

formation des maîtres

la formation des stagiaires du c.p.r. à lyon

*Claude Tisseron,
Université de Lyon I
Actuellement détaché à l'E.N.S.
de Bizerte, Tunisie*

Le texte ci-dessous décrit une expérience de formation des stagiaires du CPR, qui se déroule depuis plusieurs années à l'IREM de LYON.

L'originalité de cette expérience tient à ce que, à Lyon, l'IREM assure une partie de la formation des futurs enseignants de mathématiques ; alors que dans d'autres académies, cette formation est assurée uniquement par le CPR. Sans avoir la prétention d'être exemplaire, ce travail contient certains points qui seraient à prendre en compte dans le cadre de la mise en place des Instituts de formation des maîtres (Cf [3], p. 531).

Je parlerai plus particulièrement des années 82-83 et 83-84 pendant lesquelles j'ai été responsable de cette formation. Le plan de l'article est le suivant :

- I - Le cadre institutionnel ;
- II - Que veut-on permettre ? Les points forts de cette formation ;
- III - Les contenus ;
- IV - Essai d'évaluation ;
- V - Conclusion provisoire ;
- VI - Annexes

I - LE CADRE INSTITUTIONNEL

Depuis 1979, l'IREM assure aux stagiaires du CPR un certain nombre de journées de formation sous le chapeau "didactique de la discipline". Ces journées sont ouvertes aux "tuteurs" et conseillers pédagogiques. Il en vient un ou deux chaque année. Ce nombre de journées a varié, en augmentant, au fil des années, du fait que les stagiaires et les IPR de maths sont satisfaits du travail fait à l'IREM. Par exemple, il y a eu 5 journées en 81-82, 6 de 82 à 84 et 7 en 84-85. Il y a aussi chaque année une ou deux journées de regroupement à l'IREM pour les certifiés en première année d'exercice. La formation se fait dans les locaux de l'IREM, où les stagiaires ont libre accès à la bibliothèque et à la photocopie. Depuis 82-83, le CPR met à la disposition de l'IREM environ deux heures annuelles. Ces moyens permettent de rémunérer les intervenants qui participent à cette formation, étant donné le nombre croissant de stagiaires participant à ces journées. Le responsable de la formation est un enseignant de l'Université assurant une partie de son service à l'IREM. Pour la préparation de ces journées de formation, il est aidé par Dominique Pichod, psychosociologue travaillant à l'IREM. Jusqu'en 81-82, c'est Alain Bouvier qui a été responsable de cette formation ; depuis, il anime l'activité de Micro-recherche de didactique action. Ces trois personnes constituent ce que j'appellerai dans la suite l'équipe d'animateurs.

Je ne parlerai pas des quelques journées de travail avec les certifiés ; (d'ailleurs le Ministère a décidé de supprimer, à partir de la rentrée 85, le complément de formation des certifiés en première année d'exercice). Je noterai seulement qu'en 82-83, Dominique Pichod a animé — sur la demande de ces certifiés — six séances de travail sur l'analyse transactionnelle d'Eric Berne. Ce travail entrainait dans le cadre d'un crédit de formation dont l'initiative d'utilisation était laissée aux stagiaires ; il a fait l'objet d'un contrat avec le responsable du CPR.

Notons que c'est grâce à l'existence de bonnes relations entre l'IREM et les IPR de Maths, que la formation décrite dans ce texte peut se faire. L'initiative de cette formation étant venue des IPR.

II - QUE VEUT-ON PERMETTRE ? LES POINTS FORTS DE CETTE FORMATION ?

a) Que veut-on permettre ?

Globalement, on peut dire que nous souhaitons *favoriser l'insertion professionnelle* des stagiaires en les aidant à *prendre du recul* par rapport à leur travail ; et à *mieux se situer* en tant que professeur de Mathématiques :

- en amortissant la rencontre avec le réel : les élèves, les programmes, les collègues, l'institution... ; cette rencontre est souvent rude !
- en favorisant une meilleure prise en compte de ce réel.

