

ROLE ET INFLUENCE DE L'ÉVALUATION SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES : ALTERNANCE ET CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITE DES PROFESSEURS DES ECOLES

Patrick SCORDIA

PE spécialisé, maître formateur, IUFM des Pays de la Loire

Résumé

Cette conférence porte sur des évolutions dans la formation des professeurs des écoles associées en 2006 à l'introduction du stage filé hebdomadaire. Six enquêtes menées sur deux années auprès de PE2 et de T1 questionnent l'implication temporelle du stagiaire dans le stage filé et l'évolution de sa posture lors des différentes visites.

I- INTRODUCTION

L'introduction d'un type d'alternance (le « stage filé ») dans le plan de formation des PE2¹ au sein des IUFM lors de l'année scolaire 2006-2007 est susceptible d'avoir des retentissements sur la construction de la professionnalité des PE. On peut en effet penser que la mise en œuvre d'une journée hebdomadaire de stage en établissement modifie les besoins des stagiaires en termes d'acquisition de compétences et en termes d'expériences. Par ailleurs, préparer chaque semaine une journée de classe, en plus de la formation à l'IUFM, demande une certaine implication temporelle. Enfin, ce stage est aussi susceptible de modifier chez les stagiaires le rapport à l'évaluation lors de visites.

Ces remarques nous ont conduit à étudier, d'une part, l'implication temporelle du stagiaire dans le stage filé et, d'autre part, sa posture lors des différentes visites évaluatives.

Si nous nous référons aux différents travaux sur la construction des compétences professionnelles des enseignants², les hypothèses pourraient être :

¹ Le sigle « PE2 » signifie « professeur des écoles² » et correspond (à l'époque) aux professeurs des écoles stagiaires, candidats reçus au CRPE et achevant leur formation initiale en tant que stagiaires pendant une année à l'IUFM. A partir de l'année 2006 – 2007, une réforme modifie les stages effectués au cours de cette année : ils ne sont plus tous massés, c'est-à-dire effectués sous la forme de blocs de 3 semaines entières, mais sont en partie filés, c'est-à-dire que le stagiaire intervient un jour par semaine convenu pendant 12 semaines dans une même classe.

² selon Altet (1994). : « La conception de la formation initiale du futur enseignant comme transformation, passage, changement de posture, d'un passage, changement de posture, conception qui s'appuie dans sa mise en œuvre sur un modèle de formation fondé sur le principe de l'alternance, c'est-à-dire sur un va-et-vient entre les différents lieux, moments et contenus de formation, modèle qui vise l'enrichissement des expériences d'apprentissage par leur mise en relation précoce et quasi-simultanée. »

1) dans un premier temps les stagiaires se conforment à la demande de l'institution et la lisent au travers de ce qui rythme leur travail : les visites de stage, les échéances évaluatives, les « évènements scolaires » ;

2) dans un second temps la pression évaluative et la pression du stage filé les amènent à évaluer leur pratique de terrain sur les compétences C4, C5, C6, C7 en fonction de leur relation aux élèves et peut-être en fonction de leur relation à leurs collègues de terrain dans l'école où ils sont en stage filé, c'est une forte contextualisation de leur pratique ;

C4	Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
C5	Organiser le travail de la classe
C6	Prendre en compte la diversité des élèves
C7	Evaluer les élèves ³

3) dans un dernier temps, ils organisent leur pratique au mieux de leur intérêt dans ce qu'ils en montrent à l'évaluation, se laissant une zone de liberté post évaluation... une sorte d'émancipation.

Les questions que nous posons donc sont les suivantes :

- La posture professionnelle présentée par le stagiaire est-elle la conséquence du moment où se déroule la visite ? de l'objet de la visite évaluative ? de la mise en œuvre de la relation pédagogique ? Y a-t-il paradoxe (reconnaissance narcissique du stagiaire sur le terrain par les pairs et les élèves, mais non reconnue par le dispositif de formation par exemple), participation, conformation ?
- Les visites programmées par l'alternance démontrent-elles les types d'évolution identitaire ? La présence suffisamment longue (une journée par semaine pendant une année scolaire) du terrain permet-elle plus facilement le passage à certaines phases de construction professionnelles identitaires ? Par exemple en ce qui concerne le sentiment d'émancipation ou, parfois, le sentiment de découragement « chronique » dû à un contexte de terrain très difficile ne permettant pas aux stagiaires d'avoir la sérénité nécessaire pour une construction professionnelle identitaire.
- Y a-t-il une pression évaluative ? Liée au contexte du terrain (élèves et collègues) ? Liée aux « périodes de validation » ?
- L'alternance doit elle être exclusivement basée sur un seul terrain d'expérimentation ? Ce qui n'est bien sûr pas le cas dans les faits (stage de pratique accompagnée dans des classes d'enseignants formateurs, deux stages massés de 3 semaines). Mais quelles conséquences la réalité du contexte de stage filé a-t-elle sur le parcours identitaire du stagiaire lorsque ce contexte est difficile, voire très difficile ?

Pour y apporter des éléments de réponse nous avons mené différentes enquêtes, à partir de questionnaires, sur deux années de formation auprès d'un même public :

³ en annexe les dix compétences professionnelles du PE2

- 2007-2008 : 25 PE2⁴ d'un même Groupe de référence (GR⁵)
- 2008-2009 : 22 de ces PE2 devenus T1⁶, 23 nouveaux PE2

II- SIX ENQUETES SUR DEUX ANNEES

Présentation des questionnaires

Première enquête

Cette enquête menée au cours de l'année entière 2007-2008 concerne le temps consacré à l'implication sur le stage filé (préparation, mise en œuvre, analyse, support en formation, moment d'évaluation, mise en œuvre de la relation pédagogique (Marsollier, 2004), condition première d'une posture sereine). Elle est réalisée à l'échelle d'un groupe de 25 PE2.

Toutes les deux semaines, lors des rassemblements en GR (espace de formation), les PE2 sont invités à remplir de manière anonyme la durée quotidienne (heures) consacrée au stage filé : préparation, mise en œuvre, analyse, formation... La seule indication individuelle étant le niveau de classe. Je récupère les données à chaque fois pour ensuite construire les outils (graphiques) par mois, semaine, trimestre, année, niveau de classe.

*Temps hebdomadaire consacré à ma journée en responsabilité « stage filé » : classe :
indiquer le contenu : document à remplir tous les 15 jours*

<i>jour</i>	<i>durée</i>	<i>Contenu (éventuel) : préparation, réunion, formation, ...</i>

Deuxième enquête

Ce même groupe de PE2 a répondu ensuite, en fin d'année de formation, après les résultats des validations, à un questionnaire ayant pour intention de préciser quel média est considéré comme le plus formatif en fonction des compétences professionnelles.

Classer de 1 à 6, dans un ordre de préférence : J'ai trouvé l'accompagnement le plus efficace à la construction de cette compétence en :

Si vous n'avez pas d'avis : notez 6

⁴ Professeur des écoles stagiaires, en seconde année d'IUFM qui effectue un stage lors de l'année de formation basée sur l'alternance.

⁵ A l'IUFM des Pays de la Loire, le groupe de référence (GR) est un groupe stable de stagiaires, animé par des formateurs (professeurs d'IUFM ou maîtres-formateurs). C'est un espace d'analyse de pratiques, de formation didactique, de préparation de l'écrit long réflexif et de régulation de la formation.

⁶ première année de titularisation sur le terrain sans alternance.

Formation GR	Formation disciplinaire	Formation atelier	Analyse de sa pratique en stage filé	Visite conseil et évaluatives	Collègue(s)
--------------	-------------------------	-------------------	--------------------------------------	-------------------------------	-------------

Troisième enquête

Parmi ces PE2, 22, devenus T1, répondent à un questionnaire semblable durant leur première année de titularisation (2008-2009) lors d'un deuxième rassemblement en formation (deuxième trimestre de l'année scolaire). Au cours de cette année, la formation correspond à 4 semaines de regroupement en formation « transversales » par cycles, organisées conjointement par l'IUFM et l'Inspection académique, la possibilité pour certains de bénéficier de stages du plan de formation départemental (soit étant inscrit par l'institution, soit choisi par l'enseignant), la participation obligatoire à des animations pédagogiques plus ou moins choisies par l'enseignant, des visites régulières de conseillers pédagogiques. Le questionnaire comprend donc d'autres items.

Classer de 1 à 6 :

Dans un ordre de préférence : J'ai trouvé l'accompagnement le plus efficace à la construction de cette compétence en :

Si vous n'avez pas d'avis : notez 6

Formation	Formation T1	Animation pédagogique	Analyse de sa pratique	Visite conseil	Collègue(s)
-----------	--------------	-----------------------	------------------------	----------------	-------------

Durant cette même année 2008-2009, afin de pouvoir élargir le panel de profils et de vérifier l'influence de l'évaluation différents questionnaires et un entretien après les résultats de validation de la formation sont proposés à un nouveau groupe de 25 PE2.

