui n'est pas toujours atteint.

209 ***Donc en fait, quand tu lui reproposes une séance, c'est toi qui lui apportes comment toi tu aurais pu(...) ?***

210 A 39 Oui, c'est elle qui analyse sa séance. Elle me dit ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, pourquoi ça n'a
211 pas marché. Je lui demande comment elle aurait pu faire autrement, elle me fait des propositions et moi je lui
212 fais toujours une proposition.

213 ***Alors quels critères utilises-tu pour évaluer le niveau de développement de compétences des stagiaires ?***

214 A 40 Nous avons une grille avec un codage qui nous est spécifié « 1 » - « 2 » - « 3 » et « 4 ».

215 « 1 » c'est n'a pas développé la composante,
216 « 2 » présente des fragilités dans le développement,
217 « 3 » a suffisamment développé la composante
218 et « 4 » a atteint un niveau élevé dans le développement de la composante.

219 Alors hum (...) C'est pas toujours très facile à utiliser d'autant que pour ma part le niveau « 4 » peut-être que
220 même nous on l'a pas atteint maintenant on ne serait pas évalué. On ne serait pas jugé de la même façon.
221 « 1 » et « 2 » pour nous n'est pas le vrai « 2 » que l'on donne aux stagiaires. Ce qui serait bien, c'est quand
222 même qu'en fin d'année il n'y ait plus que des « 3 » et des « 4 » aussi. Ça peut arriver qu'il y ait des « 2 »
223 cela n'empêche pas de prendre une classe l'année prochaine et d'avoir des compétences qui soient encore
224 fragiles. Même nous, si on s'interroge sur cette évaluation on aurait peut-être encore quelques « 2 ». Mais
225 c'est quand même inquiétant si on a des « 1 » par exemple.

226 ***Par exemple pour la gestion de la classe ?***

227 ***Comment fais-tu pour choisir entre le « 2 » et le « 3 » ?***

228 A 41 Et bien pour ma part si dans la classe, le chemin du travail est instauré, si il n'y a pas de bazar
229 particulièrement, si les élèves écoutent, si l'enseignant est maître de la classe, on va dire, pour moi c'est « 3 »
230 voir « 4 ».

231 Il n'y a pas de soucis par rapport à ça. Et par contre « gestion de la classe » si on a que « 2 » c'est embêtant,
232 un « 2 » est embêtant.

233 ***Et par rapport à l'organisation du travail ?***

234 A 42 L'organisation du travail, c'est la deuxième chose que j'avais noté tout à l'heure qui est importante, il
235 faut vraiment avoir un « 3 » par rapport à ça, au moins « 3 » je dirais. L'organisation de la journée, savoir
236 gérer le temps, arriver à avancer dans son programme, cela me semble quand même important.

237 Moi, ma stagiaire a établi des progressions pour lesquelles elle essaye de s'y tenir véritablement, je lui ai fait
238 quand même des évaluations, parfois elle est obligée de revoir un petit peu des choses qui n'étaient pas

239 forcément prévues. Mais elle a compris qu'il fallait quand même avancer et pas forcément attendre que tout
240 le monde ait acquis la compétence parce qu'on risquait de stagner un petit peu.
241 ***Elle adapte en fait ?***
242 A 43 Tout à fait.
243 Mais elle a une très bonne organisation par rapport à ces programmations.
244 ***Bon ben je te remercie beaucoup.***
245

Annexe 14 : Entretien de Béatrice

Peux-tu me décrire tes pratiques d'accompagnement lors du stage de pratique accompagnée des P.E.S ?

B1 : D'abord, je présente toujours les stagiaires en tant que maîtresse ou maître de la classe. Ils sont au même niveau que moi. Ensuite, il y a d'abord un temps d'observation durant lequel ils regardent un peu ce que je fais, ils vont fouiller dans mes classeurs voir mes préparations. Et puis ensuite on discute de ce qu'on a vu. Les premiers jours, ils n'interviennent quasiment pas, je leur demande de se placer dans la classe, mais une fois que j'ai fini ma leçon, je vais les trouver, je leur demande ce qu'ils ont vu, ce qu'ils en ont pensé, quelles sont les questions qui leur viennent à l'esprit.

Eh! (...) Ensuite, je fais un bilan avec eux, je leur demande par exemple pourquoi j'ai fait tel ou tel exercice.

Donc là il faut qu'ils essaient de réfléchir, quel est l'objectif que l'on a pu mettre derrière telle ou telle chose.

Eh! (...) Une fois que cette partie est faite, on va dire petite première semaine, 3 – 4 jours. A ce moment là, moi je leur demande de commencer à prendre le groupe classe en main pour des petites choses qu'ils n'ont pas forcément préparées mais que moi j'ai pu préparer pour eux par exemple, du calcul mental. Donc là il faut que le stagiaire se présente devant la classe, et qu'il ait la posture d'un enseignant. Qu'il place sa voix, qu'il s'adresse à tout le monde etc.

C'est un peu le premier pas de prise en main de la classe. Je leur demande aussi de m'accompagner systématiquement aux sorties, c'est-à-dire dans la cour de récréation, aux sorties au portail, tous les endroits où l'on peut aller. Et de se considérer toujours comme le maître, c'est-à-dire pas de « copinage ». Je n'aime pas du tout cela. On est là pour accompagner les enfants.

Après, je vais leur demander de préparer des séances, qu'ils vont devoir mettre en place. Là cela se fait de différentes façons, tout d'abord, on construit les séances ensemble, d'après ce que moi j'ai fait. Eh ! En général, ils s'appuient fortement sur ce que moi j'ai fait 'ils prennent un peu mes chaussons'. Au début du moins, ils commencent souvent par le français ou les mathématiques parce que ça les rassurent. On prépare ensemble et puis après eux, ils doivent mettre en œuvre dans la classe.

Cette année, j'avais deux P.E.S donc cela me permettait un ensemble beaucoup plus riche, parce que je faisais intervenir le 2^{ème} P.E.S pour dire ce qu'il avait remarqué, ce qu'il avait vu, faire des critiques, poser des questions. Et du coup, ben voilà, cela permettait de reprendre ensemble les objectifs, de voir ce qui a été, ce qui n'a pas été, pour quelles raisons, on fait l'analyse de la séquence. Et puis dans un autre temps, les séances, c'est eux qui vont les préparer tout seuls. Et là, ils mettent en œuvre tout seul, ils découvrent le matériel, les lieux, la séance. Et moi après avec le 2ème stagiaire, on regarde, on prend les mêmes éléments à chaque fois, la fiche de préparation, les mêmes objectifs et on fait le bilan de la séquence qui a été faite. Euh ! voilà, grosso modo, c'est un peu comme ça que l'on fonctionne. Après, les jours de décharge, donc ils ne prennent pas la classe et là on discute soit l'aspect plus théorique, de la posture de l'enseignant, les devoirs, des choses comme ça, la réglementation. Ou alors, on discute de l'apprentissage de la maîtrise de la langue, comment on fait pour apprendre à lire ou des choses plus théoriques ou alors on prépare ensemble des séances qu'on va mettre en place.

D'accord.

Peux-tu me dire les compétences que tu penses avoir développées lors du stage de pratique accompagnée au niveau des P.E.S ?

B2 : A leur niveau ? Au niveau des PES ? Alors, je pense que l'on a vu pas mal de compétences théoriques pour lesquelles il n'y avait pas véritablement forcément pas de notions avant. Je pense par exemple se situer dans la hiérarchie scolaire. Qui était notre supérieur hiérarchique. Comment expliquer les différentes personnes qui évoluent autour de l'école. On en a profité pour voir toutes les compétences assez théoriques. Tout ça a été un moment important. Après, forcément compétence « 4 » et compétence « 5 », c'est les deux qui sont mises en avant car ils ont besoin de ça. Ils sont arrivés quasiment sans formations et pour certains avec très très peu de pratique. « comment fabriquer une séance » « où est-ce que l'on prend les informations » « sur quoi aller pour construire sa séance » on a essayé de travailler, on l'a bien travaillé. On a aussi beaucoup discuté de l'évaluation., alors on en a discuté. Mais je ne suis pas sûr qu'elles l'aient bien compris les filles que j'avais parce que cela s'appuie sur quelque chose de pratique. Pour lesquelles, ils n'ont pas eu vraiment d'occasion. Moi ils l'ont vu un petit peu au CP parcequ'on fait les évaluations initiales en début de CP. Voilà ils ont vu celles-là, après les 7 semaines, ils arrivent à un moment de l'année où il n'y a pas encore vraiment d'évaluations si ce n'est des évaluations diagnostiques. Euh! (...) Autrement, je ne peux pas dire, je ne sais pas si on a vraiment travaillé, si « se former innover, « forcément car elles étaient là dans une optique de formation, c'était un petit peu obligatoire qu'elles se ...qu'elles cherchent elles mêmes des infos à droite et à gauche et qu'elles arrivent moi je ne les ai pas laissé arriver les mains dans les poches en leur disant je vais tout vous apporter, il fallait qu'elles elles aient aussi leur propre bagage et qu'elles apportent des choses. Euh voilà, c'est plus principalement celles-là qu'on a travaillées. euh, il y avait aussi quand même beaucoup la posture de l'enseignant c'est pas forcément une compétence qu'elles ont principalement dans ce qu'elles ont à travailler mais euh (...) prendre sa place comme maîtresse. Je pense C'est la première chose c'est la plus importante, une fois qu'elles ont appris ça tout le reste en découle, pour moi ça c'est quelque chose qu'est souvent primordiale, voilà.

61 *Peux-tu me décrire les pratiques d'accompagnement d'un stagiaire lors d'une visite de stage en*
62 *responsabilité ?*

63 B3 Alors

64 *C'est à dire comment cela se passe pendant ta visite ? est ce que ça peut t'arriver du coup de prendre la*
65 *classe ?*

66 B4 Alors (euh) déjà je m'assoie dans un endroit où je vois tout le monde. Quitte à me déplacer un peu dans la
67 classe. Après j'essaie de ne pas intervenir (...) parce que de la même façon que quand elles sont en classe
68 avec moi j'essaie de ne pas intervenir puisqu'elles sont la maîtresse. C'est à elles de faire. ça m'est jamais
69 arrivé d'intervenir et de prendre la classe euh (...) j'en ai jamais vu, enfin là sur les deux stagiaires elles n'ont
70 pas été suffisamment en difficultés pour que j'aie besoin de le faire. Et puis je trouve que c'est intéressant de
71 les laisser aller au bout de leurs erreurs. Si on les coupe, en leur disant « ah! ben non attends ce n'est pas
72 comme cela qu'il faut faire je vais te montrer » ben elles n'ont aucune chance de voir jusqu'où peut les mener
73 leurs propres erreurs. Donc non en général j'observe, en général je reste une demi-journée, au moment de la
74 récré je discute un petit peu avec elle mais peu car elles ont souvent besoin de souffler de préparer autre
75 chose. Et ensuite il y a l'entretien qui se déroule après la demi-journée de classe. Là ça peut durer un petit
76 peu longtemps. Voilà donc là on discute. Je les fais revenir sur ce qu'elles ont proposés quelles sont les
77 erreurs ce qu'elles ont ressenti, sur leur séance, ça a bien marché et puis ensuite on reprend les préparations et
78 puis on va au fond des choses, on essaye de voir ce qui a pu marcher et pourquoi et on essaye de trouver des
79 solutions ce qu'elles auraient pu mettre en place pour mieux faire, ce qu'elles pourront mettre en place la fois
80 d'après pour rebondir voilà.

81 *Lors de ses visites quelles compétences penses-tu leur avoir fait développer ?*

82 B5 Alors toujours euh!(...) les mettre en situation d'être toujours maître ou maîtresse de la classe. Cela
83 revient toujours au même. Et puis encore une fois principalement compétence 4 compétence 5, un peu
84 compétence 6 aussi car elles ont beaucoup de mal sur les différents niveaux des élèves de la classe. Souvent
85 elles ont du mal à se situer elles font quelques chose d'assez global sur toute la classe. En plus moi j'en avais
86 une qu'avait qu'un CE1 donc euh! elle parlait pour toute le classe, elle n'avait pas repéré qu'il y avait
87 plusieurs niveaux d'enfants. Euh la deuxième avait un cours double, mais elle faisait beaucoup de chose en
88 commun, donc du coup, on a parlé plus de la diversité. De plus l'une d'entre elle avait un enfant du voyage,
89 pour lequel elle n'avait rien proposé donc la on a beaucoup discuté de la compétence 6 de prendre en compte
90 la diversité, hétérogénéité de la classe. C'est principalement 4, 5 et 6.

91 *Par rapport à leur organisation concevoir et mettre en œuvre son enseignement comment tu utilises la*
92 *visite pour travailler cela ?*

93 B6 :Alors ben on essaie ben moi je reprends leurs préparations, hein, on revoit ensemble les objectifs et on
94 essaye de voir s'ils ont été atteints ou pas. En fonction du fait s'ils ont été atteints ou pas ben, on s'aperçoit
95 très vite que s'il y a des manques c'est que l'objectif n'était pas bien fixé ou alors qu'il a manqué du matériel.
96 Et on essaye de voir comment on peut faire pour progresser après. On essaye de mettre en place, par
97 exemple, qu'est ce que je peux te dire comme exemple, quelqu'un qui n'a pas vu par exemple que les cm1
98 allaient beaucoup plus vite que les cm2. du coup on essaye de voir qu'un exercice supplémentaire aurait pu
99 (...) et on se dit ben pour la prochaine fois voilà, t'as trouvé qu'ils allaient trop vite, donc tu peux mettre en
100 place telle ou telle chose. Voilà la prochaine fois voilà ce qu'il faut faire. On essaye de progresser par rapport
101 à leur vécu toujours en s'appuyant sur ce que moi j'ai observé et ce que elles elles ont préparés.

102 *D'accord, par rapport à ce que t'as noté...*

103 B7 :Lors de la visite d'observation,

104 *Retrouves-tu tes gestes professionnels et tes habitudes de travail personnelles à travers tes deux stagiaires*
105 *là cette année ?*

106 B8 :Euh (..) oui et non pour celle qui est en ce2-cm1 pas vraiment. Elle est dans un autre cycle donc du coup
107 il y a quelques habitudes de travail mais qui sont plus de l'ordre non pas de comment je peux dire cela, pas
108 du type d'exercices mais plus dans la présence, voilà avoir quelque chose de toujours prêt sous le coude, euh!
109 des choses comme cela. Celle qui était en CE1, comme moi j'ai un ce1. Elle a repris des choses que moi j'ai
110 faites mais il ne m'a pas semblé que c' était fait à bon escient. C'est à dire qu'il a quelque chose qui a été pris
111 comme cela parce que cela lui plaisait. Mais du coup elle les a repris tel que dans sa classe sans l'adapter au
112 niveau de ses élèves. Donc j'ai retrouvé certaines choses, certaines façons, même des façons de s'exprimer
113 ou même certains vocabulaires ou (...) Mais je n'ai pas trouvé qu'elle s'en était bien sortie car elle n'a pas
114 adapté à sa classe.

115 *D'accord et comment tu as fait, toi pour essayer qu'elle réussisse à l'adapter à sa classe ?*

116 B9 :Et ben justement en lui montrant que ça collait pas. Que ce qu'on voit dans une classe ça peut être utilisé
117 ailleurs mais à condition de la modifier de le digérer de l'intégrer pour pouvoir le refaire mais
118 d'une autre façon. En adaptant au niveau des élèves. Nous ici on a des enfants qui sont quand même plutôt

après c'est par la discussion en essayant de voir pourquoi ça n'avait pas marché, on arrive à dire, ben, oui prendre les idées c'est bien mais il faut les adapter.

Parce que là ton impression c'est qu'elle a plaqué des choses qu'elles avaient vus sans les intégrer à son enseignement ?

B10 : Oui, oui

Et est ce que tu vois de l'évolution là dessus au fur et à mesure de tes visites ?

Alors je ne les ai pas vues énormément. Alors il y en a une que j'ai vu deux fois et elle a bien évolué. La deuxième je ne l'ai vu qu'une fois alors je ne sais pas. Et là je vais la revoir en moyenne section – grande section alors du coup c'est un contexte complètement différent, alors là je ne sais pas. J'ai l'impression qu'elles prennent en compte ce que je leur dis. Donc de ce côté là elles ont vu l'intérêt de ne pas aller prendre des choses soit chez un maître formateur soit sur Internet et de le coller comme cela dans la classe. Et réfléchir à pourquoi on le fait de choisir d'abord son objectif et après de chercher des exercices qui vont permettre de l'atteindre plutôt de faire le contraire. Là moi il m'avait semblé qu'elles prenaient des exercices qui leur plaisaient et paf elles les mettaient dans la classe en disant paf ça va marcher et hop! ça ne marche pas.

Alors à ton avis du coup est-ce que c'est plutôt un atout pour le PES ou un handicap le fait de rester comme cela 7 semaines dans une classe ?

B11 : Alors j'ai pas de réponse, euh! (...) ça dépend du recul qu'ils peuvent prendre. Je pense que pour certains qui n'ont jamais vu un enfant de leur vie ou qui n'ont pas de formation, je pense que c'est quand même un atout parce qu'ils sont quand même chez des gens qui ont une certaine expérience qu'ils peuvent prendre et il y a un certain nombre de choses qu'ils ne peuvent pas inventer. Après, s'ils se contentent de récupérer ce qu'ils ont vu et de le poser dans leur classe, cela ne marchera pas. Donc il faut qu'il soit capable de prendre du recul sur leur pratique euh!(..) pour pouvoir faire bien après dans leur classe. Je pense que quand même que ce qui serait plus intelligent c'est qu'ils aillent voir plusieurs personnes.

Toi tu dis quand que ça peut quand même être un peu modélisant d'avoir qu'un seul modèle ?

B12 : Oui complètement surtout s'ils se retrouvent dans une classe avec le même niveau. C'est à dire que là ils ont un truc qui fonctionne et ils se disent et bien je vais prendre cela je suis sûr que ça va marcher. Le piège ça été aussi pour ceux qui ont eu 4 classes, 4 jours de décharge, et là ils n'ont pas pu plaquer, cela demande beaucoup plus de travail, et cela ont dû mal. Alors, je pense qu'il vaut mieux qu'ils aillent voir plusieurs maître-formateur quand même, c'est toujours plus formateur de voir plusieurs personnes. Il n'y pas qu'un seul moyen de faire.