Pour cela les activités proposées doivent permettre aux stagiaires :

- de découvrir leurs élèves,
- d'analyser leur pratique d'enseignant et d'en découvrir d'autres,
- de formuler les problèmes qu'ils rencontrent,
- de découvrir et de se forger des outils pour mieux comprendre ce qui se passe dans leur classe,
- d'expérimenter l'utilité du travail en groupe et en équipe,
- d'avoir envie de continuer à se former.

b) Les points forts...

Concrètement cette formation s'articule autour de trois "points forts" :

- les ECHANGES entre les stagiaires ;
- des RENCONTRES avec des praticiens ;
- une MICRO-RECHERCHE en DIDACTIQUE ACTION liée à la classe.

De plus, les activités proposées favorisent, ou imposent :

- le travail en GROUPE, ou en EQUIPE.

Ce type de travail amène parfois quelques difficultés, car les stagiaires n'ont pas été habitués à cette forme de travail pendant leurs études, au contraire !

Profession : Navigateur solitaire



Devenons des navigateurs solidaires !

III - LES CONTENUS

Citons d'abord une intéressante activité qui a eu lieu en 83-84 et 84-85. Il s'agit de la rencontre à l'IREM, des IPR de maths, des stagiaires et de leurs animateurs, sur le thème : l'épreuve pratique du CAPES. A chaque fois cette rencontre a été très appréciée des différents partenaires.

Voici maintenant une description des contenus en rapport avec les "points forts" vus ci-dessus.

a) Les échanges entre les stagiaires

Dès que les stagiaires se rencontrent, ils échangent spontanément à propos de leur pratique quotidienne et de leurs difficultés.

Ces échanges sont indispensables pour les stagiaires et ils se font parfois au détriment de l'activité proposée si celle-ci n'est pas motivante. Pour les animateurs, ces échanges font partie du temps de formation, mais ils ne sont jamais pris comme thème d'activité. Cependant les activités proposées visent souvent à centrer ces échanges sur des points précis (une partie du programme, des erreurs d'élèves, leurs réactions aux devoirs, la rigueur en math...) afin de les faire aboutir à une analyse et une réflexion à propos du thème choisi. Si le thème n'est pas assez motivant, ou bien adapté, les stagiaires ne se l'approprient pas ; alors le travail en petits groupes est vite remplacé par des échanges informels.

b) Les rencontres avec des praticiens

Ces rencontres permettent aux stagiaires de voir différentes façons d'enseigner, à travers les travaux et les expériences de certains collègues, ou de certaines équipes. Ces rencontres sont l'occasion d'échanges fructueux, à condition qu'elles soient bien organisées, au niveau des thèmes choisis, des activités proposées et de la gestion du temps.

Egalement, il est important pour l'efficacité de ces rencontres que les praticiens intervenants fassent, ou aient fait, eux-mêmes un travail d'analyse et de réflexion sur lequel se centreront les échanges. Les discussions à bâton rompu (il y en a eu quelquefois) n'ont pas été appréciées. Il apparaît difficile à un enseignant de transmettre des aspects pertinents de sa pratique s'il ne les a pas analysés. Les praticiens intervenants sont souvent des membres, présents ou anciens, des équipes de l'IREM.

Voici quelques thèmes abordés en 83-84 au cours de ces rencontres qui durent en général une demi-journée. Plusieurs ateliers ont parfois fonctionné simultanément.

- travail sur une notion particulière, ses différentes présentations, ses interactions, ses utilisations ;
- géométrie expérimentale ;
- les nouveaux programmes de Terminale ;
- les erreurs des élèves ;
- exemple d'utilisation du rétroprojecteur dans les classes ;

- exemple d'utilisation de l'informatique dans les classes ;
- utilisation de "problèmes ouverts" dans les classes (1 journée, dont la moitié, pour la recherche par les stagiaires eux-mêmes de problèmes ouverts).