Quatrième enquête

Elle concerne 22 nouveaux PE2 et s'appuie sur le référentiel de compétence du stagiaire. Dans un entretien individuel couplé avec un questionnaire écrit, les questions suivantes sont posées aux PE2.

Question 1 : Classer dans un ordre de 10 à 1 les compétences par leur complexité de construction

Question 2 : L'alternance signifie pour vous :

Le dispositif le plus intéressant pour construire les compétences : -----

Le dispositif le moins intéressant pour construire les compétences : -----

Le dispositif le plus intéressant pour construire la compétence : -----

Le dispositif le moins intéressant pour construire la compétence : -----

Cinquième enquête

Ce questionnaire rempli lors d'un GR concerne les représentations du dispositif de formation et la représentation des différents formateurs. Les réponses sont anonymes.

Question 6 : (2 phrases maxi) Quelle définition as-tu du PEMF ?

Question 7 : (2 phrases maxi) Quelle définition as-tu du RGR ?

Question 8 : (2 phrases maxi) Quelle définition as-tu du PIUFM ?

Question 9 : (2 phrases maxi) Quelle définition as-tu de l'alternance ?

Sixième enquête

Ce questionnaire porte sur l'évolution identitaire des stagiaires (Clavier, 2004) et l'évolution de la représentation du stage filé par le PE2. Là encore les réponses sont anonymes.

Parcours identitaire

S'il fallait faire une chronologie de votre représentation du stage filé en lien avec l'évaluation de votre parcours professionnel :

Voici 5 phases possibles vécues (avec définition de Clavier, 2004) lors de ces journées de stage filé :

- 1) *Phase de participation : Le stagiaire recherche le sens des référentiels sous-tendant son action. Il travaille à élucider le sens de ce qu'il fait.*
- 2) *Phase de conformation : le stagiaire applique les règles en usage dans l'institution. Il respecte les procédures.*
- 3) *Phase d'émancipation : le stagiaire se construit son savoir propre.*
- 4) *Phase d'expérimentation : le stagiaire tente des dispositifs, appréhende des contenus qu'il ne maîtrise pas obligatoirement ni sur le plan théorique, ni sur le plan didactique, ni sur le plan pédagogique.*
- 5) *Phase de démission, de découragement : Le stagiaire rencontre des moments de découragement, liés à des comportements d'élèves, des réactions institutionnelles ne correspondant pas à ses attentes. Et n'arrivant pas à les analyser ou y remédier.*

1. Pouvez-vous les classer par ordre chronologique selon votre vécu en stage filé. Toutes les phases ne vous concernent peut-être pas.

Si vous avez déterminé une autre phase, n'hésitez pas à l'inscrire (d'où 6 lignes)

<i>phase de démission, de découragement</i>	
<i>phase d'expérimentation</i>	
<i>phase d'émancipation</i>	
<i>phase de conformation</i>	
<i>phase de participation</i>	

2. Même démarche pour le SR2 :

3. Même démarche pour le SR3 :

4. Aujourd'hui, à quelle phase vous situez-vous ? En se référant au stage filé exclusivement.

Parcours identitaire et évaluation :

5. Si l'alternance n'avait pas été instituée (trois stages massés sur l'année), à quelle phase estimeriez-vous être aujourd'hui ?

6. Pour chaque phase citée en question 1 : pouvez-vous associer votre représentation de la visite d'un PEMF, PIUMF : est-ce une évaluation formative, diagnostique, sommative ?

7. Quel comportement privilégiez-vous lors de ces visites : sécuritaire, pragmatique, normatif, expérimental ...

Classez les selon une hiérarchie positive : du plus utilisé au moins...Vous pouvez en décliner d'autres si nécessaire.

<i>expérimental</i>	
<i>pragmatique</i>	
<i>sécuritaire</i>	
<i>normatif</i>	

Résultats et analyse

Première enquête

Mobilisation du PE2 dans sa formation : la place du stage filé. Y donnent t'ils plus de temps qu'ailleurs et pourquoi ?

L'enquête menée tout au long de l'année 2007-2008, englobe les dix mois de formation initiale. Dès les premiers résultats (tableau 1, annexe 3) ressortent des éléments sans surprise : les « pics » d'investissement temporels correspondent au jour de stage (8h 30) et au week-end (4 heures journalières), un temps minimal journalier y est consacré sur les autres journées, sur un total d'environ 28 heures hebdomadaires (en comptabilisant les six heures de « classe »).

Une limite à cette lecture : si le jour du stage filé est le jeudi ou le vendredi : quelle organisation quotidienne ? Probablement que le week-end resterait un moment privilégié dans la mesure où le mercredi est une journée entière de formation.

Une organisation régulière s'installe, qu'elles que soient les périodes de formation (cours disciplinaires, stages, périodes d'évaluation (écrits à rendre, soutenance,). Les week-ends sont des périodes productives. Cette organisation régulière montre que les temps de formation sur site demandent une implication des stagiaires influant sur les possibilités d'implication en temps sur le stage filé, ce qui bien sûr ne démontre pas qu'il n'y a pas de passerelle stage filé, formation durant les cours. Il y en a certainement étant donné le temps minimal hebdomadaire consacré au stage filé.

Une remarque importante : l'implication stage filé reste la même toute l'année (voir tableau 2, annexe 3). Dès les autres stages de formation achevée, il y a une nouvelle implication immédiate, dès le week-end, dans la préparation de la nouvelle journée de stage filé. Ce qui semble montrer la volonté ou l'obligation d'implication du PE2 en lien probablement avec deux logiques : évaluative et identitaire

Durée journalière moyenne sur l'année consacrée à la préparation du stage filé

Lundi	4 heures
Mardi (le jour du stage)	8, 5 heures
Mercredi	4 puis 3 heures
Jeudi	2 heures
Vendredi	2 heures
Samedi	4 heures
dimanche	4 heures

Ces résultats montrent que les week-ends sont des périodes privilégiées sans contraintes

institutionnelles (cours, ...), quid des paramètres personnels ? En PE2, il « paraît » ici que pour beaucoup cette année de formation est la priorité. Nous pourrions faire une analyse plus fine selon les situations familiales et ensuite faire le même type d'enquête quantitative sur deux ou trois années de titularisation.

Ces résultats pourraient donc signifier que les PE2 n'arrivent que peu à faire les passerelles durant les apports en formation, qu'il faut un certain temps d'assimilation avant transfert. Une nouvelle question : comment les formateurs prennent-ils en compte cette réalité hebdomadaire de terrain dans leurs logiques de formation ? A contrario, quelles postures les stagiaires ont-ils réellement durant les moments de formation initiale ? Pragmatique (cherchent des réponses utilitaires), conforme ou participative (implication plus ou moins formatrice selon le degré d'autonomie du stagiaire), émancipatrice (une implication qui évolue durant l'année) ?

L'implication dans le stage filé implique-t-elle responsabilisation ou obligation ? En tout cas, cette alternance oblige le stagiaire à une implication professionnelle régulière toute l'année.

Cette première enquête est surtout quantitative et ne permet qu'une analyse somme toute encore assez large.

Deuxième enquête

Menée en fin d'année 2007-2008, elle concerne posture réelle du stagiaire qui a pour objectif en formation de se construire une capacité professionnelle d'enseignant basée sur un référentiel de compétences formalisées. Elle a pour but d'identifier le média estimé par le stagiaire comme le plus adéquat pour construire chacune des compétences professionnelles qui figure dans le référentiel. Les résultats seront-ils en adéquation avec les points forts du dispositif de formation ?

Par l'entrée de la compétence, la hiérarchie qui ressort de l'enquête semble montrer que le rapport régulier, hebdomadaire, donc proche des élèves représente « le fil rouge » des stagiaires, l'objectif à atteindre, synonyme de réussite et donc de maîtrise professionnelle déjà bien amorcée. Du coup, l'analyse de sa pratique permet au stagiaire de se situer en termes de prestation probablement en début d'année avec une évolution certaine vers la construction des savoirs et savoir-faire.

Voici les scores moyens obtenus pour les PE2, concernant les différents aspects de la formation (classement de 1 à 6) :

analyse de sa pratique : 3,41

atelier : 3,42

visite conseil : 3,6

formation disciplinaire : 3,85

formation GR : 3,9

collègues : 3,94

L'intérêt est de voir quelles compétences sont liées aux espaces « analyse de sa pratique » et « ateliers » mais aussi aux autres. Les résultats montrent que :

- l'analyse de sa pratique est associée préférentiellement à la construction des compétences C6 « Prendre en compte la diversité des élèves » et C7 « Evaluer » ;
- les ateliers sont préférentiellement associés à la construction des compétences C4 « Concevoir et mettre en œuvre son enseignement » et C10 « Se former et innover »
- les visites conseils sont préférentiellement associés aux compétences C2 « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer » et C5 « Organiser le travail en classe » ;
- La formation disciplinaire aux compétences C3 « Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » et C8 « Maîtriser les TIC » ;
- La formation GR aux compétences C1 « Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable » et C9 « Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires » ;
- Les collègues aux compétences C9 « Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires », C10 « Se former et innover », C1 « Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable ».