Et justement ta PES qui a des cel comme toi et qui a essayé de reproduire tout, est-ce qu'elle s'est rendu compte que cela ne fonctionnait pas ?

B13 : Oui

Même sans ton intervention ?

B14 : Ce qui était plus difficile pour elle. C'est qu'elle avait un niveau plus faible, elle ne comprenait pas, elle n'a pas bien compris au départ que ça ne marchait pas. Car ça marchait très bien ici. Et elle, quand elle l'avait mis en pratique dans ma classe ça marchait, mais ce qu'elle a oublié c'est que ça venait d'une pratique de classe qui est débutée depuis le début de l'année et quand elle est arrivée au mois de novembre dans sa classe, ils ne pratiquaient pas comme cela depuis le début de l'année et donc du coup il fallait une certaine euh! (...) un certain rythme à prendre. Alors elle s'était bien rendu compte qu'il y avait des choses qui n'allaient pas mais elle ne pointait pas suffisamment du doigt ce qui n'allaient pas, elle n'arrivait pas. A prendre vraiment conscience de ce qui n'allait pas. Donc là je pense que là dessus, on lui a apporté de l'aide. Je dis on car on a été trois formateurs à aller la voir.

Donc ça c'est quand même aussi intéressant d'avoir un regard croisé ?

B15 : Oui, le regard croisé pour moi il est primordial on a pas tous les mêmes demandes, et puis l'avantage, j'allais dire que moi j'ai une pratique il faut que j'essaie de l'oublier quand je vais voir quelqu'un d'autre. C'est plus facile si quelqu'un d'extérieur est allé donner son avis, moi je peux ensuite donner le mien comme cela le PE voit qu'il y a plusieurs choses qu'on est pas obligé de faire d'une seule façon, qu'il y a pas des choses bien et des choses mal. Donc du coup, je pense que cela les aide. A condition de ne pas se contredire,

Et est-ce que tu as eu de sa part le questionnement de sa part, je ne comprends pas ça marché à Vineuil et là ça ne marche pas ?

B16 : Pas explicitement, mais oui je l'ai eu. Elle s'est vraiment posé des questions. Elle arrivait pas à mettre le doigt sur ce qu'il n'allait pas donc du coup le fait que je vienne cela lui a permis de voir et ce dire : « voilà, c'est ça qui ne va pas, c'est que j'ai plaqué quelque chose qui n'est pas fait pour eux donc il faut que je reprenne d'une autre façon ».

Après je voudrais savoir comment tu utilises le rapport de visite comme outil de formation ?

B17 : Le rapport de visite j'essaie de le faire coller le plus possible avec l'entretien que l'on a eu. C'est-à-dire de mettre tout ce que l'on a pu voir.

180 Dans le rapport, j'y mets le plus possible de ce qui a été dit pendant l'entretien. Donc euh! Les remarques que
181 j'ai pu faire, même les remarques que le stagiaire peut faire en retour pour qu'il y ait une trace exacte des
182 échanges que l'on a eus. Je trouve que c'est important de pouvoir avoir quelque chose sur lequel on s'appuie.
183 Le stagiaire il doit pouvoir quand il récupère le rapport se dire « ah! oui c'est vrai, elle m'avait dit ça, c'est
184 écrit dans le rapport ». Et puis, quand quelqu'un voit le rapport il sait de quoi il a été question pendant
185 l'entretien. J'essaie de faire une observation très exhaustive de tout ce que j'ai vu et puis ensuite je rapporte
186 l'entretien de façon relativement exhaustive.

187 *Et alors, dans la conclusion de ton rapport est-ce que tu orientes le travail du stagiaire vers des points*
188 *précis ?*

189 B18 : En général, il y a une ou deux compétences sur lesquelles je lui dis de travailler de façon plus
190 approfondie. Ça a été le cas pour les 3 rapports de visites. A chaque fois j'ai demandé à ce qu'il y ait une
191 compétence qui soit plus particulièrement travaillée, alors pour la demoiselle qui est en CE2-CM1 je lui avais
192 demandé de prendre en compte la diversité des élèves et puis maîtriser la langue française parce qu'elle
193 m'avait fait une erreur grossière « groupe verbal » « groupe sujet » donc du coup j'ai dit voilà, ça c'est à
194 travailler.

195 L'autre elle devait plus travailler sur « comment concevoir son apprentissage ».

196 Là dans la conclusion, cela me permet de mettre si l'observation est plutôt positive ou pas et puis les
197 compétences à travailler en général.

198 *Il y a donc deux ou trois points ?*

199 Oui.

200 *Quels critères utilises-tu pour évaluer le niveau de développement des compétences des stagiaires ?*
201 *Comment fais-tu pour choisir si tu veux mettre « 1 » - « 2 » - « 3 » et plus exceptionnellement « 4 » mais*
202 *cela peut quand même arriver ?*

203 B19 : Il y a des choses euh! (..) c'est sur l'évolution. Je les ai connues au départ quand elles arrivées juste.
204 Donc du coup c'est surtout l'évolution que je note plus que le niveau de développement. Une fille qui arrive
205 sans rien connaître et puis qui arrive maintenant à faire des choses intelligentes et sensées et qui met les
206 élèves au travail pendant toute une matinée même si il y a des erreurs de débutantes je pense que le « 3 »
207 s'impose assez rapidement. Après, si il y des lacunes, des grosses erreurs comme celles que j'ai vues sur le
208 « groupe sujet » « groupe verbal » ou là je vois quand même des erreurs de connaissances didactiques là je
209 vais peut être tentée de mettre « 2 ». Mais ces des choses sur lesquelles elles vont progresser. Moi c'est
210 vraiment plus la progression que je note plutôt que le rendu au jour le jour. Comme je commence à bien les
211 connaître maintenant ça me paraît plus sensé. Et c'est vrai qu'il y a des notions où elles peuvent avoir « 4 »
212 parce qu'elles ont compris que ça fonctionnait, que je pense à une compétence « développer les
213 automatismes » ça elles ont compris que des exercices systématiques c'est obligatoire.

214 *En fait, tu as peu d'hésitations quand tu mets un « 2 » ou un « 3 » ?*

215 B20 : Ça m'arrive quand même...

216 *« 2 » c'est présente des fragilités et « 3 » a suffisamment, je trouve que la marge est grande.*

217 La marge est grande c'est vrai, moi ça m'arrive de temps de mettre quand je sors de la classe, de mettre « 2 »
218 et puis ensuite de réfléchir, et de me dire attend « elle débute », peut être que ça vaut un « 3 » finalement.

219 *Parce que ça n'a pas la même valeur que si tu venais par exemple en tant qu'évaluateur ? Tu n'aurais*
220 *pas les mêmes exigences ?*

221 B21 : Tout à fait. Là elles sont dans des conditions qui ne sont pas faciles quand même, on les balance dans
222 une classe sans quasiment de formation, je trouve qu'à partir du moment où je sens qu'elles prennent du
223 recul, qu'elles savent comprendre, qu'elles savent écouter les conseils, qu'elles prennent en compte les
224 conseils d'une fois à l'autre, on est toujours perfective.

225 *Alors du coup, est-ce que la notion d'investissement personnel rentre en compte ?*

226 B22 : Oui, oui, oui toujours. Parce qu'il y a des notions qu'elles n'ont pas travaillées du tout par exemple sur
227 lesquelles je mets « non évalué » et pas « 1 » parce qu'elles ne l'ont pas travaillée ou parce qu'elles n'ont pas
228 pris le temps de le faire et donc je vois pas pourquoi je mettrais « 1 » c'est juste que pour l'instant elles en
229 sont pas là elles ont autre chose de plus important à travailler. Mais par contre, si je vois qu'il n'y pas
230 d'investissement personnel là je mettrai « 1 » sans problème.

231 *Donc par exemple entre un « 1 » et un « 2 » sans investissement personnel tu mets plus facilement un*
232 *« 1 » ?*

233 B23 : Ah ! oui, je mets « 1 » ;

234 *Tu mets « 1 » parce que c'est quand même une compétence que l'on doit développer dans ce métier ?*

235 B24 : Oui bien sûr, et pour moi c'est primordial c'est une des compétences les plus importantes. D'être
236 capable de s'investir, d'aller chercher les infos là où elles sont etc.

237 *D'accord, je te remercie beaucoup.*

Annexe 15 : Entretien de Charly

1 ***Donc, maintenant j'aimerais que tu m'exposes comment tu te comportes.***

2 C1 :J'essaie d'assurer une continuité, une progressivité. D'une part dans la pertinence des observations faites et
3 ensuite dans la prise en charge progressive du groupe classe à travers les séances que l'on prépare. Alors, je
4 donne tous les matins à disposition des stagiaires que j'accueille une photocopie de mon cahier de journal, une
5 photocopie du fichier éventuel de préparation que je fais. Je leur demande d'observer mais d'avoir une
6 observation, comment je dirais non pas passive, mais pertinente, active, c'est-à-dire qu'observer ce n'est pas
7 resté au fond de la classe donc je leur dis qu'ils peuvent se déplacer à des moments pertinents, pour aller
8 observer le travail des élèves lors des réponses à mes questions qui se traduisent en CM2 à beaucoup d'écrits sur
9 les cahiers. Ils peuvent également poser des questions aux élèves patiemment en train de travailler. A partir de la
10 deuxième ou troisième semaine, je ne leur donne plus la photocopie de mon cahier journal aux stagiaires que
11 j'accueille, mais je leur donne le squelette du cahier journal et je leur demande à partir des observations
12 d'essayer de dégager des objectifs en termes de connaissances ou de compétences que je travaille. Et en faisant
13 toujours référence aux instructions officielles, donc ils ont le programme, les BO ouverts et ensuite le soir on
14 compare si les objectifs qu'eux ont repérés à travers la pratique sont ceux que moi j'avais faits sur mon cahier
15 journal. Et en ce qui concerne la prise en charge de la classe, ça se fait de façon progressive, d'abord à raison
16 d'une séance par jour ensuite à raison de plusieurs séances par jour. J'ai souvenir cette année, et l'avant dernière
17 et la dernière semaine c'était toute une journée. Et on avait essayé aussi de caler sur les trois dernières semaines
18 la prise en charge d'une séquence complète pour que le stagiaire puisse s'inscrire dans une progressivité sur une
19 séquence je crois que c'était en biologie l'appareil digestif, de façon à ce que le stagiaire puisse mener de A à Z
20 jusqu'à la finalisation une séquence complète. Avec bien sûr comme tous les soirs, une discussion sur les
21 observations qui ont été faites ou moi euh euh! sur la prise en main de la classe avec un retour sur la conduite de
22 la classe etc....

23 ***Et comment vous avez choisi les premières séances qu'elle a menées ?***

24 C2 :C'est moi qui les choisis les premières du début. Comment je vais dire, j'ai essayé de faire en sorte que ce
25 soit des séances intéressantes à mener, c'est-à-dire que ce ne soit pas des séances d'application d'exercices où là
26 on n'a pas besoin d'une grande réflexion pour définir des objectifs, quand c'est des exercices, les différencier un
27 petit peu. Ce sont toujours des séances de découvertes, où on introduit de nouvelles notions même si ce sont des
28 jeunes stagiaires sans expérience de mener que des séances d'entraînements cela ne paraît pas très intéressant. Ils
29 auront ces séances à mener dans le cadre de leur séquence qu'ils vont mener de A à Z donc là forcément dans la
30 chronologie de ces séances à mener, ils seront amenés à proposer ce type de séances alors moi j'essaie toujours
31 de leur demander de faire des séances soit de découverte soit de manipulations.

32 ***Est-ce que tu peux me dire quelles compétences tu penses avoir développées lors du stage de pratique
33 accompagnée chez les P.E.S ?***

34 C3 : Moi j'ai surtout insisté sur la prise en charge de l'hétérogénéité, de la différenciation des apprentissages. Je
35 crois que c'est la principale difficulté à laquelle ils sont confrontés. C'est-à-dire se rappeler à interroger toute la
36 classe donc j'ai surtout insisté sur la formation de groupe, des besoins, les différents chemins que l'on pouvait
37 mettre en place dans sa classe pour différencier les apprentissages et faire en sorte que tous les élèves
38 progressent. A priori, cette année cela n'a pas trop mal fonctionné parce que je le vois, j'ai fait ma 4^{ème} visite et
39 parfois je me dis tiens cela c'est à moi. Donc la construction de grille d'évaluation avec des compétences qui
40 permettent de construire des groupes de besoins et ensuite la gestion de ces groupes de besoins, moi j'ai cette
41 année un niveau mixte CM2, je fonctionne jamais en niveau CM2, J'ai toujours 3 ou 4 élèves qui sont en train de
42 patouiller au fond autour de compétences ou de connaissances qui ne sont pas acquises. Et c'est là-dessus que
43 j'ai surtout insisté. Après j'essaie d'insister aussi sur les incontournables, les basiques, les consignes, la prise de
44 parole, la position dans la classe, euh! comment je vais dire, la gestion de la classe avec des choses qui sont
45 instituées, lever la main, s'écouter etc. Mais cette année je me suis dit que la principale préoccupation c'était la
46 gestion de l'hétérogénéité et elle était en difficultés.

47 ***Comment tu t'y es pris alors ?***

48 C4 :Au début, dans mes fiches de prép je marquais les besoins avec telles compétences, et ensuite je ne marquais
49 pas. Ensuite, quand la stagiaire a pris la classe, que nous avons vu qu'il y avait, en corrigeant les cahiers le soir,
50 des élèves qui n'avaient pas compris la difficulté, c'est à elle que j'ai confié ça : Qu'est que l'on fait ? Comment
51 fait-on ? et donc je lui ai demandé la séance prochaine, c'est pour ça que je disais tout à l'heure qu'au niveau des
52 prises de classes, j'ai insisté surtout les séances de découvertes et de remédiation, donc là tu as fait une séance en
53 rédaction sur les contes on vient de définir 5 ou 6 élèves qui n'avaient pas encore acquis encore la structure du
54 conte je lui ai demandé dans la séance suivante de me préparer une séance toujours sur rédaction d'un conte avec
55 un groupe classe en autonomie et une remédiation auprès de 5 ou 6 élèves.

56 ***Est-ce que tu veux bien me décrire tes pratiques d'accompagnement d'un stagiaire lors d'une visite de stage
57 en responsabilité ?***

58 C5 :Alors j'arrive bien avant neuf heures.

59 Je demande tous les documents que l'on a actuellement, le cahier journal, les progressions, les fiches de
60 préparation etc.... Ensuite je m'installe en tant qu'observateur, je me mets assis au fond de la classe et bien sûr je

prends des notes. Dans ma prise de notes, j'essaie de mettre en parallèle la maîtresse et les élèves et j'essaie de faire des ponts et des flèches entre ces deux colonnes. Et je trace, et je marque les réponses des élèves aux questions de la maîtresse, je marque les remarques éventuellement des élèves et les rebondissements que fait ou que ne fait pas la stagiaire. Ensuite arrive le moment le plus intéressant, puisque c'est le moment de l'entretien, j'essaie de faire refaire la chronologie de la séance à la jeune collègue en partant toujours des objectifs, c'est-à-dire que je pose toujours la même question : « vous avez commencé par ça ? » « Quels étaient vos objectifs en terme de compétences et de connaissances ? » « Pensez-vous qu'ils sont atteints en partie, en grande partie à la fin de la séance ? » oui ou non Et ensuite à partir des réponses, on refait la chronologie de la séance. C'est-à-dire que je fais redire la chronologie de la séance qui a été menée et j'interviens en fonction de ce que j'ai marqué. A ce moment là il y a eu une remarque d'un élève, te rappelles-tu de cette remarque, « Comment as-tu réagis ? » « Comment aurais-tu pu réagir ? » « Qu'est ce que ça aurait pu induire pour toi ? »

Quelles sont les compétences que tu penses leur faire développer lors des visites ?

C6 : C'est un regard réflexif sur leurs propres pratiques. Il est évident que quand on enseigne on ne se voit pas enseigner. Je suis particulièrement attentif par ce que j'appelle moi les gestes professionnels, les consignes, comment on les dit, la place de l'enseignant, on revient sur des choses qui nous, nous crèvent les yeux mais qu'eux ne voit pas forcément. Notamment, la semaine dernière, un élève était au tableau et j'assistais à un dialogue élève-enseignante qui était resté au tableau et tournait le dos, c'était magistral. C'était magnifique. Donc ce genre de remarque et avec la stagiaire, j'attache beaucoup d'importance, parce que j'ai essayé de lui faire toucher du doigt pendant les 7 semaines qu'elle était chez moi, la gestion de l'hétérogénéité, la conception de groupes de besoins, la notion de compétences, de grille d'évaluation, qu'elle construit j'exige, j'exige peu de chose et donc chaque fois que je vais la voir j'exige une gestion d'hétérogénéité avec une conception des groupes de besoins.

Et pour l'instant, je suis chaque fois satisfait, c'est bien.

Retrouves-tu tes gestes professionnels et tes habitudes de travail à travers ta stagiaire ?

C7 : Bien sûr, il y a du mimétisme c'est évident. On ne peut pas passer 7 semaines chez quelqu'un en revenant vierge de toutes pratiques pédagogiques sans retomber dans des habitudes de travail, moi je lui ai fait construire des grilles d'évaluations.

Je me dis que pour l'instant c'est positif parce qu'il me semble que c'est comme ça que l'on doit travailler. Je sais pertinemment et tant mieux que ma stagiaire va construire sa propre personnalité au fur et à mesure qu'elle va acquérir de l'expérience et que si même elle ne jette pas tout ce que j'espère qu'elle adaptera en fonction de sa propre personnalité. ça ne me dérange pas du tout.

Tu la vois déjà à commencer à adapter par rapport à sa personnalité ?

C8 : Là c'est difficile parce qu'en plus elle a 4 postes différents avec des niveaux de la grande section au CM2 donc là elle gère l'urgence, la difficulté. Mais je suis persuadé que c'est quelqu'un qui a des idées assez précises de pédagogie à mettre en place dans sa classe.

Donc l'évaluation et sinon quels autres gestes as-tu retrouvés ?

C9 : Euh! Je sais pas, J'essaie d'être rigoureux dans les consignes, toutes les consignes sont rédigées sur ses fiches de préparations. Toutes les consignes sont toujours dites quand il y a le silence absolu, elles sont toujours dites calmement. Je fonctionne toujours sur le même schéma c'est-à-dire que je dis la consigne, je la fais répéter, je leur demande toujours « qui n'a pas compris » bon ça c'est un schéma que je retrouve.