A titre d'exemple, il y a deux activités qui donnent toujours de bons résultats, et qui sont animées par des praticiens faisant eux-mêmes une recherche-action. Il s'agit du travail sur les erreurs des élèves et de celui sur les "problèmes ouverts". A ce sujet voir [5]. Ces deux activités ont en commun de montrer aux stagiaires deux visages différents des élèves ; soit par le biais de la signification des erreurs, soit par celui des qualités qu'ils montrent dans la recherche de "problèmes ouverts". Ces deux activités montrent également d'autres pratiques pédagogiques possibles ; et, à travers l'analyse de ces pratiques, elles permettent la découverte de notions didactiques. L'idée force de ces deux activités est d'amener les stagiaires à se décentrer du contenu à transmettre, vers les cheminements de leurs élèves.

c) La micro-recherche de "didactique-action".

Pour la "didactique action", je renvoie aux articles [1] et [2] d'Alain Bouvier.

Le temps de travail de cette micro-recherche représente un peu moins de la moitié du temps de présence à l'IREM, auquel il faut ajouter le travail dans les classes.

Voici les différentes étapes de cette micro-recherche :

- choix d'un thème de recherche
 - choix de la méthodologie
 - recueil de données dans les classes, observation ;
 - traitement de l'information, analyse des résultats, puis rédaction ;
 - présentation du travail fait aux autres équipes.
- } Préparation de l'expérience

A part évidemment le recueil des données, toutes les autres activités se font en équipe pendant les journées de travail à l'IREM.

Le choix des thèmes est important. On incite les stagiaires à choisir des thèmes très modestes afin qu'ils puissent bien se les approprier.

Exemples : les thèmes choisis en 83-84

- 1 - Comment favoriser l'expression orale des élèves en classe de mathématiques ?
- 2 - Quelle est la signification du devoir (en classe, à la maison, ...) pour les élèves ?
- 3 - Qu'est-ce qu'un angle droit pour des élèves de collèges ?
- 4 - Comment les élèves de Seconde perçoivent-ils les propriétés des fonctions à partir de leurs graphes ?
- 5 - Comment les élèves de seconde perçoivent-ils les notions d'arcs de cercle et d'angle ?

6 - La démonstration en classe de 3ème.

7 - Développer l'expression orale en classe de Terminale.

Sauf pour les thèmes 6 et 7, l'outil utilisé a été un questionnaire mis au point dans chaque équipe. Pour les thèmes 3, 4, 5, ces questionnaires étaient constitués de tests sous forme de figures à compléter. Pour le thème 6, il s'agissait d'observations de réactions d'élèves devant quelques exercices bien choisis. Pour le thème 7, il s'agissait de faire juger par la classe les qualités d'expression orale d'élèves volontaires (presque tous l'ont été).

d) Les effets de cette micro-recherche

L'objectif principal de cette activité de micro-recherche est que *tous les stagiaires parcourent tout le processus* décrit au début. Disons tout de suite que la première année, en 82-83, il y a une équipe qui s'est découragée. Par contre, grâce à une meilleure mise en place de l'activité, cet objectif a été atteint en 83-84 et 84-85.

Cette micro-recherche de didactique-action permet (Cf [1] p. 845) :

Une *action formatrice* : cette activité fournit à l'enseignant qui l'organise des informations nouvelles sur le fonctionnement cognitif de ses élèves et sur celui de sa classe.

Une *action didactique* : ces activités "enseignent" aux élèves une partie du programme.

Mais :

Plus que le résultat de cette recherche, c'est le fait de parcourir tout le processus qui est formateur.

En effet, ce type de recherche est un moyen privilégié de développer certaines attitudes chez celui qui l'effectue :

- une attitude expérimentale,
- une dédramatisation de l'échec des élèves,
- une approche moins idéologique du débat pédagogique.

Précisons chacun de ces points :

Une attitude expérimentale en face des difficultés.

Les stagiaires se heurtent à l'idée que la première pratique à observer en classe, c'est celle des élèves "en train de construire leur savoir" ; pas celle du professeur ! Alors qu'ils attendent bien souvent la meilleure recette pour bien "transmettre des connaissances".

Cette attitude expérimentale favorise chez l'enseignant une évaluation continue de son propre travail.

Une dédramatisation de l'échec des élèves. Cet échec n'étant plus la faute de l'enseignant, mais un objet d'études.