Par ailleurs, il semble que l'organisation par compétences du référentiel de formation modifie le rapport à l'évaluation du PE2. D'abord parce que, pour valider une compétence on observe des comportements sur le terrain. Ce qui est un biais pouvant entraîner une conformation du comportement sans avoir d'éléments sur les évolutions pédagogiques du PE2 (mise en place d'une réelle relation pédagogique). Le PE2 semble donc se centrer sur la pratique de terrain, sur le « faire ». Quel rapport entretient-il avec l'évaluation ? Il est intéressant de noter au travers de la compétence C7 que cet aspect « évaluation » se retrouve sur le plan de l'estime de soi. Les résultats des élèves sont-ils conformes à ce qui est recherché ? Si décalage, d'où cela vient-il ? Il y a donc une nécessaire remise en cause qui pourrait se retrouver dans les différents espaces en formation. L'évolution identitaire logique du stagiaire aurait dû amener à cela.

Les contenus et dispositifs « étiquetés » de formation n'arrivent pourtant qu'après, au service des apports en savoirs didactiques et institutionnels. Mais y'a-t-il feed-back ? Probablement que l'alternance et sa journée « filée » sont considérées comme les points phares de la formation. Il serait intéressant ici d'interroger des stagiaires en réussite et en difficulté.

Troisième enquête

Cette enquête vient ici pour analyser l'évolution identitaire du néo-titulaire (T1), concerné cette fois-ci toute l'année par le terrain : quelle évolution identitaire ? Quel rapport avec l'évaluation ?

Pour un questionnaire semblable les scores moyens sont les suivants :

- la visite conseil : 3.04
- l'analyse de sa pratique : 3.26
- les collègues : 3.65

- la formation continue : 3.652
- la formation T1 : 3.7
- les animations pédagogiques : 4.52

On constate un rapport au terrain très fort. La forme de l'évaluation influence les apprentissages. Mais ce n'est pas qu'une question de pratiques d'évaluation ; c'est surtout une histoire d'enjeux, de système et d'organisation. Ce qui est montré par l'importance « narcissique » donnée aux collègues : il s'agit de faire réellement partie de la communauté éducative, d'entrer dans le **status**⁷d'enseignant.

En ce qui concerne les relations entre dispositifs et développement de compétences, voici les résultats obtenus. D'abord, la visite conseil (3.04) permet préférentiellement de développer les compétences C1 « Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable », C5 « Organiser le travail en classe », C6 « Prendre en compte la diversité des élèves », C7 « Evaluer », C10 « Se former et innover ». Ensuite, l'analyse de sa pratique (3.26) permet préférentiellement de développer les compétences C7 « Evaluer », C2 « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer », C4 « Concevoir et mettre en œuvre son enseignement », C5 « Organiser le travail en classe ». De plus, les collègues (3.65) permettent préférentiellement de développer les compétences C9 « Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires », C5 « Organiser le travail en classe », C6 « Prendre en compte la diversité des élèves ». Par ailleurs, la formation continue (3.65) permet préférentiellement de développer les compétences C3 « Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale », C8 « Maîtriser les TI », C10 « Se former et innover ». La formation T1 (3.7) permet préférentiellement de développer les compétences C7 « Evaluer », C6 « Prendre en compte la diversité des élèves », C5 « Organiser le travail en classe ». Les animations pédagogiques (4.52) permet préférentiellement de développer les compétences C2 « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer », C3 « Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale », C10 « Se former et innover ».

Cette entrée par les compétences semble à nouveau montrer l'importance donnée à l'évaluation de l'employeur. Le rapport semble donc probablement dans la construction identitaire, justifiée par le lien aux pairs. Le néo-titulaire semble appliquer les règles en usage dans l'institution. Il respecte les procédures. Il semble se trouver dans une phase identitaire de conformation, mais n'est-ce qu'une étape pragmatique ? Consensuelle ? Quid de tout espace de formation ? Il correspond comme pour les PE2 à un apport didactique, sans feedback possible.

La quatrième enquête

Menée auprès du même public de PE2 en fin d'année 2008-2009, cette enquête a en partie pour objet de déterminer quels effets réels semble avoir l'alternance sur la

⁷ Status : au sens d'apparence que l'on pense donner, et donc ici le sentiment de compétence que l'on s'octroie sans obligatoirement validation institutionnelle : acquérir le réel statut d'enseignant

construction des compétences professionnelles.

L'analyse globale livre un premier constat (annexe 4, tableau 3) : plus les compétences semblent aisées à construire, moins elles ont un rapport direct avec la gestion de la classe. Les compétences liées aux champs de la polyvalence, de la pédagogie et de l'éducation (connaissance des élèves) semblent ne pouvoir se construire que par un lien, un rapport direct au terrain et aux élèves.

Les compétences liées aux champs culturels, didactiques semblent être perçues comme aisées à construire, ou du moins, être déjà en bonne voie de construction avant l'expérience du terrain.

Les deux questions suivantes affinent encore plus ce constat. Le stage filé apparaît comme :

- le dispositif le plus intéressant pour construire les compétences : C5 « concevoir et mettre en œuvre son enseignement », C4 « organiser le travail de la classe », C6 « prendre en compte la diversité des élèves », C7 « évaluer les élèves » ;
- le dispositif le moins intéressant pour construire les compétences C3, C8, C2 ;
- le dispositif le plus intéressant pour construire la compétence C4 ;
- le dispositif le moins intéressant pour construire la compétence C8 ou la compétence C2.

Ainsi, la découverte de la mise en œuvre pédagogique ne semble pouvoir passer que par le terrain pour le stagiaire, et notamment l'organisation du travail de la classe. Ceci est certainement lié à la découverte de la probable perception différente par l'élève de la tâche que propose le maître « novice ». Encore une fois, le champ didactique ne semble présenter que peu d'importance. Nous sommes pourtant en fin d'année de formation. Il serait intéressant de vérifier ceci auprès des PLC qui eux probablement mettent sont sur l'autre versant.

Une question émerge ici : la maîtrise didactique n'a-t-elle pas une maturation plus longue ? Et, justement, n'étant pas encore établie chez le stagiaire novice, n'a-t-elle pas des conséquences négatives sur le plan pédagogique ?

Il est tout de même à noter aussi la place particulière de la compétence C8 « Maîtriser les technologies de l'information et de la communication » qui n'apparaît pas du tout comme une priorité professionnelle chez les stagiaires. Quelques hypothèses : une grande maîtrise déjà ? Pas un outil suffisamment pratique, ayant des effets immédiats sur le champ pédagogique ? D'autres priorités ?

Il semblerait ici que les réponses sont vraiment basées sur le sentiment de maîtrise pédagogique pas encore suffisamment affirmé, même si pourtant, le stagiaire, ayant eu le résultat de validations, peut se permettre une certaine liberté narcissique en cette fin d'année. Dès l'évaluation obtenue les stagiaires ne font plus « comme ils doivent faire ». Cela pose un problème éthique intéressant sur la notion de devoir ... non pas que nous ayons à faire à de « futurs délinquants pédagogiques », mais nous voyons bien qu'ils peuvent dissimuler des éléments dont ils ne sont pas certains de l'adéquation avec les

valeurs de l'institution. Une fois validés ils vont s'y aventurer. Mais cela n'est que l'espace d'un instant car les différentes enquêtes auprès des T1 nous ramènent à un constat de conformité. On perçoit ici le poids de l'évaluation contrôle sur l'investissement des stagiaires mais probablement pas sur l'évolution identitaire. Une rupture semble d'ailleurs se dessiner.

L'année de formation, même avec le principe d'alternance ne permet pas aux stagiaires de se construire ce vécu, un bagage professionnel suffisant permettant d'avoir une analyse objective de son niveau de compétence : il reste basé sur la maîtrise pédagogique.

Un bilan intermédiaire de toutes ces enquêtes montre finalement que même si apparemment le stagiaire semble considérer l'aspect pédagogique comme : « celui étant le plus difficile » à maîtriser ...et donc à construire (le champ des compétences), celui « qu'il faut » maîtriser afin de pouvoir « gérer » sa classe, « étant quand même prioritaire dans une perspective professionnelle à court et moyen terme ».

Le stagiaire ne nie pas, ou ne semble pas nier l'aspect didactique. Apparemment maîtrisé par les apports en formation (la réussite au concours en est une preuve), il semblerait tout de même que certaines spécificités didactiques comme la connaissance du développement de l'enfant (nécessaire en cycle 1 et 2 surtout), la maîtrise du langage, l'apprentissage de la lecture... sont des domaines nécessitant une approche en formation longue et basée sur une alternance théorie/pratique régulière et suffisamment longue pour être efficace. Les autres domaines comme le champ des mathématiques peuvent avoir le même questionnement. En tout cas, il apparaît aussi que le cycle 3 est le terrain le plus abordable car encore présent dans une mémoire « épisodique » (Weil-Barais, 1993) basée sur les événements biographiques du sujet, probablement positifs dans le parcours scolaires des enseignants novices.

Cela nous conduit à émettre une hypothèse : l'année de T1 aurait comme représentation pour les PE2 d'être l'année permettant les compléments de formation didactique. Ce qui ne se traduit pas dans l'enquête 3, bien au contraire.