Tu penses que c'est un atout ou un handicap le fait d'avoir repris les habitudes de travail ?

C10 : A partir du moment où ça fonctionne, que ça aide au fonctionnement de la classe, ce sont de jeunes collègues qui sont venus sans aucune expérience observer un maître, qui a priori en a, donc qu'ils aient repris les gestes professionnels, les habitudes, les chemins de fonctionnement, qui se les soient appropriés au service de leur classe cela paraît être intelligent, pertinent. Je ne vois pas de toute façon comment ils auraient pu faire autrement. Maintenant, il faut que chacun de ces jeunes collègues arrivent à mettre sa touche personnelle et cela ne peut se faire qu'avec le temps, je suis persuadé que tous les collègues ou pratiquement tous. Ceux qui ne vont pas le faire c'est certainement des jeunes collègues qui ne vont pas être à l'aise avec leur préparation de classe. On ne peut pas faire que du mimétisme cela ne fonctionnera pas il faut que chacun y mette de sa personnalité.

Comment utilises-tu le rapport de visite comme outil de formation ?

C11 : J'essaie de faire en sorte que ce rapport soit hum! ...Colle le plus possible à ce qui a été dit. Ensuite j'essaie, je fais la description détaillée, de ce que j'ai vu, observé en faisant référence aux compétences qui sont définies dans les fiches de préparation que je vois. Tout ce qui est attitude, préparation etc. j'essaie à chaque fois que je rédige mon rapport de noter à quelle compétence du référentiel cela s'applique et en dessous à quelle connaissance, capacité, aptitude cela correspond. C'est à dire que dans mon rapport, si j'ai quelque chose à faire sur la gestion de la classe, je vais mettre en rapport la compétence 5 il me semble, qui voilà organiser le travail de classe et la capacité 3 par exemple être capable.....

De façon que le jeune collègue puisse se référer à son référentiel pour éventuellement, surtout prendre en compte ce que je dis et être capable de façon précise de sérier les domaines dans lesquels je juge qu'il doit encore progresser. A chaque fois je fais référence à leur référentiel ensuite j'essaie d'étayer par des pistes nouvelles,

121 donner des exemples, quand on est dans l'entretien on ne pense pas forcément à tout. Donc pistes à envisager, je
122 les décris et chaque fois que je le peux et chaque fois que je le sais, je donne des références bibliographiques.
123 Quand j'ai fais cela j'ai passé 7 heures à rédiger le rapport.

124 ***En conclusion, est ce que tu choisis des pistes ou des points précis à travailler ?***

125 C12 : Je donne des priorités. En conclusion je donne des priorités je m'appuie toujours sur des points positifs,
126 ensuite je donne une ou deux priorités à travailler. Et quand je vais la revoir la fois suivante, je prends rendez-
127 vous par téléphone soit le mardi puisqu'elle est à l'école le mardi, et je lui dis, je te rappelle les deux priorités
128 que l'on avait définies, donc essaye de travailler ces deux priorités là. Pour qu'il y ait une progression

129 ***Par exemple, qu'est ce que tu choisis comme priorités ?***

130 C13 : La dernière fois, c'était les consignes, la rigueur dans les consignes. Lorsque je suis allé la voir à
131 Montrichard, pour des CE1 – CE2, ses consignes étaient beaucoup trop compliquées. Donc la priorité c'était de
132 retravailler les consignes. Elle avait abandonné la rédaction des consignes sur ses fiches de prep, elle a bien
133 touché du doigt que ça ce n'était pas à abandonner jamais. Donc, le(...) La rédaction des consignes et la
134 passation des consignes qui avait été faite non plus dans un cadre comme elle avait pu le voir là, sécurisant,
135 silence, répétée, mais elle a pensé qu'au bout de 4 ou 5 semaines c'était quelque chose qu'il était inutile de faire
136 et elle pensait gagner du temps en jetant sa (...) elle avait jeté sa consigne. Et donc ça n'a pas marché, j'étais
137 bien content. Euh euh!, La priorité c'était la consigne. Et elle a bien bûché. La priorité c'était la consigne. Des
138 choses faciles, des choses très très simples.

139 ***Quels critères utilises-tu pour évaluer le niveau de tes stagiaires ?***

140 ***Les autres priorités avant que tu avais pu donner ?***

141 C14 : Je ne sais plus trop.

142 Retour à l'écrit, quand je suis allée la voir à CHISSAY EN TOURAINE, CM1 – CM2, il y avait beaucoup trop
143 de photocopies à mon goût. Alors je lui ai dit que je ne voulais plus voir de photocopies. Qu'est-ce que j'avais
144 donné, je ne sais plus ? (...)

145 Mais avec Anaïs ça marche bien, c'est quelqu'un qui anticipe très bien. Et devant ses difficultés, elle sait
146 apporter des réponses pertinentes. Après, a passé 7 semaines dans ma classe. Elle a vu mes soucis. Moi, je passe
147 des heures à construire les progressions et j'ai plus 25 ans de bouteille.

148 ***Et elle, elle a compris cela ?***

149 C15 : Elle a vu que l'on pouvait difficilement fonctionner autrement.

150 ***Dernière question, quels critères utilises-tu pour évaluer le niveau de développement de compétences des***
151 ***stagiaires ?***

152 C16 : C'est « 1 » - « 2 » et « 3 », c'est très difficile, c'est très subjectif. Je suis persuadé que d'un collègue à l'autre
153 on n'aurait pas mis la même appréciation. Hyper difficile. Je me refuse à mettre des « 4 », ça paraît aberrant. Vu
154 Anaïs, je me refuse à mettre des « 1 » parce que c'est quelqu'un qui est sérieux et compétent. Je suis entre le « 2 »
155 et le « 3 » quand c'est très bien je mets « 3 » quand c'est très bien je mets trois. Quand il y a redire, dans la
156 construction, dans la façon de mener je mets « 2 ».

157 ***Et puis surtout, il y a une grosse différence entre le « 2 » et le « 3 » ?***

158 C17 : Oui, parce que le « 2 » c'est fragile et le « 3 » c'est suffisamment.

159 Oui, moi je trouve que c'est difficile. Pour l'instant je n'ai pas mis de « 1 » et je pense que je n'en mettrai pas. Par
160 conviction je ne mettrai pas de « 4 ». Je ne m'en mettrai pas à moi donc je n'en mettrai pas à elle. Je mets « 2 »
161 ou « 3 » mais c'est difficile je suis d'accord

162 Ce qui me paraît le plus important, c'est ce que j'aurai dit, s'il n'y a matière à comprendre, à évaluer, s'il y a un
163 jury qui doit se pencher sur le cas d'Anaïs après sa scolarité j'espère qu'il se penchera plus sur les 6 ou 7 bulletins
164 que je vais rédiger. Que sur les 2 ou 3 que j'aurais mis. J'espère, ça c'est encore très subjectif.

165 ***Quand elle fait une séance et quand tout s'est très bien passé tu mets « 3 » ? Et à partir de quand tu estimes***
166 ***que cela ne s'est pas bien passé ?***

167 C18 : Je m'attache à la réaction des élèves. Ce sont un peu les élèves qui me dictent. La dernière fois, elle a jeté
168 sa consigne, elle est passée auprès des groupes des élèves de CE1-CE2, 5 – 6 fois et puis au bout d'un moment
169 enfin, elle a tout arrêté. Enfin, elle a demandé de tout poser et elle a reformulé sa consigne. Elle a compris, elle a
170 un regard au fur et à mesure de sa pratique, un regard pertinent.

171 Je l'ai noté dans le rapport, qu'elle a la présence d'esprit. Et je lui ai mis « 2 » parce que sa consigne n'était pas
172 préparée sur la fiche de préparation, parce qu'elle l'a jetée. Mais dans le rapport j'ai mis que c'était positif parce
173 qu'elle a su analyser son erreur.

174 Après, c'est une façon de travailler, de travailler en groupe par exemple. Là cette année, ils ont la chance de
175 n'avoir qu'une classe.

| Texte | Unités de sens | Concept - notions | Catégorisation |
|---------|--|--|--|
| 40 à 51 | A11 :C'était nouveau cette année, j'ai accueilli une stagiaire pendant 7 semaines dans ma classe, je lui ai donné un emploi du temps sur l'organisation de ces 7 semaines. C'est-à-dire que dans la première semaine elle a essentiellement observé, noté et gardé ses questions pour que l'on puisse en discuter après. On a profité de la journée de décharge pour éclaircir quelques points. Ensuite, dès la fin de première, début de deuxième semaine je lui ai proposé de prendre la classe de façon très ponctuelle, sur des moments que j'avais choisis moi. Et puis dès cette deuxième semaine, elle a commencé aussi à rédiger des fiches de préparation qu'elle a pu mettre en place directement dans la classe. Et petit à petit, une heure par jour, on est passé à une ½ journée et puis à une journée pour qu'elle se rende compte effectivement de ce que cela pouvait donner et de ce que cela pourra donner après lorsqu'elle sera en responsabilité. Et puis à chaque fois les jours de décharge étaient consacrés à la préparation de ses fiches de préparation, de ses nouvelles programmations mais aussi aux remarques et aux critiques de ce que moi j'avais pu observer. Et puis aussi, elle est restée plusieurs fois le soir quand même pour que l'on puisse discuter un petit peu à chaud de la situation. | Déroulement chronologique Méthode pédagogique | Temporalité Observation de pratiques professionnelles. Responsabilité communication |
| 53 à 60 | A12 :Au début, alors, on va dire par exemple, des séances très simples comme l'écriture ou une dictée de mots, des choses qui ne demandaient pas forcément une préparation et qui n'étaient pas établis sur plusieurs séquences. Ces petites prises de classes par la stagiaire, lui ont permis de se rendre compte de sa position par rapport aux enfants, de son élocution, comment répondre à des enfants qui posaient des questions. C'était une mise en situation sans préparation de sa part. Et petit à petit, elle s'est investie dans la prise en charge de séquences. Elle a commencé par les sciences, la découverte du monde, elle a établi plusieurs séances, une séquence de plusieurs séances afin de pouvoir observer l'évolution et puis de s'appropriier la classe et son enseignement. | Gestion de groupe Prise de parole Investissement construction | Professionnalisation expérience |
| 62 | A13 :Pour terminer, elle a fait une journée entière. | | temporalité |
| 64 à 69 | A14 :Elle ne souhaitait pas prendre trop la classe non plus, parce qu'en même temps elle commençait un peu à préparer le travail qu'elle | | accompagnement |

| | | | |
|---------|--|--|---|
| | allait pouvoir mener tout de suite après son stage et elle avait besoin que je l'aide aussi dans cette démarche. Donc nos journées de décharge étaient aussi consacrées à la préparation de la suite du stage en sachant que la prise de classe était un peu faussée dans le sens où moi j'étais présente dans la classe, que c'était mes élèves et que nos élèves à priori ont encore un certain respect de nous et elle n'avait pas trop à gérer de situations de conflit ou de gestion de classe. | Prise de fonction | |
| 71 à 73 | A15 : C'est un tout petit peu faussé, ceci dit, elle a quand même pu se rendre compte et c'est seulement en prenant la classe que les élèves n'avaient pas tout à fait le même comportement avec elle qu'avec moi. C'est un peu faussé mais c'est aussi sécurisant. Je pense qu'il faut quand même commencer par-là. | sécurisant | ACCOMPAGNEMENT |
| 75 à 78 | A16 :Moi, je ne pense pas que ça lui apporte de l'embarras. D'autant que j'ai eu une stagiaire qui jouait le jeu, c'est-à-dire qui ne le faisait pas pour me faire plaisir à moi mais pour voir ce qu'elle était capable, elle de faire. Et les premières fois elle a été très étonnée, elle pensait que ça allait beaucoup mieux marcher que cela n'a marcher. Elle s'est aperçue elle-même de certaines erreurs. | étonnement | Analyse de sa procédure Pratique réflexive |
| 80 à 82 | A17 :Tout à fait. Dès la première séance, elle a complètement analysé. Elle s'est rendu compte que les élèves n'avaient pas du tout participé de la même façon que lorsque c'était moi par exemple qui prenais la place. Donc elle s'est posé des questions par rapport à ça. | questionnement | Pratique réflexive |
| 84 à 88 | A18 : Oui tout à fait. Elle s'est rendu compte qu'elle avait rendu la classe plus passive. On a essayé de voir pourquoi ça se passait comme ça. Il y a sa personnalité certes, mais il y avait aussi la façon dont elle avait introduit sa séance, notamment en science, sa situation de recherche n'était pas suffisamment bien formulée, ou bien amenée, bien comprise de chaque élève pour qu'ils puissent s'investir totalement dans ce qu'elle avait préparé. | Personnalité Introduction | Pratique réflexive |
| 91 à 98 | A19 :Je lui ai demandé de préparer sa séance. On a déterminé ensemble les thèmes, à quoi on voulait aboutir, le nombre de séances. Quoique le nombre de séances, on s'est aperçu qu'au lieu d'une il aurait fallu la faire en deux séances. Ça va pas aussi vite qu'on l'écrit. Je lui ai donné la trame et c'est elle qui a elle-même rédigé. Ensuite elle me l'a montrée. Je lui ai dit qu'il fallait essayer, tout simplement. C'était tout à fait correct ce qu'elle avait présenté. Après ça n'a pas fonctionné tout à fait comme ce qui était écrit et c'est là qu'elle s'est aperçue de la nécessité de passer du temps à bien écrire ce que l'on veut et bien savoir où l'on va. Et elle a vraiment compris que la fiche de préparation était un outil indispensable surtout en début de carrière. | Accompagnement Compréhension personnelle | Accompagnement Acquisition de compétences (mettre en œuvre son enseignement) |
| 101à104 | A20 :Non, parce que je pense que justement, pour se rendre compte c'est plus facile si c'est elle qui l'a préparé et c'est plus facile de se critiquer par rapport à ce que l'on a fait. Après moi, je lui ai montré les endroits où on aurait pu faire autrement parfois je lui ai même dit moi je n'aurai pas structuré de cette façon maintenant, il faut passer par-là à mon avis pour avoir du recul. | Pratique réflexive Utilisation de l'expérience du pes | Apprentissage d'une posture réflexive Pédagogie inductive Elle part de l'expérience de la stagiaire pour la |

| | | | |
|-----------|--|---------------------|----------------------|
| | | | formation. |
| 106 à 108 | A21 :Voilà, il ne faut pas tout leur faire. Et pour s'approprier sa propre séance il faut l'avoir construite soi même. C'est très difficile de mettre en pratique quelque chose qui n'a pas été préparée par nous même tout simplement. | Aide au travail | accompagnement |
| 111 à 115 | A22 : Ça lui a été constructif lorsque je vais la voir, elle est consciente de certaines choses. Maintenant, les défauts entre guillemets, qu'elle avait ici, elle les a retrouvés dès le démarrage de sa classe. C'est-à-dire, qu'elle s'est trouvée à rendre un peu passifs ses élèves, c'est un peu le défaut de beaucoup de débutants. C'est-à-dire qu'ils se concentrent plus sur ce qui est écrit sur leurs fiches de préparation que comment réagissent les enfants. Mais elle évolue beaucoup par rapport à ça. | Gestion d'un groupe | compétences |
| 118 à 124 | A23 :Il y avait les compétences sur lesquelles on devait à priori travailler. Je pense qu'on les a toutes abordées. La première, « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». Et bien là, elle avait des connaissances, puisqu'elle avait passé le concours l'année précédente. Elle savait comment ça se passait. Mais il y a quand même des choses pour lesquelles elle a été plus confrontée à la réalité comme le rôle des conseils d'Ecole, puisqu'elle n'a assisté pas à un conseil d'école mais à conseil de maîtres, à la réunion de début d'année. Elle a aussi compris ce que ça voulait dire travailler en partenariat. | compétences | professionnalisation |
| 126 à 127 | A24 :En observant, elle a été très intéressée, elle a posé beaucoup de questions autour de l'école, par exemple « sortir en récréation » des choses comme ça qui sont très banales mais qui sont très importantes. | curiosité | apprentissage |
| 129 à 135 | A25 :Celle-ci forcément, c'est celle qu'on a beaucoup travaillée. « Etre capable de construire des séquences d'enseignement » c'est ce qu'on a quand même bien travaillé. « Connaître les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire » il s'est trouvé que j'avais une stagiaire qui n'était pas très douée on va dire en orthographe notamment, et donc elle s'est rendue compte qu'elle connaissait ses lacunes et elle s'est rendue compte qu'il allait falloir qu'elle travaille là-dessus et elle a fait de gros efforts pour se corriger elle-même, utiliser des livres etc.... C'est mieux, mais elle reste un peu en difficulté par rapport à ça. | Auto-formation | professionnalisation |
| 137 à 138 | A26 :Dès qu'elle faisait une faute ou quoi que se soit, je lui faisais toujours remarquer, je ne passais pas. Je ne faisais Pas (...) | accompagnement | |
| 140 à 142 | A 27 Je pense que la compétence « 4 » qui est « concevoir et mettre en oeuvre son enseignement » et la compétence « 5 » qui est « organiser le travail de classe » sont celles qui ont été le plus développées et peut-être celles, sur lesquelles je vais attacher le plus d'importance moi-même. | | professionnalisation |
| 144 à 160 | A 28Pour la compétence « organiser le travail de classe », ça a été déjà la prise en charge par elle, de la classe et de préparer elle-même son travail. C'est là qu'elle s'est aperçue que parfois elle prévoyait un certain temps et qu'elle n'arrivait pas à s'y tenir, que les réponses des enfants n'étaient pas celles qu'elle avait forcément prévues. Elle a été mise directement en situation. Après « concevoir et mettre en oeuvre son enseignement » c'est tout le travail de préparation que l'on a fait plus ou moins ensemble. Qu'elle a fait seule ou que j'ai fait avec elle. | | |