Une approche moins idéologique du débat pédagogique ; car les stéréotypes courants aux contenus imprécis et affectifs sont remplacés par la résistance des faits pris comme objets d'expériences.

Egalement, cette activité faite en équipe doit permettre aux stagiaires de découvrir l'efficacité de cette forme de travail.

En fait cette vision est bien théorique ; les stagiaires arrivent avec une idéologie et une vision de l'enseignement qui se sont construites en de nombreuses années et qui ne vont pas du tout dans le sens décrit ci-dessus ! En six ou sept journées on peut seulement poser quelques graines... Si on veut vraiment développer chez les enseignants les aptitudes ci-dessus, il faut commencer beaucoup plus tôt et y consacrer le temps nécessaire !

Pour réaliser l'impact du travail proposé, regardons maintenant les réponses des stagiaires à un questionnaire que je leur ai proposé en 82-83 et 83-84.



IV - ESSAI D'EVALUATION

a) Les outils d'évaluation

En plus des évaluations "à chaud" sous forme de bilans à la fin de chaque journée, (peu appréciées des stagiaires, voir annexe 3.2.1), j'ai proposé en fin d'année un questionnaire où les questions étaient en général "ouvertes". Il s'agit donc d'une évaluation plutôt qualitative. En fait ce questionnaire était un moyen d'avoir une évaluation du travail fait ;

mais aussi et surtout un moyen de mieux comprendre comment les stagiaires se situaient par rapport à la formation. Leurs réponses ont été pour moi le point de départ d'une réflexion ; c'est pourquoi certains des points abordés dans les pages précédentes n'y figurent pas : je ne les avais pas encore formulés.

Pour analyser les réponses, je les ai regroupées sous différents "chapeaux" qui figurent sous la question écrite en italique. Ce résumé des réponses figure en annexe 3. Notons que tous les stagiaires n'ont pas répondu ; en 82-83 il y a eu 12 questionnaires rendus, pour 20 stagiaires ; et en 83-84, 18 pour 30 stagiaires. De plus chaque questionnaire rendu ne répondait pas toujours à toutes les questions.

En 82-83, les réponses au questionnaire ont été utilisées comme point de départ d'une séance de bilan et de réflexion sur la formation.

En 83-84, cette séance de bilan s'est faite autrement : en utilisant les "grilles" d'analyse décrites ci-dessous. Dans chaque rubrique les stagiaires devaient porter une appréciation sous forme de "+" ou de "-". L'attribution de "+" signifiant une réponse positive. Pour chaque cas, chacun pouvait mettre soit zéro, un ou deux "+", soit zéro, un ou deux "-", soit ne pas répondre en cas de non participation. Les lignes 3, 4, 5, 6 concernent des ateliers auxquels participaient à chaque fois une partie seulement des stagiaires (*).

BILAN PAR THEME (83-84)

	Choix de la méthode par rapport au thème		Rôle des animateurs et intervenants		Acquis personnel		Utilisation ultérieure	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Objectifs et contenu des programmes	+12	-22	+13	-16	+15	-16	+16	-17
Problèmes ouverts	+37	-2	+47	-0	+42	-1	+35	-6
Nouveaux programmes de terminale	+9	-11	+16	-9	+14	-6	+11	-10
Géométrie	+4	-9	+9	-2	+8	-3	+6	-10
Maths plus motivantes	+19	-2	+24	-1	+24	-0	+22	-1
Les erreurs	+17	-4	+20	-2	+18	-0	+16	-1
Didactique-action	+31	-2	+26	-9	+28	-5	+29	-6

(* En 84-85 une grille analogue a été utilisée. Les résultats obtenus montraient les mêmes tendances.

BILAN GENERAL (83-84)

Pertinence des thèmes choisis	+ 19	- 9
Travail en groupe	+ 31	- 4
Possibilité de rencontrer d'autres stagiaires	+ 45	- 2
Possibilité de rencontrer d'autres enseignants	+ 31	- 9
Ambiance générale	+ 38	- 3

b) Analyse des résultats

Je me limite à quelques points qui apparaissent nettement les deux années et qui sont en rapport avec certains objectifs ou certains points forts de notre travail. Pour 83-84, les réponses au questionnaire de l'annexe 3 seront complétées par celles de la grille ci-dessus.