Cinquième enquête

Cette enquête recense la représentation que les stagiaires ont de l'accompagnement en formation à travers leur représentation des différents types de formateurs (professeurs des écoles maîtres formateurs), les professeurs d'IUFM, responsable de groupe de référence). Les réponses obtenues figurent annexe 5.

Encore une fois ici le terrain de l'alternance et des stages est privilégié. En effet, les stagiaires ne négligent jamais la nécessité de l'apport didactique du PIUMF qu'ils associent très, trop, rapidement au champ théorique mais ils l'évacuent ensuite pour laisser la place au pratique terrain du PEMF. Mais est-ce réellement cela ? N'est-ce pas encore une fois le rapport à l'évaluation ? Mais aussi l'aspect privilégié du terrain comme média participatif d'analyse de la pratique sur des faits « observés » par l'échange avec un expert ?

La connotation négative du PIUMF en fin d'année est à prendre avec un certain recul lié surtout, à cette période, à un sentiment d'émancipation⁸. L'évaluation a bien quatre dimensions : une dimension axiologique, une dimension herméneutique, une dimension dialectique et une dimension éducative (dans le sens de l'émergence de l'autonomie du sujet).

Le PEMF est la personne privilégiée car la plus proche du terrain. Il apparaît néanmoins très intéressant de noter qu'il représente l'accompagnement, l'écoute, le guidage tout autant que le conseil. Il représente donc le champ de l'évaluation au sens strict du terme : il parle de la vérité du sujet, dans sa complexité, il accompagne le changement. Il faut noter que stagiaires ont répondu à ce questionnaire en fin de formation, ce qui leur donne probablement un sentiment « léger » de réussite...et donc d'être dans une posture participative, de partage (Clavier, 2004), d'égal à égal.

Il est aussi intéressant de remarquer que le PIUMF représente paradoxalement le côté monodisciplinaire, expert dans son domaine, et donc éloigné de l'axe principal de la formation du PE : la polyvalence.

La lecture des « définitions » pour le RGR montre encore que l'aspect « évaluation » a peu d'importance en fin d'année auprès de stagiaires ayant été « validés positivement ». Quelles hypothèses pouvons nous émettre? L'importance de l'évaluation finale : ne serait-elle que sommative et donc un passage obligé? Ce qui sous-entendrait que l'évaluation des compétences C4, C5, C6, C7 serait réellement faite par les élèves et montrerait l'importance du terrain dans la formation et donc dans l'évolution identitaire du stagiaire. Cela se dessine dans la lecture des définitions données du RGR : ils seraient les médiateurs entre le terrain et la formation, la pratique et la théorie, les PIUMF et les PEMF. Pas ou peu de place est donnée en cette fin d'année à la responsabilité des formateurs dans l'évaluation du parcours de formation alors qu'ils en sont les acteurs principaux (visites, différents écrits, soutenance, rapports, synthèses, ...). Il serait intéressant d'interroger les T1 et surtout T2 proches de l'échéance de leur première évaluation par l'employeur qui probablement insistera sur le domaine didactique autant que pédagogique.

Sixième enquête

Ce questionnaire (voir annexe 6) se base sur des analyses de posture des PE2 au cours de l'année. Les résultats montrent des postures évolutives, qu'elle que soit le type de formation, avec des passages plus ou moins longs. Le stagiaire passe par un manque de connaissances, par un manque de sentiment de compétences et les phases suivantes (Clavier, 2004). D'abord, la participation, l'envie d'entrer en accord avec les objectifs de la formation qui est très souvent basée sur le succès à un concours, la satisfaction d'être accepté dans un groupe de formation, par l'intérêt nouveau, sans prendre en compte les

⁸ Selon Altet (1994) : « La conception de la formation initiale du futur enseignant comme transformation, passage, changement de posture, d'un passage, changement de posture, conception qui s'appuie dans sa mise en œuvre sur un modèle de formation fondé sur le principe de l'alternance, c'est-à-dire sur un va-et-vient entre les différents lieux, moments et contenus de formation, modèle qui vise l'enrichissement des expériences d'apprentissage par leur mise en relation précoce et quasi-simultanée. »

contraintes. Ensuite, la conformation, première phase de la validation, pour être le plus prêt des « clous » de l'institution, représentée par les formateurs qui ne sont qu'une partie de l'institution, le média vers celle-ci qui est en réalité l'employeur des stagiaires en ce qui concerne l'IUFM : l'inspection académique ou le rectorat. Une troisième phase suit : l'expérimentation, c'est-à-dire, les premières prises de risques et les premières véritables analyses de sa propre pratique. Puis, particulière à un dispositif de formation, la phase d'émancipation, naturelle dans un processus de médiation qui ne doit pas rester une tutelle, ce que restera l'employeur. Et parfois, périodiquement, plus ou moins longtemps selon les stagiaires des phases de découragement, de démission qui peuvent aussi être devancées, voir suivies par des phases de désillusion.

Quelle influence a sur ces phases naturelles le stage filé ? Confirme-t-il sa nécessité ? Induit-il certaines phases moins apparentes sur des dispositifs de formation où l'alternance n'existe que peu ou pas et où la mise en œuvre sur le terrain est l'objectif à atteindre en fin de formation .sous la tutelle justement de l'employeur ?

En ce qui concerne le stage filé les phases successives sont conformation, participation, expérimentation, découragement, émancipation. Par ailleurs, l'expérimentation est la phase la plus importante. On peut penser que le stagiaire aspire depuis longtemps à vérifier que les compétences apparemment construites pour être recruté (concours CRPE) sont réelles. Les stagiaires semblent ensuite estimer être dans une phase de démission, de découragement. Est-ce la preuve que les premiers évaluateurs sont les élèves ? Que la mesure des écarts entre l'estimation de l'activité de l'élève par le néophyte est en grand décalage avec la réalité ? Et que l'accompagnement par la formation (sur le site de formation et le terrain) n'est pas suffisamment sécurisante, donc tutélaire ? Arrive ensuite la phase de conformation liée aux premières évaluations. Etre « conforme » avec ce qui est demandé est une posture pragmatique par obligation, par manque de maîtrise logique à ce stade, ou pour certains par calcul. Ici entre la prise en compte nécessaire par le formateur des volets vicariants, conatifs présents chez les stagiaires. Suit la phase de participation caractérisée par les échanges entre pairs. Cette phase est propice aux analyses de pratiques basées sur des expérimentations. Les formateurs sont alors souvent considérés comme des pairs (les maîtres formateurs).Quid de la phase d'émancipation ? Elle arrive après la validation de la formation et est souvent difficile à accepter pour le formateur « médiateur » par définition.

Les deux autres stages arrivant plus tard dans l'année et n'étant pas filés mais massés sur des périodes courtes sont, pour le stagiaire « chargés » de missions spécifiques selon les besoins en formation. Chronologiquement, le stage SR2 correspond à une période d'expérimentation nécessaire en lien avec des questions professionnelles didactiques, pédagogiques tirées de différents écrits évalués et la construction de savoirs professionnels évalués par les différents écrits. Les phases d'expérimentation et de conformation sont au même niveau. Cela s'explique : c'est un stage court qui inclue des moments de validation très rapidement et demande du pragmatisme au stagiaire. Ce stage étant donc structurant au sens de Castoriadis : c'est vraiment une période transitoire qui permet au stagiaire de transférer des savoirs et des compétences de

l'ordre du symbolique (certaines représentations de métier initiales validées par le quotidien lors du premier stage filé) dans le domaine de l'instituant et du structuré. Ces compétences sont validées par les formateurs et confirmées par un nouveau « public » d'élèves. En revanche, ce stage massé éloigne le stagiaire du domaine participatif, du domaine de l'échange en formation (analyse de sa pratique).

Le stage SR3, en fin d'année, précédant les protocoles d'évaluations de la formation, met en évidence le besoin d'expérimentation, nécessaire pour probablement deux raisons. D'abord, beaucoup de stagiaires ont déjà le sentiment de maîtrise pédagogique autorisant des expérimentations, non plus dans un souci de conformation. Ensuite, leur but peut être de compléter la formation : échéances de soutenances, terminer certains écrits. C'est ici une posture pragmatique. Nous voyons bien ici que d'ailleurs la phase de conformation a encore reculé. Reste dernière toujours cette phase d'émancipation car ce stage précède la validation. Mais probablement que certains stagiaires choisissant l'expérimentation basée sur un sentiment de maîtrise sont déjà dans un processus de construction autonome vis-à-vis de l'organisme de formation « médiateur ».

Les éléments dégagés montrent donc que parcours de formation en tant que tel et parcours d'évaluation sont deux aspects de la formation vont de pairs pour le PE2 (Clavier, 2004). Une question émerge : quel effet aurait ce type de stage si le parcours « évaluation » primait ? Mais on peut aussi prendre le problème à l'envers : lorsque les stagiaires ont passé le « cap » de la validation et sont apparemment dans un état esprit « émancipé » à quelle phase se situent-ils, en référence au stage filé exclusivement ?