| | | | |
|-----------|---|--|--------------------|
| | <p>Elle avait certaines connaissances par rapport au socle commun, les programmes. On a déjà bien avancé mais il lui reste des points à éclaircir telle que la différence entre les compétences, les objectifs, comment concevoir une fiche de préparation, à quoi elle peut servir, donc on s'est beaucoup intéressé quand même à cela. Cela lui a été utile parce que lorsque je vais la visiter ces fiches de préparation sont tout à fait cohérentes. Après, il y a toujours des choses à redire. Les compétences qui ont été « entre guillemets » les moins travaillées, c'est peut-être, la compétence « 9 » « travailler avec les parents et les partenaires de l'école » ça c'est quelque chose qui est forcément plus facile à mettre en place lorsque l'on est titulaire d'une classe ou au moins quand l'on vient régulièrement dans une classe, par exemple les compléments de service. « Evaluer les élèves » la compétence numéro « 7 » on en a quand même beaucoup discuté. Quel était le rôle de l'évaluation, comment on pouvait faire. Elle en a tiré profit, je pense, parce que lorsque je vais la voir elle utilise l'évaluation, l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation terminale.</p> | <p>Expérience</p> <p>Préparation</p> <p>Discussion</p> | Pratique réflexive |
| 162 à 166 | <p>A 29 Lorsque je vais visiter ma stagiaire, je n'interviens pas, je ne fais que de l'observation pendant sa séance. Je note le déroulement de la séance de façon à me rappeler les temps de la matinée, par exemple, si j'y vais toute une matinée. Je relève les points positifs, les points négatifs et je note les éléments essentiels que je vais ressortir de cette visite et que je vais lui dire à la fin de notre entretien qui devraient lui servir de piste de travail pour une prochaine fois pour progresser dans certains domaines.</p> | Pratique de visite | accompagnement |
| 168 à 172 | <p>A 30 Oui, il y a une partie description qui me donne une base pour moi et qui lui rappelle à tel moment il s'est passé cela. Je note aussi « entre guillemets » ce qui est imperfection de langage oral, car on parle beaucoup quand on enseigne et les débutants parlent beaucoup trop en général. On ne s'entend pas forcément parler, on n'entend pas nos incorrections. Et lorsque je lui dis « et bien à ce moment, tu as dis... » Je note et lui redis « ah! oui c'est vrai j'ai du dire ça... »</p> | Pratique de visite | accompagnement |
| 174 à 180 | <p>A 31 La tenue de la classe, la prise de classe. C'est celle sur laquelle moi j'ai beaucoup insisté auprès de ma stagiaire. Je lui ai dit, moi la règle numéro 1, c'est déjà que tu aies une bonne gestion de classe et après tu pourras voir ton enseignement et non pas dans l'autre sens car tu peux travailler, tu peux avoir de très belles fiches de préparation, un très bon travail mais que ça ne puisse pas se mettre correctement en place dans la mesure où tu ne parviens pas à gérer ta classe. Donc, la règle numéro 1 c'est primordial, que les élèves soient dans une ambiance de travail, qu'ils aient envie de travailler.</p> | Pratique de classe | accompagnement |
| 182 | <p>A 32 Oui, c'est celle que moi je mets en premier et que je lui ai demandé de mettre en premier.</p> | | |
| 184 à 188 | <p>A 33 Forcément, on retrouve des choses puisqu'on a un peu insisté sur certains points. Quelque part cela fait un petit peu plaisir quand on</p> | | Modèle du tuteur |

| | | | |
|-----------|---|------------------------------------|----------------------|
| | voit que cela fonctionne. Si elle se les ait appropriées c'est qu'à priori elles lui convenaient. C'était une stagiaire qui posait beaucoup de questions, qui s'intéressait beaucoup mais qui n'a pas forcément fait du mimétisme par rapport à ce qu'elle a vu mais elle a pris ce qu'elle a pensé qui était positif dans ce qu'elle a vu. | | |
| 190 à 192 | A 34 Moi, je le prends comme un atout, après, quelqu'un qui arrive de l'extérieur pourrait peut-être dire c'est un handicap. Je pense que la personnalité de chacun fait qu'on ne peut pas faire du mimétisme total. Je pense, qu'elle a pris ce qui lui a semblé, pour elle, positif. | Approprier une pratique de classe. | professionnalisation |
| 195 à 197 | A 35 Oui, tout à fait, je prends l'exemple de « faire reformuler une consigne par les élèves pour vérifier que chacun ait bien compris etc... » c'est quelque chose que j'ai vraiment retrouvé et qui me semble toujours très utile. | Pratique de classe | professionnalisation |
| 199 à 203 | A 36 Le rapport de visite n'est pas secret pour ma stagiaire, c'est-à-dire que lorsque nous faisons l'entretien je lui signale ce qui sera écrit dans son rapport, on en discute et j'essaie d'en extraire les pistes de travail sur lesquelles elle peut encore s'améliorer. Je lui communique une fois qu'il est rédigé pour qu'elle voit si cela correspond bien à ce que je lui avais dit lors de cette visite. Je constate qu'elle en tient compte car d'une visite à une autre on n'est pas toujours sur la même discussion, on avance. | | |
| 205 à 208 | A 37 Je n'utilise pas beaucoup les références, je lui donne quelques petites pistes effectivement par rapport à des livres ou des sites, mais je n'insiste pas trop moi par rapport à ça. Ce que l'on fait c'est que parfois elle a mené une séance et je lui propose une autre façon de mener cette séance pour obtenir justement mieux son objectif qui n'est pas toujours atteint. | | accompagnement |
| 210 à 212 | A 39 Oui, c'est elle qui analyse sa séance. Elle me dit ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, pourquoi ça n'a pas marché. Je lui demande comment elle aurait pu faire autrement, elle me fait des propositions et moi je lui fais toujours une proposition. | Analyse de séance | accompagnement |
| 214 à 225 | <p>A 40 Nous avons une grille avec un codage qui nous est spécifié « 1 » - « 2 » - « 3 » et « 4 ».</p> <p>« 1 » c'est n'a pas développé la composante,</p> <p>« 2 » présente des fragilités dans le développement,</p> <p>« 3 » a suffisamment développé la composante</p> <p>et « 4 » a atteint un niveau élevé dans le développement de la composante.</p> <p>Alors hum (...) C'est pas toujours très facile à utiliser d'autant que pour ma part le niveau « 4 » peut-être que même nous on l'a pas atteint maintenant on ne serait pas évalué. On ne serait pas jugé de la même façon. « 1 » et « 2 » pour nous n'est pas le vrai « 2 » que l'on donne aux stagiaires. Ce qui serait bien, c'est quand même qu'en fin d'année il n'y ait plus que des « 3 » et des « 4 » aussi. Ça peut arriver qu'il y ait des « 2 » cela n'empêche pas de prendre une classe l'année prochaine et d'avoir des compétences qui soient encore fragiles. Même nous, si on s'interroge sur cette évaluation on aurait peut-être encore quelques « 2 ». Mais c'est quand même inquiétant si on a des « 1 »</p> | Evaluations | |

| | | | |
|-----------|--|-------------|--|
| | par exemple. | | |
| 228 à 232 | A 41 Et bien pour ma part si dans la classe, le chemin du travail est instauré, si il n'y a pas de bazar particulièrement, si les élèves écoutent, si l'enseignant est maître de la classe, on va dire, pour moi c'est « 3 » voir « 4 ». Il n'y a pas de soucis par rapport à ça. Et par contre « gestion de la classe » si on a que « 2 » c'est embêtant, un « 2 » est embêtant. | Evaluations | |
| 234 à 240 | A 42 L'organisation du travail, c'est la deuxième chose que j'avais noté tout à l'heure qui est importante, il faut vraiment avoir un « 3 » par rapport à ça, au moins « 3 » je dirais. L'organisation de la journée, savoir gérer le temps, arriver à avancer dans son programme, cela me semble quand même important. Moi, ma stagiaire a établi des progressions pour lesquelles elle essaye de s'y tenir véritablement, je lui ai fait quand même des évaluations, parfois elle est obligée de revoir un petit peu des choses qui n'étaient pas forcément prévues. Mais elle a compris qu'il fallait quand même avancer et pas forcément attendre que tout le monde ait acquis la compétence parce qu'on risquait de stagner un petit peu. | évaluations | |
| 242 à 243 | A 43 Tout à fait. Mais elle a une très bonne organisation par rapport à ces programmations. | | |

Annexe 17 : Analyse entretien Béatrice

| Texte | Unités de sens | Concept - notions | Catégorisation |
|-------|---|---|----------------|
| 2-35 | B1 : [D'abord, je présente toujours les stagiaires en tant que maîtresse ou maître de la classe. Ils sont au même niveau que moi.][Ensuite, il y a d'abord un temps d'observation durant lequel ils regardent un peu ce que je fais, ils vont fouiller dans mes classeurs voir mes préparations. Et puis ensuite on discute de ce qu'on a vu. Les premiers jours, ils n'interviennent quasiment pas, je leur demande de se placer dans la classe, mais une fois que j'ai fini ma leçon, je vais les trouver,][je leur demande ce qu'ils ont vu, ce qu'ils en ont pensé, quelles sont les questions qui leur viennent à l'esprit. Eh! (...) Ensuite, je fais un bilan avec eux, je leur demande par exemple pourquoi j'ai fait tel ou tel exercice. Donc là il faut qu'ils essaient de réfléchir, quel est objectif que l'on a pu mettre derrière telle ou telle chose.][Eh! (...) Une fois que cette partie est faite, on va dire petite première semaine, 3 – 4 jours. A ce moment là, moi je leur demande de commencer à prendre le groupe classe en main pour des petites choses qu'ils n'ont pas forcément préparées mais que moi j'ai pu préparer pour eux par exemple, du calcul mental. Donc là il faut que le stagiaire se présente devant la classe, et qu'il ait la posture d'un enseignant. Qu'il place sa voix, qu'il s'adresse à tout le monde etc. C'est un peu le premier pas de prise en main de la classe. Je leur demande aussi de m'accompagner systématiquement aux sorties, c'est-à-dire dans la cour de récréation, aux sorties au portail, tous les endroits où l'on peut aller. Et de se considérer toujours comme le maître, c'est-à-dire pas de « copinage ». Je n'aime pas du tout cela. On est là pour accompagner les enfants.] | Présentation Observation Analyse de séances Statut du maître | |

| | | | |
|-------|--|---|--|
| | <p>[Après, je vais leur demander de préparer des séances, qu'ils vont devoir mettre en place. Là cela se fait de différentes façons, tout d'abord, on construit les séances ensemble, d'après ce que moi j'ai fait. Eh ! En général, ils s'appuient fortement sur ce que moi j'ai fait 'ils prennent un peu mes chaussons. Au début du moins, ils commencent souvent par le français ou les mathématiques parce que ça les rassurent. On prépare ensemble et puis après eux, ils doivent mettre en oeuvre dans la classe.]</p> <p>[Cette année, j'avais deux P.E.S donc cela me permettait un ensemble beaucoup plus riche, parce que je faisais intervenir le 2ème P.E.S pour dire ce qu'il avait remarqué, ce qu'il avait vu, faire des critiques, poser des questions. Et du coup, ben voilà, cela permettait de reprendre ensemble les objectifs, de voir ce qui a été, ce qui n'a pas été, pour quelles raisons, on fait l'analyse de la séquence.]</p> <p>Et puis dans un autre temps, les séances, c'est eux qui vont les préparer tout seuls. Et là, ils mettent en oeuvre tout seul, ils découvrent le matériel, les lieux, la séance. Et moi après avec le 2ème stagiaire, on regarde, on prend les mêmes éléments à chaque fois, la fiche de préparation, les mêmes objectifs et on fait le bilan de la séquence qui a été faite. Euh ! voilà, grosso modo, c'est un peu comme ça que l'on fonctionne. Après, les jours de décharge, donc ils ne prennent pas la classe et là on discute soit l'aspect plus théorique, de la posture de l'enseignant, les devoirs, des choses comme ça, la réglementation. Ou alors, on discute de l'apprentissage de la maîtrise de la langue, comment on fait pour apprendre à lire ou des choses plus théoriques ou alors on prépare ensemble des séances qu'on va mettre en place.</p> | <p>Préparation, construction</p> <p>Prise de classe</p> <p>Regards croisés</p> | <p>Professionalisation</p> <p>accompagnement</p> |
| 39-60 | <p>B2 : A leur niveau ? Au niveau des PES ? Alors, je pense que l'on a vu pas mal de compétences théoriques pour lesquelles il n'y avait pas véritablement forcément pas de notions avant. Je pense par exemple se situer dans la hiérarchie scolaire. Qui était notre supérieur hiérarchique. Comment expliquer les différentes personnes qui évoluent autour de l'école. On en a profité pour voir toutes les compétences assez théoriques. Tout ça a été un moment important. Après, forcément compétence « 4 » et compétence « 5 ».c'est les deux qui sont mises en avant car ils ont besoin de ça. Ils sont arrivés quasiment sans formations et pour certains avec très très peu de pratique. « comment fabriquer une séance » « où est-ce que l'on prend les informations » « sur quoi aller pour construire sa séance » on a essayé de travailler, on l'a bien travaillé. On a aussi beaucoup discuté de l'évaluation., alors on en a discuté. Mais je ne suis pas sûr qu'elles l'aient bien compris les filles que j'avais parce que cela s'appuie sur quelque chose de pratique. Pour lesquelles, ils n'ont pas eu vraiment d'occasion. Moi ils l'ont vu un petit peu au CP parce qu'on fait les évaluations initiales en début de CP. Voilà ils ont vu celles-là, après les 7 semaines, ils arrivent à un moment de l'année où il n'y a pas encore vraiment d'évaluations si ce n'est des évaluations diagnostiques. Euh! (...) Autrement, je ne peux pas dire, je ne sais pas si on a vraiment travaillé, si « se former innover, « forcément car elles étaient là dans une optique de formation, c'était un petit peu obligatoire qu'elles se ...qu'elles cherchent elles mêmes des infos à droite et à gauche et qu'elles arrivent moi je ne les ai pas laissé arriver les mains dans les poches en leur disant je vais tout vous apporter, il fallait qu'elles elles aient aussi leur propre bagage et qu'elles apportent des choses. Euh voilà, c'est plus principalement celles-là qu'on a travaillées. euh, il y avait aussi quand même beaucoup la posture de l'enseignant c'est pas forcément une compétence qu'elles ont principalement dans ce qu'elles ont à travailler mais euh (...) prendre sa place comme maîtresse. Je pense C'est la première chose c'est la plus importante, une fois qu'elles</p> | <p>Compétences</p> <p>Professionalisation</p> <p>Evaluation</p> <p>Auto-formation</p> <p>Prise en main de la classe</p> | <p>Formation</p> <p>professionalisation</p> |

| | | | |
|---------|--|---------------------------|---------------------|
| | ont appris ça tout le reste en découle, pour moi ça c'est quelque chose qu'est souvent primordiale, voilà. | | |
| 66-80 | B4 Alors (euh) déjà je m'assoie dans un endroit où je vois tout le monde. Quitte à me déplacer un peu dans la classe. Après j'essaie de ne pas intervenir (...) parce que de la même façon que quand elles sont en classe avec moi j'essaie de ne pas intervenir puisqu'elles sont la maîtresse. C'est à elles de faire. ça m'est jamais arrivé d'intervenir et de prendre la classe euh (...) j'en ai jamais vu, enfin là sur les deux stagiaires elles n'ont pas été suffisamment en difficultés pour que j'aie besoin de le faire. Et puis je trouve que c'est intéressant de les laisser aller au bout de leurs erreurs. Si on les coupe, en leur disant « ah! ben non attends ce n'est pas comme cela qu'il faut faire je vais te montrer » ben elles n'ont aucune chance de voir jusqu'où peut les mener leurs propres erreurs. Donc non en général j'observe, en général je reste une demi-journée, au moment de la récré je discute un petit peu avec elle mais peu car elles ont souvent besoin de souffler de préparer autre chose. Et ensuite il y a l'entretien qui se déroule après la demi-journée de classe. Là ça peut durer un petit peu longtemps. Voilà donc là on discute. Je les fais revenir sur ce qu'elles ont proposés quelles sont les erreurs ce qu'elles ont ressenti, sur leur séance, ça a bien marché et puis ensuite on reprend les préparations et puis on va au fond des choses, on essaye de voir ce qui a pu marcher et pourquoi et on essaye de trouver des solutions ce qu'elles auraient pu mettre en place pour mieux faire, ce qu'elles pourront mettre en place la fois d'après pour rebondir voilà. | Observation Erreur | Analyse de pratique |
| 82-90 | B5 Alors toujours euh!(...) les mettre en situation d'être toujours maître ou maîtresse de la classe. Cela revient toujours au même. Et puis encore une fois principalement compétence 4 compétence 5, un peu compétence 6 aussi car elles ont beaucoup de mal sur les différents niveaux des élèves de la classe. Souvent elles ont du mal à se situer elles font quelques chose d'assez global sur toute la classe. En plus moi j'en avais une qu'avait qu'un CE1 donc euh! elle parlait pour toute le classe, elle n'avait pas repéré qu'il y avait plusieurs niveaux d'enfants. Euh la deuxième avait un cours double, mais elle faisait beaucoup de chose en commun, donc du coup, on a parlé plus de la diversité. De plus l'une d'entre elle avait un enfant du voyage, pour lequel elle n'avait rien proposé donc la on a beaucoup discuté de la compétence 6 de prendre en compte la diversité, hétérogénéité de la classe. C'est principalement 4, 5 et 6. | différenciation | |
| 93-101 | B6 :Alors ben on essaie ben moi je reprends leurs préparations, hein, on revoit ensemble les objectifs et on essaye de voir s'ils ont été atteints ou pas. En fonction du fait s'ils ont été atteints ou pas ben, on s'aperçoit très vite que s'il y a des manques c'est que l'objectif n'était pas bien fixé ou alors qu'il a manqué du matériel. Et on essaye de voir comment on peut faire pour progresser après. On essaye de mettre en place, par exemple, qu'est ce que je peux te dire comme exemple, quelqu'un qui n'a pas vu par exemple que les cm1 allaient beaucoup plus vite que les cm2. du coup on essaye de voir qu'un exercice supplémentaire aurait pu (..) et on se dit ben pour la prochaine fois voilà, t'as trouvé qu'ils allaient trop vite, donc tu peux mettre en place telle ou telle chose. Voilà la prochaine fois voilà ce qu'il faut faire. On essaye de progresser par rapport à leur vécu toujours en s'appuyant sur ce que moi j'ai observé et ce que elles elles ont préparés. | Déroulement pédagogique | Pratique réflexive |
| 106-114 | B8 :Euh (..) oui et non pour celle qui est en ce2-cm1 pas vraiment. Elle est dans un autre cycle donc du coup il y a quelques habitudes de travail mais qui sont plus de l'ordre non pas de comment je peux dire cela. pas du type d'exercices mais plus dans la présence. voilà avoir | Modèle | |