Les références entre parenthèse renvoient aux numéros des questions de l'annexe 3.

Les échanges entre stagiaires

Ils sont perçus comme importants (2.2). En 83-84, la grille montre que ces échanges ont été l'activité perçue globalement comme la plus importante. Cependant 9 stagiaires déclarent ces échanges insuffisants dans le questionnaire (2.2) ; mais cette insuffisance ne réapparaît pas dans la grille.

Les échanges avec d'autres enseignants

Plus de la moitié de ceux qui ont répondu au questionnaire se déclarent satisfaits de ces rencontres (2.1 et 2.2) et cette satisfaction réapparaît dans la grille.

L'acquisition et l'utilisation d'outils nouveaux

Les outils ont été présentés lors des rencontres ou de l'activité de didactique-action. Plus de la moitié de ceux qui ont répondu déclarent avoir utilisé ces outils ou pensent les utiliser plus tard (2.3). En 83-84, la grille montre que ce sont les activités "problèmes ouverts" et "didactique-action" qui correspondent aux meilleurs "acquis personnels" et "utilisations ultérieures".

Le travail en groupe

Les stagiaires l'ont apprécié pour les échanges qu'il permettait (2.1). Les réponses ne permettent pas de savoir s'il a été perçu comme un outil efficace.

Les stagiaires et la formation

1 - Comme on s'y attend les préoccupations des stagiaires au début de leur année de stage sont d'ordre pédagogique et relationnel. Ils attendent de la formation une aide sous forme d'outils (1.1). Cette idée que la formation doit apporter des conseils et des méthodes, un "savoir enseigner", se retrouvent également à la fin de l'année (2.7 et 2.4).

2 - Plus de la moitié de ceux qui ont répondu disent que leur perception du métier d'enseignant a évolué en cours d'année vers une "meilleure vision du métier" ; mais le travail fait à l'IREM n'apparaît pas déterminant dans cette évolution ! (2.8). Rien ne valant "la pratique" (Cf 2.8).

3 - Enfin 9 stagiaires en 83 et 8 en 84 déclarent que le travail à l'IREM a créé de nouveaux désirs de formation.

4 - A propos de séances communes éventuelles avec les tuteurs et/ou conseillers pédagogiques, notons qu'elles sont jugées utiles par plus de la moitié des stagiaires ayant répondu (2.10). Mais l'institution ne favorise pas la mise en place de telles activités ; pour ma part, je n'ai pas réussi à en organiser.

c) Que penser de ces résultats ?

Les résultats ci-dessus sont surtout un moyen de mieux apprécier l'impact réel de la formation proposée. Par là ils permettent d'une année sur l'autre une meilleure adéquation entre cette formation et son public. On peut juger encourageant le fait que les objectifs de l'équipe soient atteints pour certains stagiaires ; mais notre travail consiste à ce qu'ils soient atteints pour tous ! Aussi reste-t-il encore beaucoup à faire.

Le questionnaire ne posait pas de questions sur l'évolution de la perception de leurs élèves par les stagiaires et il ne permet donc pas d'en juger. Par contre, il montre la persistance de l'image de l'enseignant "distributeur de connaissance". Comment pourrait-il en être autrement ? Puisque notre système d'enseignement, surtout le supérieur, véhicule cette image avec délice.

V - CONCLUSION PROVISOIRE

En manière de conclusion, j'aborderai deux aspects de la formation des maîtres.

- Le décloisonnement des différentes structures de formation
- Quels enseignants veut-on former ?

a) Le décloisonnement...

Pendant la formation décrite ci-dessus, et également en organisant des stages longs de formation des PEGC, je me suis heurté au cloisonnement de fait qui existe entre les différentes structures s'occupant de la formation des maîtres : UER de maths, IREM, CPR, tuteurs, Ecoles normales... dont les enseignants ou formateurs s'ignorent, et même se méprisent mutuellement parfois...