Les réponses des stagiaires établissent l'ordre suivant (tableau 4 annexe 6) : 1/ la participation, 2/ l'émancipation ; 3/ l'expérimentation ; 4/ la conformation ; 5/ la démission, le découragement. Evidemment, le public sondé ayant été validé avec succès, la phase de découragement en cette fin d'année est soit « évacuée » ou pour certains encore « mise en sommeil ». La phase de participation prime et de manière explicite. C'est probablement justement l'aboutissement des deux parcours, le symbolique et le structurant, le sentiment que son savoir faire validé par les élèves l'est aussi maintenant par l'institution, avec du coup la volonté de partager d'égal à égal : le stagiaire change de statut, devient le partenaire du formateur. Beaucoup exprime leur envie d'émancipation (rapport au symbolique) pour de « voler de leurs propres ailes » sans la tutelle de la formation. Est-ce l'alternance qui amène à cela ?

D'après les stagiaires (tableau 5 annexe 6), si l'alternance n'avait pas été instituée, ils en seraient principalement à la phase de conformation, puis, par ordre de représentativité, de participation, d'émancipation /expérimentation, de découragement. Il y a donc ici plébiscite. L'alternance permet la structuration du stagiaire : construction de l'estime, validation d'un savoir (les écrits), d'un savoir-faire (le terrain) mais aussi d'un savoir-faire structuré car construit sur l'année, validé par l'accompagnement et les échanges réguliers et surtout validés par les élèves. Ce savoir-faire permet aux futurs titulaires de se retrouver à nouveau dans le symbolique, sentiment de maîtrise permettant la projection vers l'année suivante. Ici, c'est probablement la représentation mnésique qui

prend de l'importance : la mémorisation épisodique (Eustache, 2003 ; Weil-Baras, 1993).

Comment le stagiaire a construit dans l'intimité et les échanges son « métier ». Quelle trace, quelle représentation a-t-il de ce métier en fin d'année ? Cet état d'esprit semblerait difficile à atteindre sans alternance. Encore un paradoxe : l'alternance n'est revenue que récemment dans la formation des PE et ce sentiment d'émancipation et de participation probablement étaient ceux des PE en fin de formation avant.

Les évaluations et la nécessité d'expérimentation dans un but pragmatique des stages massés sont probablement restées dans l'imaginaire du PE, la prise de risque, l'autorisation à l'expérimentation « émancipée » trouvant le terrain du stage filé plus favorable. La question suivante du questionnaire associe parcours « identitaire » évalué et parcours de formation : « pour chaque phase citée en question 1 : pouvez-vous associer votre représentation de la visite d'un PEMF, PIUMF : est-ce une évaluation formative, diagnostique, sommative ? »

Que remarquons-nous ? Selon l'état d'estime de soi (parcours identitaire encore une fois, influence du contexte) dans lequel se trouve le PE, l'objet de la visite diffère. Il se rapproche de l'évaluation sommative par l'employeur (la représentation que peut avoir parfois le formateur). Ainsi, la crainte, la peur parfois symbolique et culturelle amène le stagiaire à du pragmatisme et laisse le stagiaire dans une phase de conformation, probablement insuffisante dans la construction et la reconnaissance (évaluations) des savoirs et savoirs faire.

La visite d'un formateur ne semble être constructive dans un parcours de formation qu'en période de participation. Et, si le stagiaire s'autorise à de l'expérimentation (s'oblige, est dans l'obligation), il considère la visite comme diagnostique et donc favorable aux échanges probablement structurants. Il faut noter la représentation de l'évaluation comme sommative lors de la phase d'émancipation. Le rapport ici semble être objectif : la validation par l'institution, l'employeur qui officialise l'entrée officielle dans le métier, dans la communauté des enseignants. La phase de démission est logiquement associée à l'analyse diagnostique des difficultés. Il s'agit ici probablement de la phase de découragement et d'appel à l'aide.

Pour terminer cette enquête nous avons posé une question conclusive aux stagiaires : .Quel comportement avez-vous privilégié lors de ces visites : sécuritaire, pragmatique, normatif, expérimental, ... Classez les selon une hiérarchie positive : du plus utilisé au moins...Vous pouvez en décliner d'autres si nécessaire. L'ordre établi est le suivant : 1/ sécuritaire ; 2. expérimental ; 3/ pragmatique ; 4/ normatif. Ainsi, le comportement sécuritaire est privilégié, devant l'expérimental et le pragmatique, le normatif arrivant loin derrière. Il y a donc en formation création d'un contrat pédagogique. Le stagiaire a parfaitement conscience des objectifs visés lors des visites : diagnostiquer, analyser, aider à analyser la pratique, conseiller mais aussi donner à l'institution un avis sommatif sur les compétences professionnelles du PE. Il n'est pas dupe des intentions (comme l'élève face à un problème de mathématiques semblant venir de « l'imaginaire » de l'enseignant.). Du coup, sécurité et pragmatisme priment afin de présenter une

prestation correcte lors d'une visite « considérée comme contrôle ». Si la visite était celle de l'employeur ?

En quoi le stage filé amène à cette possibilité de choix quand les stages massés auraient probablement donné une autre réponse (où l'expérimental n'arriverait qu'au niveau des commandes en formation : commande des formateurs, nécessité pour les écrits). ? L'expérimentation a ici probablement un but d'échanges et donc de participation.

III- CONCLUSION ET PROLONGEMENTS, EN LIEN AVEC L'EVOLUTION DES FORMATIONS ACTUELLES

Ces différentes enquêtes nous permettent de formuler les résultats suivants :

- 1) dans un premier temps les stagiaires se conforment à la demande de l'institution et la lisent au travers de ce qui rythme leur travail : visite de stage, échéances évaluatives
- 2) dans un second temps la pression évaluative et la pression du stage filé les amènent à évaluer leur pratique de terrain sur les compétences C4, C5, C6, C7 en fonction de leur relation aux élèves et peut-être en fonction de leur relation à leurs collègues de terrain dans l'école où ils sont en stage filé : c'est une forte contextualisation de leur pratique :
- 3) dans un dernier temps ils organisent leur pratique au mieux de leur intérêt dans ce qu'ils en montrent à l'évaluation, se laissant une zone de liberté post évaluation, une sorte d'émancipation.

Il s'avère surtout que le terrain donne **sens**, que le stagiaire est toujours dans cette relation qui se révèle par l'attitude des élèves. Il s'agit donc bien d'une « relation de sens et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produit de savoir » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Cette relation de sens, ou relation pédagogique se construirait régulièrement sur le rapport aux savoirs nouveaux (didactiques et pédagogiques), sur la maîtrise progressive des savoir-faire. Tous les moments d'évaluation semblent être au service de cela. La posture du stagiaire dépendant du contexte d'exercice. Plus il est complexe, plus le stagiaire semble être dans une recherche de posture normative. Plus le contexte permet la mise en place d'une relation pédagogique, plus l'enjeu de l'évaluation dépend de l'objectif de celle-ci et donc du moment de formation (période de validation, commande institutionnelle), avec des réponses pragmatiques très souvent. Mais si la formation arrive à créer un climat de partage, le stagiaire peut arriver lui aussi à cette posture de partage et peut s'autoriser à participer, expérimenter, et même s'émanciper. Il y a donc lien entre estime de soi et évaluation.. Plus le stagiaire a une perception négative de ses capacités, plus l'évaluation est considérée comme contrôle avec une pression pouvant être crescendo celle du terrain, et des élèves, en particulier lorsque la relation pédagogique est aussi difficile à construire et que l'institution devient de plus en plus pressante, en association avec une difficulté croissante à l'analyse de sa pratique car tout échange devient de plus en plus

hiérarchique.

Il est donc nécessaire pour les formateurs d'accepter l'aspect instantané de l'évaluation, les limites de celle-ci. L'utilisation d'un référentiel permet un langage commun, mais a aussi un rapport très normatif. Pour qu'il apporte une vision réelle de l'évolution identitaire d'un stagiaire, il doit être le fil conducteur de tous les dispositifs d'évaluation (terrain et différents écrits). L'alternance semble démontrer justement que l'aspect identitaire se construit plus aisément si le stagiaire n'est pas toujours confronté à des commandes institutionnelles : la perception de la visite étant considérée par le stagiaire comme par le formateur comme une évaluation qui parle de la vérité du sujet, dans sa complexité (complexité nécessaire du référentiel), qui accompagne le changement. Le rapport hiérarchique devant passer au second plan.

Il serait intéressant maintenant de se pencher, avec des questions similaires, sur la professionnalisation au sein des masters et la formation des néo-titulaires.