| | | | |
|---------|---|---------------------------|----------------------|
| | quelque chose de toujours prêt sous le coude, euh! des choses comme cela. Celle qui était en CE1, comme moi j'ai un ce1. Elle a repris des choses que moi j'ai faites mais il ne m'a pas semblé que c' était fait à bon escient. C'est à dire qu'il a quelque chose qui a été pris comme cela parce que cela lui plaisait. Mais du coup elle les a repris tel que dans sa classe sans l'adapter au niveau de ses élèves. Donc j'ai retrouvé certaines choses, certaines façons, même des façons de s'exprimer ou même certains vocabulaires ou (...) Mais je n'ai pas trouvé qu'elle s'en était bien sortie car elle n'a pas adapté à sa classe. | Appropriation de pratique | |
| 116-122 | B9 :Et ben justement en lui montrant que ça collait pas. Que ce qu'on voit dans une classe ça peut être utilisé ailleurs mais à condition de la modifier de le digérer de l'intégrer de le digérer pour pouvoir le refaire mais d'une autre façon. En adaptant au niveau des élèves. Nous ici on a des enfants qui sont quand même plutôt j'allais dire d'un milieu aisé, même si on a des enfants en difficultés. Elle, elle s'est retrouvée dans une classe avec des enfants d'un milieu social plutôt faible, donc du coup il y a des choses qui passaient pas quoi. Donc après c'est par la discussion en essayant de voir pourquoi ça n'avait pas marché, on arrive à dire, ben, oui prendre les idées c'est bien mais il faut les adapter. | Adaptation | |
| 127-135 | B10 Alors je ne les ai pas vues énormément. Alors il y en a une que j'ai vu deux fois et elle a bien évolué. La deuxième je ne l'ai vu qu'une fois alors je ne sais pas. Et là je vais la revoir en moyenne section – grande section alors du coup c'est un contexte complètement différent, alors là je ne sais pas. J'ai l'impression qu'elles prennent en compte ce que je leur dis. Donc de ce côté là elles ont vu l'intérêt de ne pas aller prendre des choses soit chez un maître formateur soit sur Internet et de le coller comme cela dans la classe. Et réfléchir à pourquoi on le fait de choisir d'abord son objectif et après de chercher des exercices qui vont permettre de l'atteindre plutôt de faire le contraire. Là moi il m'avait semblé qu'elles prenaient des exercices qui leur plaisaient et paf elles les mettaient dans la classe en disant paf ça va marcher et hop! ça ne marche pas. | réflexion | |
| 138-144 | B11 : Alors j'ai pas de réponse, euh! (...) ça dépend du recul qu'ils peuvent prendre. Je pense que pour certains qui n'ont jamais vu un enfant de leur vie ou qui n'ont pas de formation, je pense que c'est quand même un atout parce qu'ils sont quand même chez des gens qui ont une certaine expérience qu'ils peuvent prendre et il y a un certain nombre de choses qu'ils ne peuvent pas inventer. Après, s'ils se contentent de récupérer ce qu'ils ont vu et de le poser dans leur classe, cela ne marchera pas. Donc il faut qu'il soit capable de prendre du recul sur leur pratique euh!(..) pour pouvoir faire bien après dans leur classe. Je pense que quand même que ce qui serait plus intelligent c'est qu'ils aillent voir plusieurs personnes. | Adaptation de pratique | professionnalisation |
| 146-151 | B12 :Oui complètement surtout s'ils se retrouvent dans une classe avec le même niveau. C'est à dire que là ils ont un truc qui fonctionne et ils se disent et bien je vais prendre cela je suis sûr que ça va marcher. Le piège ça été aussi pour ceux qui ont eu 4 classes, 4 jours de décharge, et là ils n'ont pas pu plaquer, cela demande beaucoup plus de travail, et cela ont dû mal. Alors, je pense qu'il vaut mieux qu'ils aillent voir plusieurs maître-formateur quand même, c'est toujours plus formateur de voir plusieurs personnes. Il n'y pas qu'un seul moyen | Expériences différentes | |

| | | | |
|---------|---|--------------------------------------|-----------------|
| | de faire. | | |
| 156-164 | B14 : Ce qui était plus difficile pour elle. C'est qu'elle avait un niveau plus faible, elle ne comprenait pas, elle n'a pas bien compris au départ que ça ne marchait pas. Car ça marchait très bien ici. Et elle, quand elle l'avait mis en pratique dans ma classe ça marchait, mais ce qu'elle a oublié c'est que ça venait d'une pratique de classe qui est débutée depuis le début de l'année et quand elle est arrivée au mois de novembre dans sa classe, ils ne pratiquaient pas comme cela depuis le début de l'année et donc du coup il fallait une certaine euh! (...) un certain rythme à prendre. Alors elle s'était bien rendu compte qu'il y avait des choses qui n'allaient pas mais elle ne pointait pas suffisamment du doigt ce qui n'allaient pas, elle n'arrivait pas. A prendre vraiment conscience de ce qui n'allait pas. Donc là je pense que là dessus, on lui a apporté de l'aide. Je dis on car on a été trois formateurs à aller la voir. | Adaptation Habitue de travail | |
| 166-170 | B15 : Oui, le regard croisé pour moi il est primordial on a pas tous les mêmes demandes, et puis l'avantage, j'allais dire que moi j'ai une pratique il faut que j'essaie de l'oublier quand je vais voir quelqu'un d'autre. C'est plus facile si quelqu'un d'extérieur est allé donner son avis, moi je peux ensuite donner le mien comme cela le PE voit qu'il y a plusieurs choses qu'on est pas obligé de faire d'une seule façon, qu'il y a pas des choses bien et des choses mal. Donc du coup, je pense que cela les aide. A condition de ne pas se contredire, | Regards croisés | |
| 173-176 | B16 : Pas explicitement, mais oui je l'ai eu. Elle s'est vraiment posé des questions. Elle arrivait pas à mettre le doigt sur ce qu'il n'allait pas donc du coup le fait que je vienne cela lui a permis de voir et ce dire : « voilà, c'est ça qui ne va pas, c'est que j'ai plaqué quelque chose qui n'est pas fait pour eux donc il faut que je reprenne d'une autre façon ». | Analyse de pratique | Retour réflexif |
| 178-186 | B17 :Le rapport de visite j'essaie de le faire coller le plus possible avec l'entretien que l'on a eu. C'est-à-dire de mettre tout ce que l'on a pu voir. Dans le rapport, j'y mets le plus possible de ce qui a été dit pendant l'entretien. Donc euh! Les remarques que j'ai pu faire, même les remarques que le stagiaire peut faire en retour pour qu'il y ait une trace exacte des échanges que l'on a eus. Je trouve que c'est important de pouvoir avoir quelque chose sur lequel on s'appuie. Le stagiaire il doit pouvoir quand il récupère le rapport se dire « ah! oui c'est vrai, elle m'avait dit ça, c'est écrit dans le rapport ». Et puis, quand quelqu'un voit le rapport il sait de quoi il a été question pendant l'entretien. J'essaie de faire une observation très exhaustive de tout ce que j'ai vu et puis ensuite je rapporte l'entretien de façon relativement exhaustive. | Méthode pédagogique | accompagnement |
| 189-197 | B18 : En général, il y a une ou deux compétences sur lesquelles je lui dis de travailler de façon plus approfondie. Ça a été le cas pour les 3 rapports de visites. A chaque fois j'ai demandé à ce qu'il y ait une compétence qui soit plus particulièrement travaillée, alors pour la demoiselle qui est en CE2-CM1 je lui avais demandé de prendre en compte la diversité des élèves et puis maîtriser la langue française parce qu'elle m'avait fait une erreur grossière « groupe verbal » « groupe sujet » donc du coup j'ai dit voilà, ça c'est à travailler. L'autre elle devait plus travailler sur « comment concevoir son apprentissage ». Là dans la conclusion, cela me permet de mettre si l'observation est plutôt positive ou pas et puis les compétences à travailler en général. | Objectifs à venir | accompagnement |

| | | | |
|---------|--|----------------------------|----------------------|
| 203-213 | B19 : Il y a des choses euh! (..) c'est sur l'évolution. Je les ai connues au départ quand elles arrivées juste. Donc du coup c'est surtout l'évolution que je note plus que le niveau de développement. Une fille qui arrive sans rien connaître et puis qui arrive maintenant à faire des choses intelligentes et sensées et qui met les élèves au travail pendant toute une matinée même si il y a des erreurs de débutantes je pense que le « 3 » s'impose assez rapidement. Après, si il y a des lacunes, des grosses erreurs comme celles que j'ai vues sur le « groupe sujet » « groupe verbal » ou là je vois quand même des erreurs de connaissances didactiques là je vais peut être tentée de mettre « 2 ». Mais ces des choses sur lesquelles elles vont progresser. Moi c'est vraiment plus la progression que je note plutôt que le rendu au jour le jour. Comme je commence à bien les connaître maintenant ça me paraît plus sensé. Et c'est vrai qu'il y a des notions où elles peuvent avoir « 4 » parce qu'elles ont compris que ça fonctionnait, que je pense à une compétence « développer les automatismes » ça elles ont compris que des exercices systématiques c'est obligatoire. | Evolutions notation | évaluations |
| 215-218 | B20 :Ça m'arrive quand même... La marge est grande c'est vrai, moi ça m'arrive de temps de mettre quand je sors de la classe, de mettre « 2 » et puis ensuite de réfléchir, et de me dire attend « elle débute », peut être que ça vaut un « 3 » finalement. | hésitations | évaluations |
| 221-224 | B21 : Tout à fait. Là elles sont dans des conditions qui ne sont pas faciles quand même, on les balance dans une classe sans quasiment de formation, je trouve qu'à partir du moment où je sens qu'elles prennent du recul, qu'elles savent comprendre, qu'elles savent écouter les conseils, qu'elles prennent en compte les conseils d'une fois à l'autre, on est toujours perfective. | | |
| 226-230 | B22 : Oui, oui, oui toujours. Parce qu'il y a des notions qu'elles n'ont pas travaillées du tout par exemple sur lesquelles je mets « non évalué » et pas « 1 » parce qu'elles ne l'ont pas travaillée ou parce qu'elles n'ont pas pris le temps de le faire et donc je vois pas pourquoi je mettrais « 1 » c'est juste que pour l'instant elles en sont pas là elles ont autre chose de plus important à travailler. Mais par contre, si je vois qu'il n'y pas d'investissement personnel là je mettrai « 1 » sans problème. | Conscience professionnelle | professionnalisation |
| 235-236 | B24 :Oui bien sûr, et pour moi c'est primordial c'est une des compétences les plus importantes. D'être capable de s'investir, d'aller chercher les infos là où elles sont etc. | Investissement personnel | professionnalisation |

Annexe 18 : Analyse entretien Charly

| Texte | Unités de sens | Concept - notions | Catégorisation |
|-------|--|-------------------|----------------|
| 2-22 | C1 :J'essaie d'assurer une continuité, une progressivité. D'une part dans la pertinence des observations faites et ensuite dans la prise en charge progressive du groupe classe à travers les séances que l'on prépare. Alors, je donne tous les matins à disposition des stagiaires que j'accueille une photocopie de mon cahier de journal, une photocopie du fichier éventuel de préparation que je fais. Je leur demande | Progressivité | |

| | | | |
|-------|---|--|--|
| | <p>d'observer mais d'avoir une observation, comment je dirais non pas passive, mais pertinente, active, c'est-à-dire qu'observer ce n'est pas resté au fond de la classe donc je leur dis qu'ils peuvent se déplacer à des moments pertinents, pour aller observer le travail des élèves lors des réponses à mes questions qui se traduisent en CM2 à beaucoup d'écrits sur les cahiers. Ils peuvent également poser des questions aux élèves patiemment en train de travailler. A partir de la deuxième ou troisième semaine, je ne leur donne plus la photocopie de mon cahier journal aux stagiaires que j'accueille, mais je leur donne le squelette du cahier journal et je leur demande à partir des observations d'essayer de dégager des objectifs en termes de connaissances ou de compétences que je travaille. Et en faisant toujours référence aux instructions officielles, donc ils ont le programme, les BO ouverts et ensuite le soir on compare si les objectifs qu'eux ont repérés à travers la pratique sont ceux que moi j'avais faits sur mon cahier journal. Et en ce qui concerne la prise en charge de la classe, ça se fait de façon progressive, d'abord à raison d'une séance par jour ensuite à raison de plusieurs séances par jour. J'ai souvenir cette année, et l'avant dernière et la dernière semaine c'était toute une journée. Et on avait essayé aussi de caler sur les trois dernières semaines la prise en charge d'une séquence complète pour que le stagiaire puisse s'inscrire dans une progressivité sur une séquence je crois que c'était en biologie l'appareil digestif, de façon à ce que le stagiaire puisse mener de A à Z jusqu'à la finalisation une séquence complète. Avec bien sûr comme tous les soirs, une discussion sur les observations qui ont été faites ou moi euh euh! sur la prise en main de la classe avec un retour sur la conduite de la classe etc....</p> | <p>Méthode pédagogique</p> <p>Recherche</p> <p>Réflexion</p> <p>Construction</p> <p>Projet</p> <p>discussion</p> | <p>Observation de pratiques professionnelles</p> <p>Pratique réflexive</p> |
| 24-31 | <p>C2 :C'est moi qui les choisies les premières du début. Comment je vais dire, j'ai essayé de faire en sorte que ce soit des séances intéressantes à mener, c'est-à-dire que ce ne soit pas des séances d'application d'exercices où là on n'a pas besoin d'une grande réflexion pour définir des objectifs, quand c'est des exercices, les différencier un petit peu. Ce sont toujours des séances de découvertes, où on introduit de nouvelles notions même si ce sont des jeunes stagiaires sans expérience de mener que des séances d'entraînements cela ne parait pas très intéressant. Ils auront ces séances à mener dans le cadre de leur séquence qu'ils vont mener de A à Z donc là forcément dans la chronologie de ces séances à mener, ils seront amenés à proposer ce type de séances alors moi j'essaie toujours de leur demander de faire des séances soit de découverte soit de manipulations.</p> | <p>construction</p> | <p>Acquisitions de pratique professionnelle</p> |
| 34-46 | <p>C3 : Moi j'ai surtout insisté sur la prise en charge de l'hétérogénéité, de la différenciation des apprentissages. Je crois que c'est la principale difficulté à laquelle ils sont confrontés. C'est-à-dire se rappeler à interroger toute la classe donc j'ai surtout insisté sur la formation de groupe, des besoins, les différents chemins que l'on pouvait mettre en place dans sa classe pour différencier les apprentissages et faire en sorte que tous les élèves progressent. A priori, cette année cela n'a pas trop mal fonctionné parce que je le vois, j'ai fait ma 4ième visite et parfois je me dis tiens cela c'est à moi. Donc la construction de grille d'évaluation avec des compétences qui permettent de construire des groupes de besoins et ensuite la gestion de ces groupes de besoins, moi j'ai cette année un niveau mixte CM2, je fonctionne jamais en niveau CM2, J'ai toujours 3 ou 4 élèves qui sont en train de patouiller au fond autour de compétences ou de connaissances qui ne sont pas acquises. Et c'est là-dessus que j'ai surtout insisté. Après j'essaie d'insister aussi sur les incontournables, les</p> | <p>Hétérogénéité</p> <p>compétences</p> | <p>professionnalisation</p> |

| | | | |
|-------|--|---|--------------------|
| | basiques, les consignes, la prise de parole, la position dans la classe, euh! comment je vais dire, la gestion de la classe avec des choses qui sont instituées, lever la main, s'écouter etc. Mais cette année je me suis dit que la principale préoccupation c'était la gestion de l'hétérogénéité et elle elle était en difficultés. | | |
| 48-55 | C4 :Au début, dans mes fiches de prép je marquais les besoins avec telles compétences, et ensuite je ne marquais pas. Ensuite, quand la stagiaire a pris la classe, que nous avons vu qu'il y avait, en corrigeant les cahiers le soir, des élèves qui n'avaient pas compris la difficulté, c'est à elle que j'ai confié ça : Qu'est que l'on fait ? Comment fait-on ? et donc je lui ai demandé la séance prochaine, c'est pour ça que je disais tout à l'heure qu'au niveau des prises de classes, j'ai insisté surtout les séances de découvertes et de remédiation, donc là tu as fait une séance en rédaction sur les contes on vient de définir 5 ou 6 élèves qui n'avaient pas encore acquis encore la structure du conte je lui ai demandé dans la séance suivante de me préparer une séance toujours sur rédaction d'un conte avec un groupe classe en autonomie et une remédiation auprès de 5 ou 6 élèves. | Gestion de groupe d'aide construction | expérience |
| 58-71 | C5 :Alors j'arrive bien avant neuf heures. Je demande tous les documents que l'on a actuellement, le cahier journal, les progressions, les fiches de préparation etc... Ensuite je m'installe en tant qu'observateur, je me mets assis au fond de la classe et bien sûr je prends des notes. Dans ma prise de notes, j'essaie de mettre en parallèle la maîtresse et les élèves et j'essaie de faire des ponts et des flèches entre ces deux colonnes. Et je trace, et je marque les réponses des élèves aux questions de la maîtresse, je marque les remarques éventuellement des élèves et les rebondissements que fait ou que ne fait pas la stagiaire. Ensuite arrive le moment le plus intéressant, puisque c'est le moment de l'entretien, j'essaie de faire refaire la chronologie de la séance à la jeune collègue en partant toujours des objectifs, c'est à dire que je pose toujours la même question : « vous avez commencé par ça ? » « Quels étaient vos objectifs en terme de compétences et de connaissances ? » « Pensez-vous qu'ils sont atteints en partie, en grande partie à la fin de la séance ? » oui ou non Et ensuite à partir des réponses, on refait la chronologie de la séance. C'est-à-dire que je fais redire la chronologie de la séance qui a été menée et j'interviens en fonction de ce que j'ai marqué. A ce moment là il y a eu une remarque d'un élève, te rappelles-tu de cette remarque, « Comment as-tu réagis ? » « Comment aurais-tu pu réagir ? » « Qu'est ce que ça aurait pu induire pour toi ? » | Relation maître-élèves Analyse de sa propre pratique reconstruction | Pratique réflexive |