Un premier pas pour faire se rencontrer certaines de ces personnes a été la mise en place des commissions d'élaboration des plans académiques de formation. C'est un début, et il faut souhaiter le développement d'actions qui regroupent différents partenaires de la formation. Par exemple, organiser des activités pour les futurs enseignants qui pourraient

regrouper des formateurs des IREMs et des tuteurs et/ou conseillers pédagogiques et des stagiaires (Cf Annexe 3 2.10) !

b) Quels enseignants veut-on former ?

Les activités "subies" ne peuvent être formatrices. Il faut une implication de la part du formé, c'est pourquoi il me semble important que la formation propose des activités motivantes et gratifiantes ; (et la recherche décrite au § III en est une). Ceci afin de favoriser au moins le désir de continuer à utiliser les outils découverts. (Sinon à quoi bon les donner ?). En fait, si on souhaite développer chez les futurs enseignants un désir de formation continue (comme l'ont par exemple les médecins), il faut qu'ils se sentent responsables de leur propre formation. Ceci amène à se poser la question suivante ; par exemple à propos de la formation décrite ci-dessus : "*Quelles attitudes par rapport à la formation favorise-t-on chez le formé ?*"

Autrement dit la formation fonctionne-t-elle sur le modèle : "le formateur distributeur de formation" ou sur le modèle : "le formateur favorisant l'autonomie et la prise en main de sa propre formation".

Il me semble que le premier modèle fonctionne par exemple quand un praticien présente une méthode pédagogique particulière. Ce genre d'activité n'est pas à supprimer, mais il faut, parallèlement, proposer aux futurs enseignants dès leur formation initiale, et en tout cas *le plus tôt possible*, des actions de "formation par la recherche" (du type décrit au § III), qui sont un moyen privilégié de faire vivre un autre modèle, de développer l'autonomie ; et de proposer une approche expérimentale des apprentissages des élèves. Les IREMs, riches d'expériences dans ce domaine, ont donc un rôle privilégié à jouer dans les instituts de formation des maîtres. Il ne faut pas le négliger. (Cf [3] p. 530).

La mise au point des idées de cet article doit beaucoup au séminaire "Recherche et Formation" de la MAFPEN de Lyon en 83-84. Particulièrement à un exposé de A. Prost.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] A. BOUVIER, *Quelle formation didactique pour les enseignants de mathématiques*, Bull. A.P.M.E.P. n° 336.
- [2] A. BOUVIER, *Pour une didactique action*, Bull. AMQ, Mars 83 N° 13.
- [3] A.P.M.E.P., *Le point sur la formation initiale et continue des enseignants du premier et du second degré*, Bull. A.P.M.E.P. n° 345.
- [4] COPREM, *Rapport sur la formation continue des enseignants en mathématiques*, 1978.
- [5] IREM de LYON, "*La pratique du problème ouvert*" et "*Diversifions notre enseignement avec les problèmes ouverts*".
43 bd du 11 novembre 1918 - 69622 Villeurbanne Cedex.

Annexes

1 - LA GESTION DU TEMPS

Voici sur quels thèmes se sont réparties les activités, ainsi que le temps qui y a été consacré. La didactique-action est l'activité de micro-recherche.

82-83 12h Didactique-action
9h Géométrie
6h Problèmes ouverts
3h La rigueur en mathématiques
6h Organisation et bilan

83-84 15h Didactique-action
6h Programmes
6h Problèmes ouverts
6h Ateliers divers (Nouveaux programmes, géométrie, maths plus motivantes, les erreurs)
3h Rencontre avec IPR et bilan

84-85 analogue à 83-84 mais avec 12 h d'ateliers divers, du fait d'une journée disponible supplémentaire. Ces ateliers ont porté sur les thèmes suivants : les erreurs des élèves, la preuve en 4^e, maths en LEP, Maths et motivations, Histoire des mathématiques et numération.

2 - QUELQUES REFLEXIONS DES STAGIAIRES

"Il doit bien y avoir quelques conseils à donner pour préparer une leçon, il n'y a pas de méthode universelle, mais tout de même".