IV- BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris: Presses Universitaires de France
- Charlot B., Bautier E., Rochex, J-Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris : Armand Colin
- Clavier, L. (2004). La relation entre évaluation et formation dans les formations par alternance. Recherche et formation, 46, 81-95
- Eustache, F. (2003). Pourquoi notre mémoire est-elle si fragile ? Le Pommier éditeur
- Leboterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Les Editions d'organisation.
- Marsollier, C. (2004). Créer une véritable relation pédagogique. Paris : Hachette
- Paquay, L. (2004). Evaluations des enseignants, tensions et enjeux. Dir Paquay. Paris : L'Harmattan, 2004
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève
- Roquet, J.P. (2005). L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation. Paris : L'Harmattan
- Weil-Barais, A. (1993). L'homme cognitif. Paris : Presses Universitaires de France

V- ANNEXES

Annexe 1 : résumé de la recherche

Thème de recherche	La construction de la professionnalité des stagiaires dans un dispositif de formation professionnelle alternant
Problème général de recherche	Améliorer la compréhension de la construction de la professionnalité des stagiaires au sein d'un dispositif de formation professionnelle alternant.?
Question générale de recherche	Quelles sont les relations entre la nature du dispositif alternant (rythme, organisation) et la construction de la professionnalité des stagiaires
Problème spécifique de recherche	Dans le cadre de la formation par alternance des stagiaires professeurs des écoles, comment évaluer les effets de l'alternance sur la construction de la professionnalité des stagiaires
Question spécifique de recherche	Comment évaluer les effets de la nouvelle alternance (« stage filé ») mise en œuvre dans le cadre de la formation professionnelle des professeurs des écoles stagiaires sur la construction de leur professionnalité ?

Annexe 2 : le référentiel de compétences du stagiaire

Compétences	Connaissances / Capacités / Attitudes
1) Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se positionne par rapport aux exigences du métier (éthique, posture, sécurité des élèves). ➤ Connait et fait partager les valeurs de la république et les textes qui les fondent. ➤ Se fait respecter et utilise la sanction. avec discernement et dans le respect du droit. ➤ Organise des débats et une vie collective réglée, tolérante et fraternelle. ➤ Respecte les élèves et leurs parents.
2) maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intègre dans les différentes situations l'objectif de maîtrise de la langue. ➤ Est capable de repérer les obstacles à la lecture. ➤ Communique avec clarté et précision dans un langage adapté. ➤ Veille dans toutes les situations au niveau de langue des élèves.
3) Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Connait les concepts et notions, les démarches et méthodes liées aux disciplines enseignées à l'école. ➤ Met en œuvre les programmes et le socle commun de connaissances et de compétences. ➤ Mobilise en situation professionnelle les savoirs construits à l'IUFM.
4) Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Définit des objectifs d'apprentissage. ➤ Organise une progression et une programmation. ➤ Prépare des situations adaptées à un public.
5) Organiser le travail de la classe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anime et conduit la classe de manière efficace. ➤ Fait preuve d'autorité. ➤ Sait communiquer. ➤ Sait réagir en situation conflictuelle. ➤ Varie les modalités des temps d'apprentissage. ➤ Hiérarchise les objectifs pédagogiques.
6) Prendre en compte la diversité des élèves	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Veille à préserver l'égalité et l'équité entre élèves. ➤ S'adapte aux élèves tout en ayant le souci des exigences nationales. ➤ Prend en compte les différents rythmes d'apprentissage. ➤ Veille à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre. ➤ Connait les mécanismes de l'apprentissage. ➤ Observe et identifie les difficultés de ses élèves.
7) Évaluer les élèves	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elabore des outils d'évaluation pertinents. ➤ Explicite les critères de notation. ➤ Analyse les résultats constatés et détermine les causes des erreurs. ➤ Valorise le travail personnel des élèves. ➤ Veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire. ➤ Conçoit des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
8) maîtriser les TICE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Met en œuvre un enseignement et des situations d'apprentissage utilisant les TICE. ➤ Choisit avec discernement les sources et les outils informatiques adaptés aux objectifs.
9) Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inscrit sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école (projet d'école). ➤ Connait et rencontre les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école.
10) Se former et innover	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construit des savoirs actualisés et mis à la portée des élèves. ➤ Analyse sa pratique pour la faire évoluer.

Annexe 3 : quelques résultats de l'enquête 1

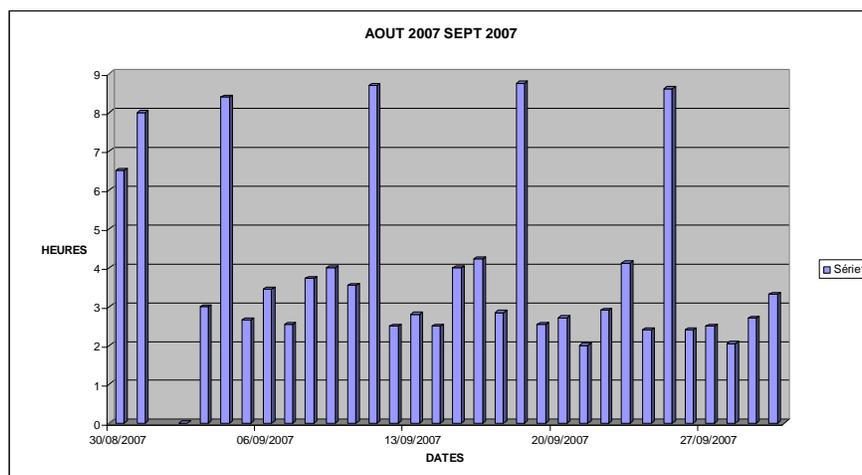


Tableau 1 : durée hebdomadaire passée à préparer le stage filé, en début d'année

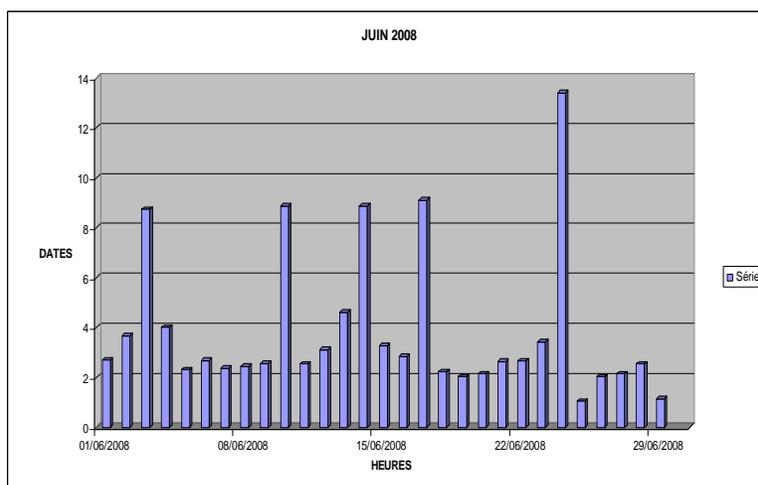


Tableau 2 : durée hebdomadaire passée à préparer le stage filé, en fin d'année

Moyenne sur l'année :

- Lundi : 4 heures
- Mardi (le jour du stage filé) : 8, 5 heures
- Mercredi: 4 puis 3 heures
- Jeudi: 2 heures
- Vendredi: 2 heures
- Samedi: 4 heures
- Dimanche: 4 heures

Annexe 4 : Complexité de la construction des compétences

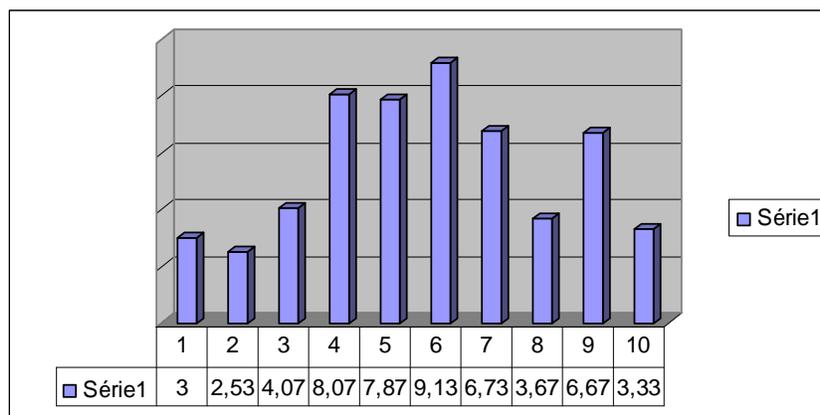


Tableau 3 : moyenne de la complexité de construction de chacune des compétences 1 à 10

Le stage filé est :

- Le dispositif le plus intéressant pour construire les compétences : C5 C4 C6 C7
- Le dispositif le moins intéressant pour construire les compétences : C3 C8 C2
- Le dispositif le plus intéressant pour construire la compétence : C4
- Le dispositif le moins intéressant pour construire la compétence : C8 C2

Annexe 5 : Questionnaire distribué aux PE2, en fin d'année scolaire 2008-2009
(le mardi 26 mai 2009)

En cette fin d'année de formation, Pouvez vous répondre à ce questionnaire :

Réponses obtenues à la question « en 2 phrases maxi, quelle définition as-tu du PEMF (professeur des écoles maître formateur) ? »

Personne ressource essentielle qui écoute, guide, conseille un stagiaire. Elle évalue l'évolution du parcours du stagiaire sur l'année pour lui soumettre son bilan et de nouvelles pistes de travail.