| | | | |
|---------|---|--|--|
| 73-83 | <p>C6 : C'est un regard réflexif sur leurs propres pratiques. Il est évident que quand on enseigne on ne se voit pas enseigner. Je suis particulièrement attentif par ce que j'appelle moi les gestes professionnels, les consignes, comment on les dit, la place de l'enseignant, on revient sur des choses qui nous, nous crèvent les yeux mais qu'eux ne voit pas forcément. Notamment, la semaine dernière, un élève était au tableau et j'assistais à un dialogue élève-enseignante qui était resté au tableau et tournait le dos, c'était magistral. C'était magnifique.</p> <p>Donc ce genre de remarque et avec la stagiaire, j'attache beaucoup d'importance, parce que j'ai essayé de lui faire toucher du doigt pendant les 7 semaines qu'elle était chez moi, la gestion de l'hétérogénéité, la conception de groupes de besoins, la notion de compétences, de grille d'évaluation, qu'elle construit j'exige, j'exige peu de chose et donc chaque fois que je vais la voir j'exige une gestion d'hétérogénéité avec une conception des groupes de besoins. Et pour l'instant, je suis chaque fois satisfait, c'est bien.</p> | Position de l'enseignant | |
| 85-91 | C7 : Bien sûr, il y a du mimétisme c'est évident. On ne peut pas passer 7 semaines chez quelqu'un en revenant vierge de toutes pratiques pédagogiques sans retomber dans des habitudes de travail, moi je lui ai fait construire des grilles d'évaluations. Je me dis que pour l'instant c'est positif parce qu'il me semble que c'est comme ça que l'on doit travailler. Je sais pertinemment et tant mieux que ma stagiaire va construire sa propre personnalité au fur et à mesure qu'elle va acquérir de l'expérience et que si même elle ne jette pas tout ce que j'espère qu'elle adaptera en fonction de sa propre personnalité. ça ne me dérange pas du tout. | Mimétisme Expérience Adaptation | |
| 93-95 | C8 : Là c'est difficile parce qu'en plus elle a 4 postes différents avec des niveaux de la grande section au CM2 donc là elle gère l'urgence, la difficulté. Mais je suis persuadé que c'est quelqu'un qui a des idées assez précises de pédagogie à mettre en place dans sa classe. | | |
| 97-100 | C9 : Euh! Je sais pas, J'essaie d'être rigoureux dans les consignes, toutes les consignes sont rédigées sur ses fiches de préparations. Toutes les consignes sont toujours dites quand il y a le silence absolu, elles sont toujours dites calmement. Je fonctionne toujours sur le même schéma c'est-à-dire que je dis la consigne, je la fais répéter, je leur demande toujours « qui n'a pas compris » bon ça c'est un schéma que je retrouve. | pédagogie | |
| 102-109 | C10 : A partir du moment où ça fonctionne, que ça aide au fonctionnement de la classe, ce sont de jeunes collègues qui sont venus sans aucune expérience observer un maître, qui a priori en a, donc qu'ils aient repris les gestes professionnels, les habitudes, les chemins de fonctionnement, qui se les soient appropriés au service de leur classe cela paraît être intelligent, pertinent. Je ne vois pas de toute façon comment ils auraient pu faire autrement. Maintenant, il faut que chacun de ces jeunes collègues arrivent à mettre sa touche personnelle et cela ne peut se faire qu'avec le temps, je suis persuadé que tous les collègues ou pratiquement tous. Ceux qui ne vont pas le faire c'est certainement des jeunes collègues qui ne vont pas être à l'aise avec leur préparation de classe. On ne peut pas faire que du mimétisme cela ne fonctionnera pas il faut que chacun y mette de sa personnalité. | Geste professionnel Expérience adaptation | |
| 111-123 | C11 : J'essaie de faire en sorte que ce rapport soit hum! ...Colle le plus possible à ce qui a été dit. Ensuite j'essaie, je fais la description détaillée, de ce que j'ai vu, observé en faisant référence aux compétences qui sont définies dans les fiches de préparation que je vois. Tout | Description | |

| | | | |
|---------|--|--------------------------------|----------------|
| | ce qui est attitude, préparation etc. j'essaie à chaque fois que je rédige mon rapport de noter à quelle compétence du référentiel cela s'applique et en dessous à quelle connaissance, capacité, aptitude cela correspond. C'est à dire que dans mon rapport, si j'ai quelque chose à faire sur la gestion de la classe, je vais mettre en rapport la compétence 5 il me semble, qui voilà organiser le travail de classe et la capacité 3 par exemple être capable..... De façon que le jeune collègue puisse se référer à son référentiel pour éventuellement, surtout prendre en compte ce que je dis et être capable de façon précise de sérier les domaines dans lesquels je juge qu'il doit encore progresser. A chaque fois je fais référence à leur référentiel ensuite j'essaie d'étayer par des pistes nouvelles, donner des exemples, quand on est dans l'entretien on ne pense pas forcément à tout. Donc pistes à envisager, je les décris et chaque fois que je le peux et chaque fois que je le sais, je donne des références bibliographiques. Quand j'ai fais cela j'ai passé 7 heures à rédiger le rapport. | Compétences | |
| 125-128 | C12 : Je donne des priorités. En conclusion je donne des priorités je m'appuie toujours sur des points positifs, ensuite je donne une ou deux priorités à travailler. Et quand je vais la revoir la fois suivante, je prends rendez-vous par téléphone soit le mardi puisqu'elle est à l'école le mardi, et je lui dis, je te rappelle les deux priorités que l'on avait définies, donc essaye de travailler ces deux priorités là. Pour qu'il y ait une progression | Priorité de travail | |
| 130-138 | C13 : La dernière fois, c'était les consignes, la rigueur dans les consignes. Lorsque je suis allé la voir à Montrichard, pour des CE1 – CE2, ses consignes étaient beaucoup trop compliquées. Donc la priorité c'était de retravailler les consignes. Elle avait abandonné la rédaction des consignes sur ses fiches de prep, elle a bien touché du doigt que ça ce n'était pas à abandonner jamais. Donc, le(...) La rédaction des consignes et la passation des consignes qui avait été faite non plus dans un cadre comme elle avait pu le voir là, sécurisant, silence, répétée, mais elle a pensé qu'au bout de 4 ou 5 semaines c'était quelque chose qu'il était inutile de faire et elle pensait gagner du temps en jetant sa (...) elle avait jeté sa consigne. Et donc ça n'a pas marché, j'étais bien content. Euh euh!, La priorité c'était la consigne. Et elle a bien bûché. La priorité c'était la consigne. Des choses faciles, des choses très très simples. | Consignes compréhension | |
| 141-147 | C14 :Je ne sais plus trop. Retour à l'écrit, quand je suis allée la voir à C, CM1 – CM2, il y avait beaucoup trop de photocopies à mon goût. Alors je lui ai dit que je ne voulais plus voir de photocopies. Qu'est-ce que j'avais donné, je ne sais plus ? (...) Mais avec Anaïs ça marche bien, c'est quelqu'un qui anticipe très bien. Et devant ses difficultés, elle sait apporter des réponses pertinentes. Après, a passé 7 semaines dans ma classe. Elle a vu mes soucis. Moi, je passe des heures à construire les progressions et j'ai plus 25 ans de bouteille. | pédagogie | accompagnement |
| 149 | C15 :Elle a vu que l'on pouvait difficilement fonctionner autrement. | | |
| 152-156 | C16 :C'est « 1 » - « 2 » et « 3 », c'est très difficile, c'est très subjectif. Je suis persuadé que d'un collègue à l'autre on n'aurait pas mis la même appréciation. Hyper difficile. Je me refuse à mettre des « 4 », ça paraît aberrant. Vu Anaïs, je me refuse à mettre des « 1 » parce que c'est quelqu'un qui est sérieux et compétent. Je suis entre le « 2 » et le « 3 » quand c'est très bien je mets « 3 » quand c'est très bien je mets trois. Quand il y a redire, dans la construction, dans la façon de mener je mets « 2 ». | Subjectivité évaluation | accompagnement |

| | | | |
|---------|---|--------------------------|--------------------|
| 158-164 | C17 :Oui, parce que le « 2 » c'est fragile et le « 3 » c'est suffisamment. Oui, moi je trouve que c'est difficile. Pour l'instant je n'ai pas mis de « 1 » et je pense que je n'en mettrai pas. Par conviction je ne mettrai pas de « 4 ». Je ne m'en mettrai pas à moi donc je n'en mettrai pas à elle. Je mets « 2 » ou « 3 » mais c'est difficile je suis d'accord Ce qui me paraît le plus important, c'est ce que j'aurai dit, s'il n'y a matière à comprendre, à évaluer, s'il y a un jury qui doit se pencher sur le cas d'Anaïs après sa scolarité j'espère qu'il se penchera plus sur les 6 ou 7 bulletins que je vais rédiger. Que sur les 2 ou 3 que j'aurais mis. J'espère, ça c'est encore très subjectif. | Evaluation validation | accompagnement |
| 167-175 | C18 :Je m'attache à la réaction des élèves. Ce sont un peu les élèves qui me dictent. La dernière fois, elle a jeté sa consigne, elle est passée auprès des groupes des élèves de CE1-CE2, 5 – 6 fois et puis au bout d'un moment enfin, elle a tout arrêté. Enfin, elle a demandé de tout poser et elle a reformulé sa consigne. Elle a compris, elle a un regard au fur et à mesure de sa pratique, un regard pertinent. Je l'ai noté dans le rapport, qu'elle a la présence d'esprit. Et je lui ai mis « 2 » parce que sa consigne n'était pas préparée sur la fiche de préparation, parce qu'elle l'a jetée. Mais dans le rapport j'ai mis que c'était positif parce qu'elle a su analyser son erreur. Après, c'est une façon de travailler, de travailler en groupe par exemple. Là cette année, ils ont la chance de n'avoir qu'une classe. | analyse | Pratique réflexive |

Annexe 19 : Grille d'analyse de contenu

La fonction d'accompagnement

| | Entretien A | Entretien B | Entretien C |
|--|--|---|---|
| « L'idée de secondarité : celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant » (et non-suiveur)." Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné » (Paul, 2009 : 96) | <p>A14 Elle ne souhaitait pas prendre trop la classe non plus, parce qu'en même temps elle commençait un peu à préparer le travail qu'elle allait pouvoir mener tout de suite après son stage et elle avait besoin que je l'aide aussi dans cette démarche. Donc nos journées de décharge étaient aussi consacrées à la préparation de la suite du stage [...]</p> <p>A15 : C'est un tout petit peu faussé, ceci dit, elle a quand même pu se rendre compte et c'est seulement en prenant la classe que les élèves n'avaient pas tout à fait le même comportement avec elle qu'avec moi. C'est un peu faussé mais c'est aussi sécurisant. Je pense qu'il faut quand même commencer par-là.</p> <p>A16 : Moi, je ne pense pas que ça lui apporte de l'embarras. D'autant que j'ai eu une stagiaire qui jouait le jeu, c'est-à-dire qui ne le faisait pas pour me faire plaisir à moi mais pour voir ce qu'elle était capable, elle de faire. Et les premières fois elle a été</p> | <p>B1 : D'abord, je présente toujours les stagiaires en tant que maîtresse ou maître de la classe. Ils sont au même niveau que moi.</p> <p>B4 Alors (euh!) Déjà je m'assoie dans un endroit où je vois tout le monde. Quitte à me déplacer un peu dans la classe. Après j'essaye de ne pas intervenir (...) parce que de la même façon que quand elles sont en classe avec moi j'essaye de ne pas intervenir puisqu'elles sont la maîtresse. C'est à elles de faire. ça m'est jamais arrivé d'intervenir et de prendre la classe euh! (...) j'en ai jamais vu, enfin là sur les deux stagiaires elles n'ont pas été suffisamment en difficultés pour que j'aie besoin de le faire.[...]</p> | <p>C12 : Je donne des priorités. En conclusion je donne des priorités je m'appuie toujours sur des points positifs, ensuite je donne une ou deux priorités à travailler. Et quand je vais la revoir la fois suivante, je prends rendez-vous par téléphone soit le mardi puisqu'elle est à l'école le mardi, et je lui dis, je te rappelle les deux priorités que l'on avait définies, donc essaye de travailler ces deux priorités là. Pour qu'il y ait une progression</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>très étonnée, elle pensait que ça allait beaucoup mieux marcher que cela n'à marcher. Elle s'est aperçue elle-même de certaines erreurs.</p> <p>A19 : Je lui ai demandé de préparer sa séance. On a déterminé ensemble les thèmes, à quoi on voulait aboutir, le nombre de séances. Quoique le nombre de séances, on s'est aperçues qu'au lieu d'une il aurait fallu la faire en deux séances. Ça va pas aussi vite qu'on l'écrit. Je lui ai donné la trame et c'est elle qui a elle-même rédigé. Ensuite elle me l'a montrée. Je lui ai dit qu'il fallait essayer, tout simplement. C'était tout à fait correct ce qu'elle avait présenté. Après ça n'a pas fonctionné tout à fait comme ce qui était écrit et c'est là qu'elle s'est aperçue de la nécessité de passer du temps à bien écrire ce que l'on veut et bien savoir où l'on va. Et elle a vraiment compris que la fiche de préparation était un outil indispensable surtout en début de carrière.</p> <p>A 39Oui, c'est elle qui analyse sa séance. Elle me dit ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, pourquoi ça n'a pas marché. Je lui demande comment elle aurait pu faire autrement, elle me fait des propositions et moi je lui fais toujours une proposition.</p> | | |
| « L'idée de cheminement incluant un temps d'élaboration et des étapes qui composent la mise en chemin » (Paul, 2009 :96) | A11 :C'était nouveau cette année, j'ai accueilli une stagiaire pendant 7 semaines dans ma classe, je lui ai donné un emploi du temps sur l'organisation de ces | B1 [...] Ensuite, il y a d'abord un temps d'observation durant lequel ils regardent un peu ce que je fais, ils vont fouiller dans mes classeurs voir | C1 [...] Alors, je donne tous les matins à disposition des stagiaires que j'accueille une photocopie de mon cahier de journal, une photocopie du fichier éventuel |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>7 semaines. C'est-à-dire que dans la première semaine elle a essentiellement observé, noté et gardé ses questions pour que l'on puisse en discuter après. On a profité de la journée de décharge pour éclaircir quelques points. Ensuite, dès la fin de première, début de deuxième semaine je lui ai proposé de prendre la classe de façon très ponctuelle, sur des moments que j'avais choisis moi. Et puis dès cette deuxième semaine, elle a commencé aussi à rédiger des fiches de préparation qu'elle a pu mettre en place directement dans la classe. Et petit à petit, une heure par jour, on est passé à une ½ journée et puis à une journée pour qu'elle se rende compte effectivement de ce que cela pouvait donner et de ce que cela pourra donner après lorsqu'elle sera en responsabilité. Et puis à chaque fois les jours de décharge étaient consacrés à la préparation de ses fiches de préparation, de ses nouvelles programmations mais aussi aux remarques et aux critiques de ce que moi j'avais pu observer. Et puis aussi, elle est restée plusieurs fois le soir quand même pour que l'on puisse discuter un petit peu à chaud de la situation.</p> <p>A 29Lorsque je vais visiter ma stagiaire, je n'interviens pas, je ne fais que de l'observation pendant sa séance. Je note le déroulement de la séance de façon à me rappeler les temps de la matinée, par exemple, si j'y vais toute une matinée.</p> | <p>mes préparations. Et puis ensuite on discute de ce qu'on a vu. Les premiers jours, ils n'interviennent quasiment pas, je leur demande de se placer dans la classe, mais une fois que j'ai fini ma leçon, je vais les trouver, je leur demande ce qu'ils ont vu, ce qu'ils en ont pensé, quelles sont les questions qui leur viennent à l'esprit. Eh! (...) Ensuite, je fais un bilan avec eux, je leur demande par exemple pourquoi j'ai fait tel ou tel exercice.</p> <p>Donc là il faut qu'ils essaient de réfléchir, quel est objectif que l'on a pu mettre derrière telle ou telle chose. Eh! (...) Une fois que cette partie est faite, on va dire petite première semaine, 3 – 4 jours. A ce moment là, moi je leur demande de commencer à prendre le groupe classe en main pour des petites choses qu'ils n'ont pas forcément préparées mais que moi j'ai pu préparer pour eux par exemple, du calcul mental. Donc là il faut que le stagiaire se présente devant la classe, et qu'il ait la posture d'un enseignant. Qu'il place sa voix, qu'il s'adresse à tout le monde etc. C'est un peu le premier pas de prise en main de la classe. Je leur demande aussi de m'accompagner systématiquement aux sorties, c'est-à-dire dans la cour de récréation, aux sorties au portail, tous les endroits où l'on peut aller. Et de se considérer toujours comme le maître, c'est-à-dire pas de « copinage ». Je n'aime pas du tout cela. On est là pour accompagner les enfants. Après, je vais leur demander de préparer des séances, qu'ils vont devoir</p> | <p>de préparation que je fais. Je leur demande d'observer mais d'avoir une observation, comment je dirais non pas passive, mais pertinente, active, c'est-à-dire qu'observer ce n'est pas resté au fond de la classe donc je leur dis qu'ils peuvent se déplacer à des moments pertinents, pour aller observer le travail des élèves lors des réponses à mes questions qui se traduisent en CM2 à beaucoup d'écrits sur les cahiers. Ils peuvent également poser des questions aux élèves patiemment en train de travailler. A partir de la deuxième ou troisième semaine, je ne leur donne plus la photocopie de mon cahier journal aux stagiaires que j'accueille, mais je leur donne le squelette du cahier journal et je leur demande à partir des observations d'essayer de dégager des objectifs en termes de connaissances ou de compétences que je travaille. Et en faisant toujours référence aux instructions officielles, donc ils ont le programme, les BO ouverts et ensuite le soir on compare si les objectifs qu'eux ont repérés à travers la pratique sont ceux que moi j'avais faits sur mon cahier journal. Et en ce qui concerne la prise en charge de la classe, ça se fait de façon progressive, d'abord à raison d'une séance par jour ensuite à raison de plusieurs séances par jour. J'ai souvenir cette année, et l'avant dernière et la dernière semaine c'était toute une journée. Et on avait essayé aussi de caler sur les trois dernières semaines la prise en charge d'une séquence complète pour que le stagiaire puisse s'inscrire dans une progressivité sur</p> |
|--|---|---|---|