"Pas seulement une réflexion, il faut aussi des réponses"

"Doit-on travailler pour les meilleurs, les plus faibles, ou l'ensemble d'une classe ?"

"Non <les séances à l'IREM ne m'ont pas servi> vraiment, j'ai l'impression de n'avoir rien appris qui puisse me servir au moment d'aborder par exemple une nouvelle leçon, une séance d'exercices, etc."

"J'ai compris que l'enseignant est quelqu'un qui aime exposer ses difficultés, ses méthodes, mais qui éprouve une grande difficulté à écouter les autres".

"Il serait intéressant que les stagiaires CPR soient nommées si possible dans des établissements où il y a concertation entre professeurs de mathématiques."

"Au cours de ma formation, j'aurais vivement souhaité participer à des travaux ou stages sur l'animation de groupes."

3 - REPONSES AU QUESTIONNAIRE (Réponses interprétées et regroupées)

	Nombre de réponses en	12/20 82-83	18/30 83-84	22/36 84-85 (*)
1 - RASSEMBLEZ VOS SOUVENIRS				
1.1 En septembre quelles étaient vos pré-occupations principales ?				
Problèmes pratiques : logement...		1	2	4
Problèmes pédagogiques : Quel contenu ? Comment le faire ? Comment se situer par rapport aux programmes ?		8	12	12
Problèmes d'adaptation : établissement, collègues, élèves, classe...		9	4	
Réussite à l'épreuve pratique			2	2
Autres		1	2	2
Qu'attendiez-vous de cette année de formation ?				
Aide pédagogique : outils, méthode, contenu...		4	10	
Aide relationnelle : élèves, métier, collègues...		1	7	non posé
Des échanges d'expériences, des rencontres		2		
Peu de choses, rien		2	2	
beaucoup		1		
Qu'attendiez-vous particulièrement de la formation à l'IREM ?				
Des témoignages, des rencontres...		1	5	2
Des réponses, précisions, conseils sur le travail, des méthodes de travail		4	7	15
Une réflexion commune sur "notre pratique"		2	2	
Je ne sais pas, rien		1	2	

2 - A PROPOS DES SEANCES DE TRAVAIL A L'IREM**2.1 Avec le recul, qu'est-ce qui vous a paru :****- le plus important ?**

La préparation du Capes pratique (en 84-85 seulement)	—	—	7
Le type de travail en groupes permettant des échanges entre les stagiaires ou avec les praticiens	9	10	6
Une activité en particulier ou un point particulier	2	7	

- le plus intéressant ?

Les ateliers sur les erreurs et les problèmes ouverts	4	11	8
Les rencontres-échanges avec des profs "branchés"	3	5	6
La didactique-action		2	
Autres			2

(*) Certaines questions n'ont pas été posées en 84-85.

- le plus fastidieux ou le plus inutile

Les séances de bilan	7	3	
Une activité en particulier	2	13	15
- le plus difficile			
Bilans	4	1	non posé
La didactique-action	2		
Un point particulier	2	4	

2.2 Les animateurs ont l'impression que les séances à l'IREM ont souvent été un lieu d'échanges de vos impressions et réflexions sur votre travail, qu'en pensez-vous ?

Oui (certains ajoutent que ces échanges sont importants et ne peuvent guère se passer en dehors de l'IREM)	10	11	non posé
Pas souvent, échanges limités		3	posé

Pensez-vous que les activités proposées ont laissé assez de place pour ces échanges ?

Oui	7	8	non posé
Pas toujours	1		
Non	5	8	

Auriez-vous souhaité pouvoir échanger davantage ?

Oui	3	9	non posé
Peut-être		2	
Non	6	4	

2.3 Les séances à l'IREM vous ont permis de rencontrer diverses personnes et pratiques pédagogiques.

Cela a-t-il influencé votre travail ? Comment ?

Oui, essai cette année de nouvelles pratiques	5	7	11
Oui, essayera plus tard ces nouvelles pratiques	2	4	
Non, trop tôt, trop difficile, pas assez d'expérience	4	7	12

Avez-vous l'impression que ces séances ont satisfait vos désirs de formation ?