Un collègue expérimenté pouvant donner de nombreux conseils concrets pour faire évoluer ma pratique.

Formateur et collègue dont la tâche est d'aider et de conseiller.

Professeur des écoles en activité conseillant les autres professeurs des écoles

Personne hautement qualifiée avec une expérience du terrain prête à partager.

Un professionnel qui accompagne et conseille pendant l'entrée dans le métier. Il s'appuie sur sa pratique de classe

Un professeur des écoles qui a eu une volonté d'étudier et de réfléchir sur sa pratique dans un but soit uniquement personnel, soit de faire de la formation pour les futurs PE2

Personne permettant l'accompagnement du stagiaire vers la construction des compétences attendues du PE.

Un enseignant qui cherche constamment des nouvelles stratégies d'enseignement pour favoriser l'apprentissage des élèves.

Un PE qui guide et conseille les stagiaires.

Enseignant expérimenté qui nous montre ses exemples de sa pratique.

PE reconnu par son enseignement. Personne du terrain qui est une ressource pour le PE à plusieurs niveaux.

PE qui, par son expérience dans les classes, peut apporter des conseils, des outils, des exemples d'activités, et répondre aux questions sur les pratiques de classe.

Professeur des écoles maître formateur. C'est un PE qui est également formateur, qui a une fonction de formation et de conseils.

PE qui montre au PE2 qu'il encadre ses points positifs ses erreurs, lui donne des conseils, des pistes pour améliorer son enseignement.

Réponses obtenues à la question En 2 phrases maxi, Quelle définition as-tu du RGR (responsable de groupe de référence) ?

Personne organisatrice des rencontres entre les différents partenaires de la formation. Elle conseille, guide et évalue les stagiaires. Elle gère les difficultés rencontrées par chacun, et par tous.

Un collègue assurant la liaison entre les PE2 et les PEMF. Et qui programme les différents ordres du jour des GR. Qui a une vision d'ensemble.

Coordonnateur, médiateur entre les différents acteurs : PE2, PEMF, IUFM, référents.

Responsable d'un groupe de référence où des besoins concrets de la part des PE2 sont étudiés.

Personne qui guide, conseille, accompagne.

Un PEMF ou un PIUMF ayant des responsabilités différentes par rapport au PE2. Il a une vision plus globale du parcours du PE2. il encadre le GR, anime les séances du GR.

Le RGR est un PEMF ou un PIUMF volontaire pour se charger de l'organisation et le suivi d'un groupe de PE2.

Régulateur des relations PEMF/stagiaire, coordinateur des ressources nécessaires à l'évolution des PE2 au cours de l'année.

Un PEMF ou un PIUMF qui accompagne les PE2 dans leur formation.

Responsable d'un groupe de stagiaires qui les guide dans leur année de formation et dans leur future installation.

Personne référente qui accompagne le PE2 dans sa formation et qui gère le GR. (accompagnateur et pas évaluateur.

Organisateur dans l'accompagnement des PE2.

La personne référente qui centralise les questions et essaie d'y répondre avec les PEMF, PIUMF en GR. Par son expérience, elle peut répondre aussi aux sollicitations des jeunes PE2.

C'est un référent, celui auquel on s'adresse si souci pendant le stage. C'est un formateur coordinateur.

Référent auquel le PE2 peut poser des questions quant à la formation, la pratique sur le terrain.

Réponses obtenues à la question « En 2 phrases maxi, Quelle définition as-tu du PIUMF (professeur d'IUFM)? »

Personne qui transmet ses savoirs didactiques et pédagogiques.

Un professeur expert d'une discipline qui donne des conseils en terme de contenus didactiques mais qui n'est pas toujours en phase avec la réalité du primaire.

Professeur chargé d'apporter les contenus disciplinaires.

Enseignant disciplinaire exerçant à l'IUFM, ayant peu de contact avec les écoles.

Personne compétente dans sa discipline qui transmet des savoirs disciplinaires et didactiques (problème : PIUMF trop dans la théorie)

L'apport est plus disciplinaire et parfois moins pratique (peu de PIUMF ont été PE auparavant).

Un professeur disciplinaire enseignant à l'IUFM. Il a ou n'a pas de vécu de PE. Ce qui peut influencer sur son enseignement.

Référent pédagogique et didactique quant à la construction des séances disciplinaires.

Un enseignant qui aide à la formation des PE.

Professeur d'une discipline qui enseigne dans sa discipline et sa mise en œuvre dans les classes.

Personne ressource dans une discipline qui fournit exemples, ressources, références.

Spécialiste dans une discipline, dans un domaine.

Un enseignant « spécialiste » d'une discipline qui apporte dans sa matière des apports didactiques et pédagogiques.

Professeur chargé de l'enseignement des contenus disciplinaires et didactiques.

Professeur compétent dans sa discipline tant au niveau didactique que pédagogique et qui sait expliquer.

Annexe 6 : questionnaire distribué aux PE2 le mercredi 24 mai 2009 et résultats

Parcours identitaire

S'il fallait faire une chronologie de votre représentation du stage filé en lien avec l'évaluation de votre parcours professionnel :

Voici 5 phases possibles vécues (avec définition de Clavier, 2004) lors de ces journées de stage filé :

Phase de participation : Le stagiaire recherche le sens des référentiels sous-tendant son action. Il travaille à élucider le sens de ce qu'il fait.

Phase de conformation : le stagiaire applique les règles en usage dans l'institution. Il respecte les procédures.

Phase d'émancipation : le stagiaire se construit son savoir propre.

Phase d'expérimentation : le stagiaire tente des dispositifs, appréhendent des contenus qu'il ne maîtrise pas obligatoirement ni sur le plan théorique, ni sur le plan didactique, ni sur le plan pédagogique.

Phase de démission, de découragement : Le stagiaire rencontre des moments de découragement, liés à des comportements d'élèves, des réactions institutionnelles ne correspondant pas à ses attentes. Et n'arrivant pas à les analyser ou y remédier.

1. Pouvez-vous les classer par ordre chronologique selon votre vécu en stage filé. Toutes les phases ne vous concernent peut-être pas.

Si vous avez déterminé une autre phase, n'hésitez pas à l'inscrire (d'où 6 lignes)

2. Même démarche pour le SR2

3. Même démarche pour le SR3

4. Aujourd'hui, à quelle phase vous situez-vous ? En se référant au stage filé exclusivement.

5. Si l'alternance n'avait pas été instituée (mais trois stages massés sur l'année), à quelle phase estimeriez-vous être aujourd'hui ?

Parcours identitaire et évaluation :

6. Pour chaque phase citée en question 1 : pouvez-vous associer votre représentation de la visite d'un PEMF, PIUMF : est-ce une évaluation formative, diagnostique, sommative

7. Quels comportements avez-vous privilégiés lors de ces visites : sécuritaire, pragmatique, normatif, expérimental, ... Classez les selon une hiérarchie positive : du plus utilisé au moins... Vous pouvez en décliner d'autres si nécessaire.

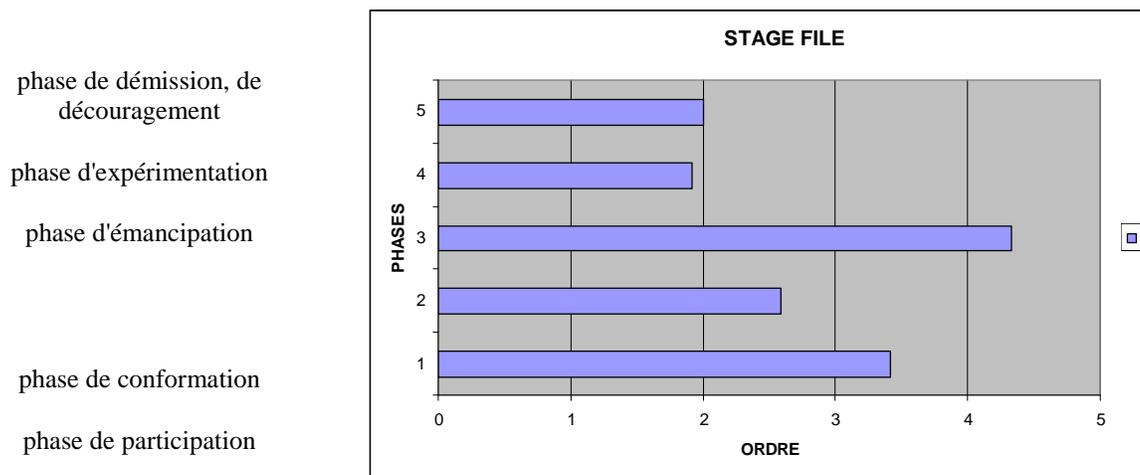


Tableau 4 : résultats pour le stage filé (question 1)