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>Je relève les points positifs, les points négatifs et je note les éléments essentiels que je vais ressortir de cette visite et que je vais lui dire à la fin de notre entretien qui devraient lui servir de piste de travail pour une prochaine fois pour progresser dans certains domaines.</p> | <p>mettre en place. Là cela se fait de différentes façons, tout d'abord, on construit les séances ensemble, d'après ce que moi j'ai fait. Eh ! En général, ils s'appuient fortement sur ce que moi j'ai fait 'ils prennent un peu mes chaussons'. Au début du moins, ils commencent souvent par le français ou les mathématiques parce que ça les rassurent. On prépare ensemble et puis après eux, ils doivent mettre en oeuvre dans la classe. [...]c'est eux qui vont les préparer tout seuls. Et là, ils mettent en oeuvre tout seul, ils découvrent le matériel, les lieux, la séance. [...]</p> <p>B18 : En général, il y a une ou deux compétences sur lesquelles je lui dis de travailler de façon plus approfondie. Ça a été le cas pour les 3 rapports de visites. A chaque fois j'ai demandé à ce qu'il y ait une compétence qui soit plus particulièrement travaillée, alors pour la demoiselle qui est en CE2-CM1 je lui avais demandé de prendre en compte la diversité des élèves et puis maîtriser la langue française parce qu'elle m'avait fait une erreur grossière « groupe verbal » « groupe sujet » donc du coup j'ai dit voilà, ça c'est à travailler.</p> <p>L'autre elle devait plus travailler sur « comment concevoir son apprentissage ». Là dans la conclusion, cela me permet de mettre si l'observation est plutôt positive ou pas et puis les compétences à travailler en général.</p> | <p>une séquence je crois que c'était en biologie l'appareil digestif, de façon à ce que le stagiaire puisse mener de A à Z jusqu'à la finalisation une séquence complète. Avec bien sûr comme tous les soirs, une discussion sur les observations qui ont été faites ou moi euh euh! sur la prise en main de la classe avec un retour sur la conduite de la classe etc. ...</p> <p>C2 :C'est moi qui les choisit les premières du début. Comment je vais dire, j'ai essayé de faire en sorte que ce soit des séances intéressantes à mener, c'est-à-dire que ce ne soit pas des séances d'application d'exercices où là on n'a pas besoin d'une grande réflexion pour définir des objectifs, quand c'est des exercices, les différencier un petit peu. Ce sont toujours des séances de découvertes, où on introduit de nouvelles notions même si ce sont des jeunes stagiaires sans expérience de mener que des séances d'entraînements cela ne paraît pas très intéressant. Ils auront ces séances à mener dans le cadre de leur séquence qu'ils vont mener de A à Z donc là forcément dans la chronologie de ces séances à mener, ils seront amenés à proposer ce type de séances alors moi j'essaie toujours de leur demander de faire des séances soit de découverte soit de manipulations.</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>« L'idée d'un effet d'ensemble : quelque soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments à tous les stades de ce cheminement. »(Paul, 2009 :96)</p> | <p>A11 :C'était nouveau cette année, j'ai accueilli une stagiaire pendant 7 semaines dans ma classe, je lui ai donné un emploi du temps sur l'organisation de ces 7 semaines. C'est-à-dire que dans la première semaine elle a essentiellement observé, noté et gardé ses questions pour que l'on puisse en discuter après. On a profité de la journée de décharge pour éclaircir quelques points. [...]Et puis à chaque fois les jours de décharge étaient consacrés à la préparation de ses fiches de préparation, de ses nouvelles programmations mais aussi aux remarques et aux critiques de ce que moi j'avais pu observer. Et puis aussi, elle est restée plusieurs fois le soir quand même pour que l'on puisse discuter un petit peu à chaud de la situation.</p> | <p>B17 :Le rapport de visite j'essaie de le faire coller le plus possible avec l'entretien que l'on a eu. C'est-à-dire de mettre tout ce que l'on a pu voir. Dans le rapport, j'y mets le plus possible de ce qui a été dit pendant l'entretien. Donc euh! Les remarques que j'ai pu faire, même les remarques que le stagiaire peut faire en retour pour qu'il y ait une trace exacte des échanges que l'on a eus. Je trouve que c'est important de pouvoir avoir quelque chose sur lequel on s'appuie. Le stagiaire il doit pouvoir quand il récupère le rapport se dire « ah! oui c'est vrai, elle m'avait dit ça, c'est écrit dans le rapport ». Et puis, quand quelqu'un voit le rapport il sait de quoi il a été question pendant l'entretien. J'essaie de faire une observation très exhaustive de tout ce que j'ai vu et puis ensuite je rapporte l'entretien de façon relativement exhaustive.</p> | |
| <p>« L'idée de transition, lié à une circonstance, une actualité, un événement, une situation qui veut dire que tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin. » (Paul, 2009 : 96)</p> | | | <p>C10 : A partir du moment où ça fonctionne, que ça aide au fonctionnement de la classe, ce sont de jeunes collègues qui sont venus sans aucune expérience observer un maître, qui a priori en a, donc qu'ils aient repris les gestes professionnels, les habitudes, les chemins de fonctionnement, qui se les soient appropriés au service de leur classe cela paraît être intelligent, pertinent. Je ne vois pas de toute façon comment ils auraient pu faire autrement. Maintenant, il faut que chacun de ces jeunes collègues arrivent à mettre sa touche personnelle et cela ne peut se faire qu'avec le temps, je suis</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>persuadé que tous les collègues ou pratiquement tous. Ceux qui ne vont pas le faire c'est certainement des jeunes collègues qui ne vont pas être à l'aise avec leur préparation de classe. On ne peut pas faire que du mimétisme cela ne fonctionnera pas il faut que chacun y mette de sa personnalité.</p> |
|--|--|--|---|

Pratiques réflexives

| | Entretien A | Entretien B | Entretien C |
|---|---|--|--|
| Formation par réflexion sur sa pratique professionnelle | <p>A17 :Tout à fait. Dès la première séance, elle a complètement analysé. Elle s'est rendu compte que les élèves n'avaient pas du tout participé de la même façon que lorsque c'était moi par exemple qui prenais la place. Donc elle s'est posée des questions par rapport à ça.</p> <p>A18 :Oui tout à fait. Elle s'est rendu compte qu'elle avait rendu la classe plus passive.</p> <p>A20 :Non, parce que je pense que justement, pour se rendre compte c'est plus facile si c'est elle qui l'a préparé et c'est plus facile de se critiquer par rapport à ce que l'on a fait.</p> <p>A 28Pour la compétence « organiser le travail de classe », ça a été déjà la prise en charge par elle, de la classe et de préparer elle-même son travail. C'est là qu'elle s'est aperçue que parfois elle prévoyait un certain temps et qu'elle n'arrivait pas à s'y tenir, que les réponses des enfants n'étaient pas celles qu'elle avait forcément prévues. Elle a été mise directement en situation.</p> | <p>B4 [...] Et puis je trouve que c'est intéressant de les laisser aller au bout de leurs erreurs. Si on les coupe, en leur disant « ah! ben non attends ce n'est pas comme cela qu'il faut faire je vais te montrer » ben elles n'ont aucune chance de voir jusqu'où peut les mener leurs propres erreurs. Donc non en général j'observe, en général je reste une demi-journée, au moment de la récré je discute un petit peu avec elle mais peu car elles ont souvent besoin de souffler de préparer autre chose. Et ensuite il y a l'entretien qui se déroule après la demi-journée de classe. Là ça peut durer un petit peu longtemps. Voilà donc là on discute. Je les fais revenir sur ce qu'elles ont proposés quelles sont les erreurs ce qu'elles ont ressenti, sur leur séance, ça a bien marché [...]</p> | <p>C5 :[...] Ensuite arrive le moment le plus intéressant, puisque c'est le moment de l'entretien, j'essaie de faire refaire la chronologie de la séance à la jeune collègue en partant toujours des objectifs, c'est à dire que je pose toujours la même question : « vous avez commencé par ça ? » « Quels étaient vos objectifs en terme de compétences et de connaissances ? » « Pensez-vous qu'ils sont atteints en partie, en grande partie à la fin de la séance ? » oui ou non Et ensuite à partir des réponses, on refait la chronologie de la séance. C'est-à-dire que je fais redire la chronologie de la séance qui a été menée et j'interviens en fonction de ce que j'ai marqué. A ce moment là il y a eu une remarque d'un élève, te rappelles-tu de cette remarque, « Comment as-tu réagis ? » «Comment aurais-tu pu réagir ? » « Qu'est ce que ça aurait pu induire pour toi ? »</p> <p>C6 : C'est un regard réflexif sur leurs propres pratiques. Il est évident que quand on enseigne on ne se voit pas enseigner. Je suis particulièrement attentif par ce que j'appelle moi les gestes professionnels, les consignes, comment on les dit, la place de l'enseignant, on revient sur des choses qui nous, nous crèvent les yeux mais qu'eux ne voit pas</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | A 39 Oui, c'est elle qui analyse sa séance. Elle me dit ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, pourquoi ça n'a pas marché. | | <p>forcément. Notamment, la semaine dernière, un élève était au tableau et j'assistais à un dialogue élève-enseignante qui était resté au tableau et tournait le dos, c'était magistral. C'était magnifique.</p> <p>Donc ce genre de remarque et avec la stagiaire, j'attache beaucoup d'importance, parce que j'ai essayé de lui faire toucher du doigt pendant les 7 semaines qu'elle était chez moi, la gestion de l'hétérogénéité, la conception de groupes de besoins, la notion de compétences, de grille d'évaluation, qu'elle construit j'exige, j'exige peu de chose et donc chaque fois que je vais la voir j'exige une gestion d'hétérogénéité avec une conception des groupes de besoins. Et pour l'instant, je suis chaque fois satisfait, c'est bien.</p> |
| Remémoration de la situation (breton,2009 :59) | | | |
| Entraînement à la pratique réflexive | | | <p>C18 :Je m'attache à la réaction des élèves. Ce sont un peu les élèves qui me dictent. La dernière fois, elle a jeté sa consigne, elle est passée auprès des groupes des élèves de CE1-CE2, 5 – 6 fois et puis au bout d'un moment enfin, elle a tout arrêté. Enfin, elle a demandé de tout poser et elle a reformulé sa consigne. Elle a compris, elle a un regard au fur et à mesure de sa pratique, un regard pertinent. Je l'ai noté dans le rapport, qu'elle a la présence d'esprit. Et je lui ai mis « 2 » parce que sa consigne n'était pas préparée sur la fiche de préparation, parce qu'elle l'a jetée. Mais dans le rapport j'ai mis que c'était positif parce qu'elle a su analyser son erreur. Après, c'est</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | | | <p>une façon de travailler, de travailler en groupe par exemple. Là cette année, ils ont la chance de n'avoir qu'une classe.</p> <p>C14 :Je ne sais plus trop. Retour à l'écrit, quand je suis allée la voir à C, CM1 – CM2, il y avait beaucoup trop de photocopies à mon goût. Alors je lui ai dit que je ne voulais plus voir de photocopies. Qu'est-ce que j'avais donné, je ne sais plus ? (...)</p> <p>Mais avec Anaïs ça marche bien, c'est quelqu'un qui anticipe très bien. Et devant ses difficultés, elle sait apporter des réponses pertinentes. Après, a passé 7 semaines dans ma classe. Elle a vu mes soucis. Moi, je passe des heures à construire les progressions et j'ai plus 25 ans de bouteille.</p> |
| Réflexion en face à face pour reconstruire une pratique de classe | <p>A18 [...] On a essayé de voir pourquoi ça se passait comme ça. Il y a sa personnalité certes, mais il y avait aussi la façon dont elle avait introduit sa séance, notamment en science, sa situation de recherche n'était pas suffisamment bien formulée, ou bien amenée, bien comprise de chaque élève pour qu'ils puissent s'investir totalement dans ce qu'elle avait préparé.</p> <p>A20[...] Après moi, je lui ai montré les endroits où on aurait pu faire autrement parfois je lui ai même dit moi je n'aurai pas structuré de cette façon maintenant, il faut passer par-là à mon avis pour avoir du recul.</p> | <p>B1 Cette année, j'avais deux P.E.S donc cela me permettait un ensemble beaucoup plus riche, parce que je faisais intervenir le 2ème P.E.S pour dire ce qu'il avait remarqué, ce qu'il avait vu, faire des critiques, poser des questions. Et du coup, ben voilà, cela permettait de reprendre ensemble les objectifs, de voir ce qui a été, ce qui n'a pas été, pour quelles raisons, on fait l'analyse de la séquence. Et puis dans un autre temps, les séances, [...]</p> <p>Et moi après avec le 2eme stagiaire, on regarde, on prend les mêmes éléments à chaque fois, la fiche de préparation, les mêmes objectifs et on fait le bilan de la séquence qui a été faite. Euh ! voilà, grosso modo,</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>A39 [...] Je lui demande comment elle aurait pu faire autrement, elle me fait des propositions et moi je lui fais toujours une proposition.</p> | <p>c'est un peu comme ça que l'on fonctionne.</p> <p>B4 [...] et puis ensuite on reprend les préparations et puis on va au fond des choses, on essaye de voir ce qui a pu marcher et pourquoi et on essaye de trouver des solutions ce qu'elles auraient pu mettre en place pour mieux faire, ce qu'elles pourront mettre en place la fois d'après pour rebondir voilà.</p> <p>B6 :Alors ben on essaie ben moi je reprends leurs préparations, hein, on revoit ensemble les objectifs et on essaye de voir s'ils ont été atteints ou pas. En fonction du fait s'ils ont été atteints ou pas ben, on s'aperçoit très vite que s'il y a des manques c'est que l'objectif n'était pas bien fixé ou alors qu'il a manqué du matériel. Et on essaye de voir comment on peut faire pour progresser après. On essaye de mettre en place, par exemple, qu'est ce que je peux te dire comme exemple, quelqu'un qui n'a pas vu par exemple que les cm1 allaient beaucoup plus vite que les cm2. du coup on essaye de voir qu'un exercice supplémentaire aurait pu (..) et on se dit ben pour la prochaine fois voilà, t'as trouvé qu'ils allaient trop vite, donc tu peux mettre en place telle ou telle chose. Voilà la prochaine fois voilà ce qu'il faut faire. On essaye de progresser par rapport à leur vécu toujours en s'appuyant sur ce que moi</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | <p>j'ai observé et ce que elles elles ont préparés.</p> <p>B16 : [...] Elle s'est vraiment posé des questions. Elle arrivait pas à mettre le doigt sur ce qu'il n'allait pas donc du coup le fait que je vienne cela lui a permis de voir et se dire : « voilà, c'est ça qui ne va pas, c'est que j'ai plaqué quelque chose qui n'est pas fait pour eux donc il faut que je reprenne d'une autre façon ».</p> | |
| Analyse des conditions de transférabilité des bonnes pratiques | <p>A 33 Forcément, on retrouve des choses puisque on a un peu insisté sur certains points. Quelque part cela fait un petit peu plaisir quand on voit que cela fonctionne. Si elle se les ait appropriées c'est qu'à priori elles lui convenaient. C'était une stagiaire qui posait beaucoup de questions, qui s'intéressait beaucoup mais qui n'a pas forcément fait du mimétisme par rapport à ce qu'elle a vu mais elle a pris ce qu'elle a pensé qui était positif dans ce qu'elle a vu.</p> <p>A 34 Moi, je le prends comme un atout, après, quelqu'un qui arrive de l'extérieur pourrait peut-être dire c'est un handicap. Je pense que la personnalité de chacun fait qu'on ne peut pas faire du mimétisme total. Je pense, qu'elle a pris ce qui lui a semblé, pour elle, positif.</p> | <p>B8 : Euh (...) oui et non pour celle qui est en ce2-cm1 pas vraiment. Elle est dans un autre cycle donc du coup il y a quelques habitudes de travail mais qui sont plus de l'ordre non pas de comment je peux dire cela, pas du type d'exercices mais plus dans la présence, voilà avoir quelque chose de toujours prêt sous le coude, euh! des choses comme cela. Celle qui était en CE1, comme moi j'ai un ce1. Elle a repris des choses que moi j'ai faites mais il ne m'a pas semblé que c' était fait à bon escient. C'est à dire qu'il a quelque chose qui a été pris comme cela parce que cela lui plaisait. Mais du coup elle les a repris tel que dans sa classe sans l'adapter au niveau de ses élèves. Donc j'ai retrouvé certaines choses, certaines façons, même des façons de s'exprimer ou même certains vocabulaires ou (...) Mais je n'ai pas trouvé qu'elle s'en était bien sortie car elle n'a pas adapté à sa classe.</p> | <p>C3 : Moi j'ai surtout insisté sur la prise en charge de l'hétérogénéité, de la différenciation des apprentissages. Je crois que c'est la principale difficulté à laquelle ils sont confrontés. C'est-à-dire se rappeler à interroger toute la classe donc j'ai surtout insisté sur la formation de groupe, des besoins, les différents chemins que l'on pouvait mettre en place dans sa classe pour différencier les apprentissages et faire en sorte que tous les élèves progressent. A priori, cette année cela n'a pas trop mal fonctionné parce que je le vois, j'ai fait ma 4ième visite et parfois je me dis tiens cela c'est à moi. [...]</p> <p>C7 : Bien sûr, il y a du mimétisme c'est évident. On ne peut pas passer 7 semaines chez quelqu'un en revenant vierge de toutes pratiques pédagogiques sans retomber dans des habitudes de travail, moi je lui ai fait construire des grilles d'évaluations. Je me</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>B9 :Et ben justement en lui montrant que ça collait pas. Que ce qu'on voit dans une classe ça peut être utilisé ailleurs mais à condition de la modifier de le digérer de l'intégrer de le digérer pour pouvoir le refaire mais d'une autre façon. En adaptant au niveau des élèves. Nous ici on a des enfants qui sont quand même plutôt j'allais dire d'un milieu aisé, même si on a des enfants en difficultés. Elle, elle s'est retrouvée dans une classe avec des enfants d'un milieu social plutôt faible, donc du coup il y a des choses qui passaient pas quoi. Donc après c'est par la discussion en essayant de voir pourquoi ça n'avait pas marché, on arrive à dire, ben, oui prendre les idées c'est bien mais il faut les adapter.</p> <p>B10 [...] Donc de ce côté là elles ont vu l'intérêt de ne pas aller prendre des choses soit chez un maître formateur soit sur Internet et de le coller comme cela dans la classe. Et réfléchir à pourquoi on le fait de choisir d'abord son objectif et après de chercher des exercices qui vont permettre de l'atteindre plutôt de faire le contraire. Là moi il m'avait semblé qu'elles prenaient des exercices qui leur plaisaient et paf elles les mettaient dans la classe en disant paf ça va marcher et hop! ça ne marche pas.</p> <p>B11 : Alors j'ai pas de réponse, euh! (...) ça dépend du recul qu'ils peuvent prendre. Je pense que pour</p> | <p>dis que pour l'instant c'est positif parce qu'il me semble que c'est comme ça que l'on doit travailler. Je sais pertinemment et tant mieux que ma stagiaire va construire sa propre personnalité au fur et à mesure qu'elle va acquérir de l'expérience et que si même elle ne jette pas tout ce que j'espère qu'elle adaptera en fonction de sa propre personnalité. ça ne me dérange pas du tout.</p> <p>C10 : A partir du moment où ça fonctionne, que ça aide au fonctionnement de la classe, ce sont de jeunes collègues qui sont venus sans aucune expérience observer un maître, qui a priori en a, donc qu'ils aient repris les gestes professionnels, les habitudes, les chemins de fonctionnement, qui se les soient appropriés au service de leur classe cela paraît être intelligent, pertinent. Je ne vois pas de toute façon comment ils auraient pu faire autrement. Maintenant, il faut que chacun de ces jeunes collègues arrivent à mettre sa touche personnelle et cela ne peut se faire qu'avec le temps, je suis persuadé que tous les collègues ou pratiquement tous. Ceux qui ne vont pas le faire c'est certainement des jeunes collègues qui ne vont pas être à l'aise avec leur préparation de classe. On ne peut pas faire que du mimétisme cela ne fonctionnera pas il faut que chacun y mette de sa personnalité.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>certaines qui n'ont jamais vu un enfant de leur vie ou qui n'ont pas de formation, je pense que c'est quand même un atout parce qu'ils sont quand même chez des gens qui ont une certaine expérience qu'ils peuvent prendre et il y a un certain nombre de choses qu'ils ne peuvent pas inventer. Après, s'ils se contentent de récupérer ce qu'ils ont vu et de le poser dans leur classe, cela ne marchera pas. Donc il faut qu'il soit capable de prendre du recul sur leur pratique euh!(..) pour pouvoir faire bien après dans leur classe. [...]</p> <p>B14 : Ce qui était plus difficile pour elle. C'est qu'elle avait un niveau plus faible, elle ne comprenait pas, elle n'a pas bien compris au départ que ça ne marchait pas. Car ça marchait très bien ici. Et elle, quand elle l'avait mis en pratique dans ma classe ça marchait, mais ce qu'elle a oublié c'est que ça venait d'une pratique de classe qui est débutée depuis le début de l'année et quand elle est arrivée au mois de novembre dans sa classe, ils ne pratiquaient pas comme cela depuis le début de l'année et donc du coup il fallait une certaine euh! (...) un certain rythme à prendre. Alors elle s'était bien rendu compte qu'il y avait des choses qui n'allaient pas mais elle ne pointait pas suffisamment du doigt ce qui n'allaient pas, elle n'arrivait pas. A prendre vraiment conscience de ce qui n'allait pas . Donc là je pense que là dessus, on lui a apporté de</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>l'aide. Je dis on car on a été trois formateurs à aller la voir.</p> | |
|--|--|---|--|