Oui	3	1	4
Non		4	8
Oui, pas complètement	7	9	

Si oui, lesquels et comment ?

Témoignages, échanges, partages de points de vue... amenant à une meilleure compréhension	2	9	
Remise en question		2	

2.4 Si non, quels étaient ces désirs ? Comment auraient-ils pu être satisfaits ?

Désir de plus de choses sur les programmes	2	2	13
Désir de plus de rencontres (avec des praticiens)	2		
Désir d'un "savoir enseigner" : comment faire avec les élèves	1	5	
Autres	2	3	

2.5 Est-ce que ces séances de formation ont créé de nouveaux désirs de formation ? Lesquels ? Pourquoi ?

Oui, (continuer à aller plus loin, approfondir, garder le contact, participer à des groupes de travail...)	9	8	non posé
Non	4	2	

2.6 Auriez-vous aimé une activité sur les programmes ?

Oui unanime ! Les points forts	4	5	
Oui unanime ! Le savoir minimum pour une classe	3	11	9
Oui unanime !	3	4	2

2.7 Que pensez-vous que peut apporter une formation ? Précisez.

Améliorer le contact enseignant-élève		1	
Plus de confiance en soi	1		non posé
Des méthodes, des conseils	4	8	
Des idées, des contacts, d'autres visions	2	7	
Une réflexion, un recul	2	1	
Pas grand chose		1	

2.8 Que pensez-vous qu'elle ne peut pas apporter ?

Une personnalité d'enseignant		1	non posé
La foi en son métier		1	
La réponse à tout		1	
La "pratique" ; l'autorité, l'expérience avec les élèves	7	12	
Citations "faire passer positivement notre savoir..." "faire passer son cours..."			

2.9 Votre perception du métier d'enseignant a-t-elle évolué en cours d'année ; si oui, comment, pourquoi ?

Oui : moins d'idéalisme, meilleure vision du métier...	8	9	8
Pas vraiment, un peu		3	1
Pas assez de recul	1		
Non	1	2	2

Le travail à l'IREM y a-t-il contribué ?

Oui	4	5	7
Oui, un peu (rien ne vaut "la pratique")	3	7	
Non	1	2	4

2.10 La présence des tuteurs ou conseillers pédagogiques aux séances de l'IREM :

Jugée utile	7	12	non posé
Indifférente	2	5	
Inutile	2	5	

Auriez-vous désiré avoir des séances de travail avec eux ?

Oui	1	9
Non	4	5

Les thèmes jugés utiles pour un travail avec les tuteurs

Evaluation		1	
Méthodes pour faire un cours	2	3	non posé
Objectifs à dégager		1	
Le rôle de conseiller, ses rapports avec le stagiaire	4	3	
L'épreuve pratique du CAPES		1	

3 - En 84-85, l'évaluation a été complétée par les questions suivantes concernant l'activité de didactique-action.

a) Les points les plus positifs de cette activité :

Aucun 2 ; concertation échanges 10 ; réflexion qui peut amener des changements dans l'enseignement 4 ; meilleure connaissance des difficultés des élèves 4.

b) Les points les plus négatifs de cette activité :

Manque de temps 3 ; perte de temps 5 ; manque de résultats 3 ; résultats confus 1 ; trop tôt dans la carrière 1 ; difficulté du travail en groupe 1. Séances trop dispersées dans l'année. Les tests font perdre du temps aux élèves.

c) Vous semble-t-il pertinent de proposer cette activité aux stagiaires CPR ?

Oui 8 (mais manque d'expérience 3)

Non 11 (car manque d'expérience 6 ; car non motivés 5)

Oui et non 1 (trop de problèmes à cerner pour le temps prévu).

d) Qu'aimeriez-vous ajouter ?

Deux réponses :

— trop de théorie, pas assez d'exemples de recherches qui ont abouti.

— l'expérience professionnelle rend ce genre de recherche inutile.

Je remercie Marc FORT responsable, en 84-85, de la formation décrite ci-dessus, d'avoir complété l'annexe 3 par les réponses des stagiaires au questionnaire qu'il a posé en 84-85.