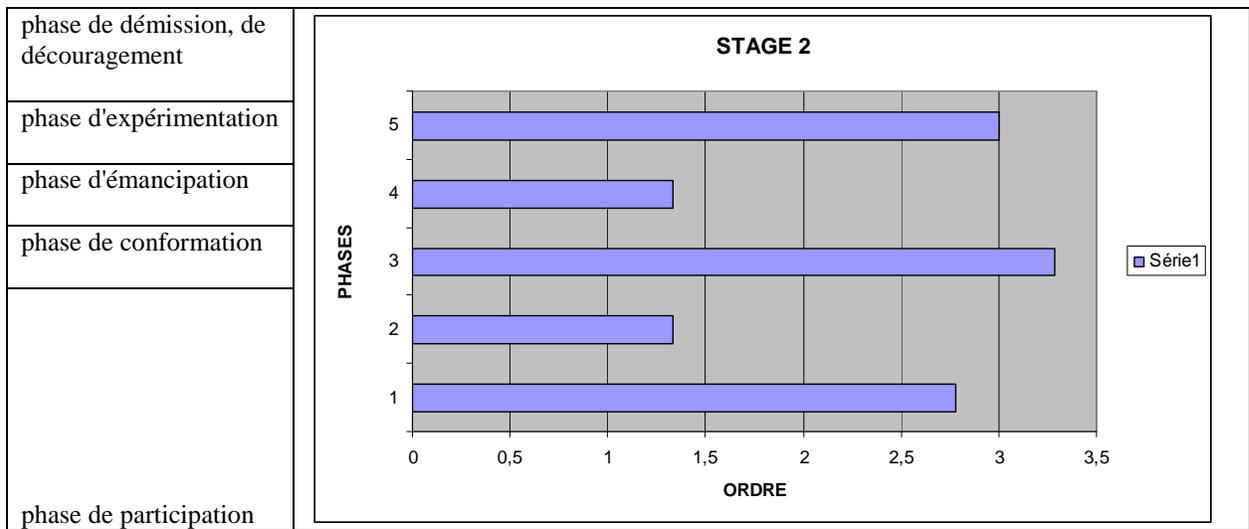


Tableau 5 : résultats pour le stage massé 2 (question 2)

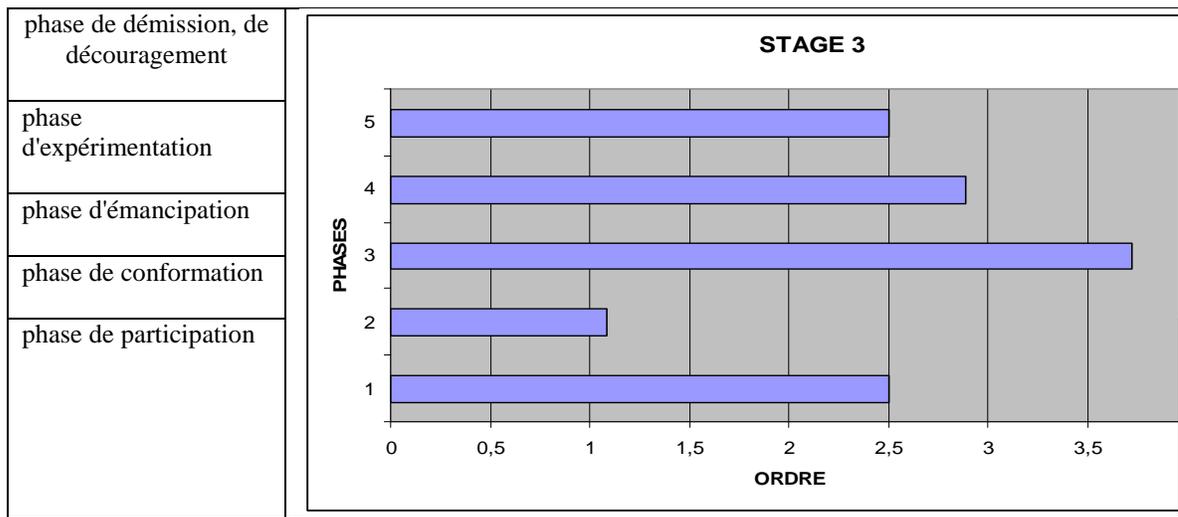


Tableau 6 : résultats pour le stage massé 3 (question 3)

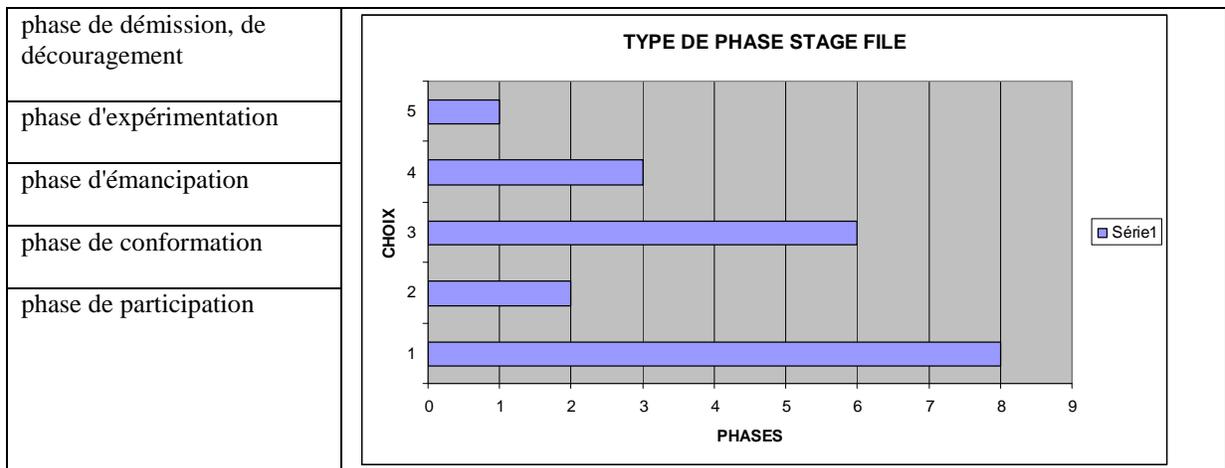


Tableau 7 : résultats pour la question 4 (somme des réponses)

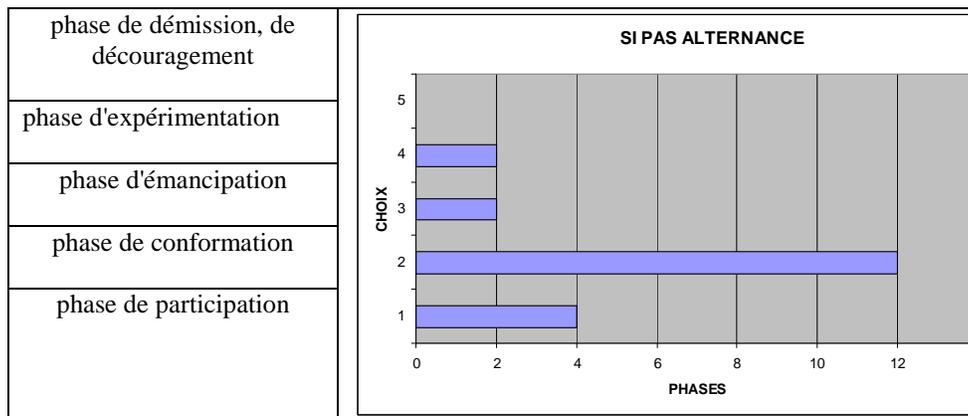


Tableau 8 : résultats pour la question 5 (somme des réponses)

phase de participation	formative	diagnostique	sommative
	15	4	1
phase de conformation	formative	diagnostique	sommative
	1		19
phase d'émancipation	formative	diagnostique	sommative
	4		16
phase d'expérimentation	formative	diagnostique	sommative
	8	12	0
phase de démission, de découragement	formative	diagnostique	sommative
	4	15	1

Tableau 9 : résultats pour la question 6

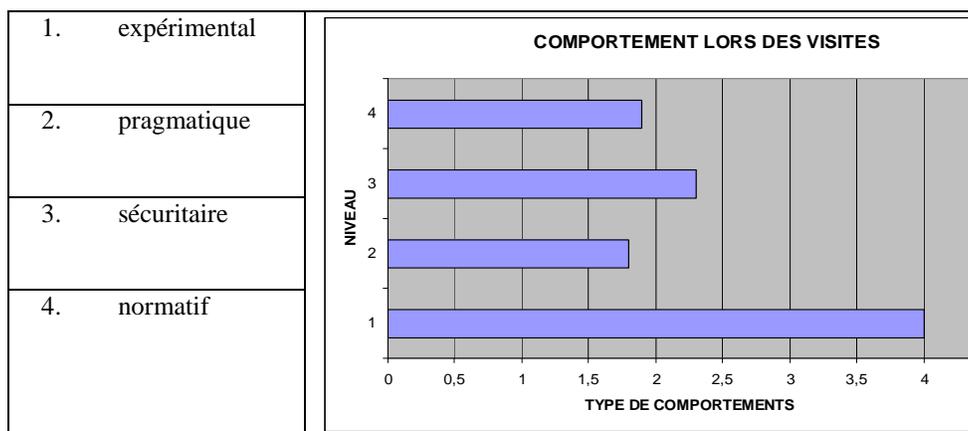


Tableau 10 : résultats pour la question 7