Compétences

| | | | |
|--------------------|--|---|---|
| <p>Evaluations</p> | | <p>B19 : Il y a des choses euh! (..) c'est sur l'évolution. Je les ai connues au départ quand elles arrivées juste. Donc du coup c'est surtout l'évolution que je note plus que le niveau de développement. Une fille qui arrive sans rien connaître et puis qui arrive maintenant à faire des choses intelligentes et sensées et qui met les élèves au travail pendant toute une matinée même si il y a des erreurs de débutantes je pense que le « 3 » s'impose assez rapidement. Après, si il y des lacunes, des grosses erreurs comme celles que j'ai vues sur le « groupe sujet » « groupe verbal » ou là je vois quand même des erreurs de connaissances didactiques là je vais peut être tentée de mettre « 2 ». Mais c'est des choses sur lesquelles elles vont progresser. Moi c'est vraiment plus la progression que je note plutôt que le rendu au jour le jour. Comme je commence à bien les connaître maintenant ça me paraît plus sensé. Et c'est vrai qu'il y a des notions où elles peuvent avoir « 4 » parce qu'elles ont compris que ça fonctionnait, que je pense à une compétence « développer les automatismes » ça elles ont compris que des exercices systématiques c'est obligatoire.</p> <p>B20 :Ça m'arrive quand même...</p> <p>La marge est grande c'est vrai, moi ça m'arrive de</p> | <p>C16 :C'est « 1 » - « 2 » et « 3 », c'est très difficile, c'est très subjectif. Je suis persuadé que d'un collègue à l'autre on n'aurait pas mis la même appréciation. Hyper difficile. Je me refuse à mettre des « 4 », ça paraît aberrant. Vu Anaïs, je me refuse à mettre des « 1 » parce que c'est quelqu'un qui est sérieux et compétent. Je suis entre le « 2 » et le « 3 » quand c'est très bien je mets « 3 » quand c'est très bien je mets trois. Quand il y a redire, dans la construction, dans la façon de mener je mets « 2 ».</p> |
|--------------------|--|---|---|

| | | | |
|----------------------------|---|--|---|
| | | <p>temps de mettre quand je sors de la classe, de mettre « 2 » et puis ensuite de réfléchir, et de me dire attend « elle débute », peut être que ça vaut un « 3 » finalement.</p> <p>B22 : Oui, oui, oui toujours. Parce qu'il y a des notions qu'elles n'ont pas travaillées du tout par exemple sur lesquelles je mets « non évalué » et pas « 1 » parce qu'elles ne l'ont pas travaillée ou parce qu'elles n'ont pas pris le temps de le faire et donc je vois pas pourquoi je mettrais « 1 » c'est juste que pour l'instant elles en sont pas là elles ont autre chose de plus important à travailler. Mais par contre, si je vois qu'il n'y pas d'investissement personnel là je mettrai « 1 » sans problème.</p> | |
| Acquisition de compétences | <p>A23 : Il y avait les compétences sur lesquelles on devait à priori travailler. Je pense qu'on les a toutes abordées.</p> <p>La première, « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». Et bien là, elle avait des connaissances, puisqu'elle avait passé le concours l'année précédente. Elle savait comment ça se passait. Mais il y a quand même des choses pour lesquelles elle a été plus confrontée à la réalité comme le rôle des conseils d'Ecole, puisqu'elle n'a assisté pas à un conseil d'école mais à conseil de maîtres, à la réunion de début d'année. Elle a aussi compris ce que ça voulait dire travailler en</p> | <p>B1 [...]Après, les jours de décharge, donc ils ne prennent pas la classe et là on discute soit l'aspect plus théorique, de la posture de l'enseignant, les devoirs, des choses comme ça, la réglementation. Ou alors, on discute de l'apprentissage de la maîtrise de la langue, comment on fait pour apprendre à lire ou des choses plus théoriques ou alors on prépare ensemble des séances qu'on va mettre en place.</p> | <p>C11 : [...] Tout ce qui est attitude, préparation etc. j'essaie à chaque fois que je rédige mon rapport de noter à quelle compétence du référentiel cela s'applique et en dessous à quelle connaissance, capacité, aptitude cela correspond. [...]. De façon que le jeune collègue puisse se référer à son référentiel pour éventuellement, surtout prendre en compte ce que je dis et être capable de façon précise de sérier les domaines dans lesquels je juge qu'il doit encore progresser. A chaque fois je fais référence à leur référentiel</p> |

| | | | |
|--|--------------|--|--|
| | partenariat. | | |
|--|--------------|--|--|

TABLE DES SIGLES

| | |
|-----------|---|
| BE | un brevet « élémentaire ». |
| BEPS | Brevet supérieur. |
| BO | Bulletin officiel |
| BS | suivi d'un brevet « supérieur ». |
| Cafi-PEMF | Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteurs et de professeurs des écoles maîtres formateurs. |
| CAP | certificat d'aptitude pédagogique. |
| CAPES | Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire. |
| CE1 | cours élémentaire première année. |
| CEP | certificat d'études primaires. |
| CFEN | certificat de fin d'études normales». |
| CLIS | classe d'intégration scolaire. |
| CM2 | cours moyen deuxième année |
| CNR | le Conseil national de la Résistance. |
| CP | cours préparatoire. |
| DES | diplôme d'études supérieures. |
| DPPE | diplôme professionnel de professeur des écoles. |
| ENSEPS | École normale supérieure d'éducation physique et sportive. |
| EPS | écoles primaires supérieures. |
| GPRF | gouvernement provisoire de la république française |
| IREPS | instituts régionaux d'éducation physique et sportive. |
| IUFM | Institut universitaire de formation des maîtres. |
| j | jours |
| M1,M2 | Etudiant en 1 ^{ière} et 2 ^{ième} année de Master MEEFA. |
| MAT | maître d'accueil temporaire. |
| MEEFA | Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement. |
| PE1 | étudiant en 1 ^{ière} année d'IUFM. |
| PE2 | professeur des écoles deuxième année d'IUFM. |
| PEGc | professeurs d'enseignement général de collège |
| PES | professeur des écoles stagiaires. |
| T1 | enseignant titulaire 1 ^{ière} année. |
| ZEP | zone d'éducation prioritaire. |

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

Bardin Laurence (1977). *L'analyse des contenus*. Paris : PUF. (rééd. 2009). 289p.

Baudrit Alain (1999) *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*. Paris : PUF. 163p.

Beillerot Jacky, Nicole Mosconi (2006) *Traité des Sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod. 554p

Bellier Sandra (1999).,

Carré Philippe, Pierre Caspar. (2004) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod (rééd. 2004).

Condette Jean-François (2007). *Histoire de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan. 360p.

Cornu Laurence (1990). *Le métier d'enseigner*. Paris : CNDP. 163p.

Guillaumin Catherine (2009). *Pratique réflexive en formation*. Paris : L'Harmattan. 226p

Le Boterf Guy (1998) . *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Organisation (rééd 2006). 605p

Le Boterf Guy (2002) . *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Organisation. 311p

Philippe Zarifian (2004). *Objectif compétence, pour une nouvelle logique*. Paris : liaisons, 203,pages.

Revue

« L'accompagnement dans tous ses états » in éducation permanente (2002) 266p.

« La logique de la compétence » Première et deuxième partie in Education Permanente (1999) 266p. et 146p.

« La professionnalisation » in Savoirs (2008). 139p.

Articles

Benner Patricia. « De novice à expert. » www.sideralsante.fr/bibliotheque/benner.pdf

s

Bouissou Christine (2005) « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. » in Carrefours de l'éducation p113 à 122.

Boutin Gérard, la professionnalisation.

s

Foucart, Jean (2008) « Accompagnement et transaction » in Pensée plurielle. p 113 à 134.

Geay André (1999) « Note de synthèse » in Revue française de pédagogie. p107à125.

Guillaumin, Catherine (2010) « la réflexivité comme compétence : enjeu des nouvelles ingénieries de la formation » in cahier sociolinguistique, Réflexivité, herméneutique, Vers un paradigme de recherche ?

Paul Maela (2009) « Autour du mot accompagnement » in recherche et formation n°62 p91 à 107

Vermersch, Pierre (2004) « Aide à l'explicitation et retour réflexif » in Education Permanente, n°160, p71-80.

Vermersch, Pierre (1991) « l'entretien d'explicitation » in Les cahiers de beaumont, n°52bis, p63-70.

Wittorski, Richard (1998) « De la fabrication des compétences » in Education permanente p57 à 69.

Site internet :

www.persee.fr

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| Introduction..... | 4 |
| Préambule à la recherche..... | 6 |
| Du métier de professeur des écoles à celui de maître formateur..... | 6 |
| PREMIERE PARTIE : APPROCHE CONTEXTUELLE ET CONCEPTUELLE..... | 8 |
| 1 Une période intense de réforme en ce qui concerne la formation des maîtres..... | 8 |
| 1.1 Historique de l'école..... | 8 |
| 1.2 L'historique de la profession des professeurs des écoles..... | 10 |
| 1.3 L'historique de la formation des maîtres..... | 10 |
| 1.4 La réforme de la formation des maîtres..... | 15 |
| 1.4.1 La notion de compétences dans la formation des maîtres..... | 15 |
| 1.4.2 La masterisation des professeurs des écoles..... | 20 |
| 1.4.3 L'année de stage en vue de la titularisation..... | 21 |
| 1.4.4 2010-2011, l'année de transition..... | 22 |
| 1.4.5 Nouvelle réforme : où en est l'alternance ?..... | 22 |
| 2 Approche conceptuelle..... | 24 |
| 2.1 Les concepts de professionnalité et de professionnalisation..... | 24 |
| 2.1.1 Professionnalisation..... | 24 |
| 2.1.2 Professionnalité..... | 26 |
| 2.2 Le concept de compétences..... | 27 |
| 2.2.1 Modèle théorique..... | 27 |
| 2.2.2 Les différents stades de la compétence..... | 30 |
| 2.3 Les concept d'accompagnement, de compagnonnage et de tuteur | 31 |
| 2.3.1 L'accompagnement..... | 31 |
| 2.3.1 Le compagnonnage..... | 32 |
| 2.3.1 Le concept de tuteur..... | 33 |
| 3 Evolution de notre question et problématisation de notre recherche..... | 34 |
| DEUXIEME PARTIE : APPROCHE METHODOLOGIQUE :..... | 36 |
| 1 La méthodologie de recherche..... | 36 |
| 1.1 Choix de l'outil d'enquête..... | 36 |
| 1.2 Choix de la population étudiée..... | 36 |
| 1.3 Les limites de l'enquête..... | 37 |
| 1.4 Construction de la grille d'entretien..... | 37 |
| 1.5 L'entretien d'explicitation..... | 38 |
| 1.6 Critères de réalisation des entretiens..... | 38 |
| 1.7 Transcription des entretiens..... | 39 |
| 2 L'analyse et l'interprétation des entretiens..... | 39 |
| 2.1 L'analyse de contenu..... | 40 |
| 2.2 L'analyse des entretiens et construction des grilles d'analyse..... | 41 |
| 2.3 L'interprétation des entretiens..... | 41 |
| 2.3.1 La fonction d'accompagnement..... | 41 |

| | |
|---|------------|
| 2.3.2 La pratique réflexive..... | 46 |
| 2.3.3 La construction des compétences professionnelles..... | 49 |
| CONCLUSION..... | 53 |
| Annexes..... | 56 |
| Annexe 1: Note d'accompagnement pour l'évaluation finale des professeurs stagiaires..... | 56 |
| Annexe 2 : Courrier du DRH du 13 décembre 2010..... | 60 |
| Annexe 3 : Circulaire n°2010-104 du 13 juillet 2010 Mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire..... | 63 |
| Annexe 4 : Arrête du 12 mai 2010..... | 65 |
| Annexe 5 : Circulaire du 2 juin 2010 : Personnels enseignants du premier degré... | 74 |
| Annexe 7 :Circulaire du 25 février 2010..... | 80 |
| Annexe 8 : BO n°1 du 4 janvier 2007 : Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM..... | 84 |
| Annexe 9 : Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 43 du 24 novembre 1994 | 97 |
| Annexe 10 : Emploi du temps M1 et M2 2010-2011..... | 100 |
| Annexe 11 : Emploi du temps PE1 et PE2 2009-2010..... | 101 |
| Annexe 13 : Entretien d'Anna..... | 103 |
| Annexe 14 : Entretien de Béatrice..... | 108 |
| Annexe 15 : Entretien de Charly..... | 112 |
| Annexe 16 : Analyse entretien Anna..... | 115 |
| Annexe 17 : Analyse entretien Béatrice..... | 120 |
| Annexe 18 : Analyse entretien Charly..... | 125 |
| Annexe 19 : Grille d'analyse de contenu..... | 130 |
| Table des sigles..... | 144 |
| Bibliographie..... | 145 |
| Table des matières..... | 147 |

QUILLERE Magali



Université François Rabelais - Tours

UFR Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Education et de la Formation

Master professionnel 1^{ère} année

Mention professionnelle Ingénierie de la formation

Résumé :

L'année scolaire 2010-2011 a connu un important bouleversement au niveau de la formation des enseignants à la fois du primaire et du secondaire. Le décret du 25 février 2010 définissant les conditions de maîtrise des maîtres a été appliqué. L'année scolaire qui vient de se dérouler était l'année de transition. Tous les prochains enseignants à partir de juin 2011 seront titulaires d'un master 2 quelle que soit la discipline.

La formation des enseignants est axée sur la construction de compétences donnée par le référentiel de juillet 2010 ainsi que sur le développement de la pratique réflexive.

Le décret du mois de février transforme l'année de titularisation des PES en une année de formation basée sur l'accompagnement et le compagnonnage. Les stagiaires se retrouvent donc en poste 2/3 de leur temps et 1/3 en formation, ce qui est inversement proportionnel à ce qui se faisait les années précédentes.

Le sujet de ce travail était donc d'essayer de dégager des pistes de réflexion nous permettant d'améliorer notre travail de formateur en utilisant le plus efficacement possible les outils mis à disposition du tuteur. Dans cet objectif, ce travail présente un éclairage contextuel et une approche conceptuelle, ainsi qu'une analyse d'entretiens réalisés auprès de maîtres-formateurs exerçant des fonctions d'accompagnement auprès des professeurs des écoles stagiaires qui permettra à l'auteur de proposer quelques éléments de réponses et des pistes de réflexion.

Mots clés : Compétence – accompagnement – pratique réflexive – compagnonnage – tutorat.

QUILLERE Magali



Université François Rabelais - Tours

UFR Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Master professionnel 1^{ère} année

Mention professionnelle Ingénierie de la formation

Résumé :

The year 2010-2011 has seen a major upheaval in the teacher's training teachers in both primary and secondary school. The decree of 25 February 2010 describing mastering teacher has been applied. This past school year was a transitional one. From June 2011 and whatever the discipline, all future teachers will hold a Master 2;

Teacher's training is both centred on building skills given by the system of reference of July 2010 and on developing practical reflexes. The decree of February changes PES's year for tenure into a year of training based on the guidance and companionship. Therefore trainees spend two thirds of their time teaching in schools and the other third training, which is inversely proportional to what was done in previous years.

Therefore the subject of this study was to try to identify ways of thinking in order to improve our work as trainers, using the most effective tools available to the tutor. It's with this aim of view that this work presents both a contextual light and a conceptual approach as well as an analysis of interviews with master trainers. This will allow the author to think about and give some responses.

Keywords: Competence – accompagnement – reflective practice – companionship – Tutoring