



HAL
open science

La formation des nouveaux professeurs des écoles stagiaires : vers une professionnalisation par l'accompagnement

Denise Marcin

► To cite this version:

Denise Marcin. La formation des nouveaux professeurs des écoles stagiaires : vers une professionnalisation par l'accompagnement. Education. 2012. dumas-00988423

HAL Id: dumas-00988423

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00988423v1>

Submitted on 7 May 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année 2011- 2012

Denise MARCIN

**LA FORMATION
DES NOUVEAUX PROFESSEURS
DES ECOLES STAGIAIRES :
VERS UNE PROFESSIONNALISATION
PAR L'ACCOMPAGNEMENT**

**Mémoire Master 2 Formation de Formateurs d'Adultes
Réalisé sous la direction de Patrick Picot, MCF IUFM de Guadeloupe**

**École interne IUFM de Guadeloupe
Université des Antilles et de la Guyane**

Remerciements

- A Patrick Picot, MCF à l'IUFM de Guadeloupe et directeur de mon mémoire, pour ses encouragements, la qualité de l'accompagnement qu'il a mis en œuvre pour me permettre de réaliser ce travail.
 - A mes collègues qui m'ont conseillée, guidée et ont recentré ma réflexion
- A toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide en répondant à mes questions, ont accepté de remplir les questionnaires et qui ont ainsi contribué à l'élaboration de ce mémoire.
 - A ma famille pour sa contribution, pour sa patience et son soutien.

Liste des abréviations

AFNOR : Association française de normalisation
BO : Bulletin officiel de l'Éducation Nationale
CAFIPEMF : Certificat d'Aptitudes aux Fonctions d'Instituteur et Professeur des Ecoles
Maître Formateur
CP : conseiller pédagogique
CPC : conseiller pédagogique de circonscription
CPD : conseiller pédagogique départemental
CRPE : concours de recrutement des professeurs des écoles
EMF : enseignant maître formateur
IA : Inspecteur d'Académie.
IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale.
IEN-A - Inspecteur de l'Éducation Nationale Adjoint à l'IA.
IUFM : institut de formation des maîtres
M1 : MASTER 1
M2 : MASTER 2
MAT : maître d'accueil temporaire
MCF : Maître de Conférences.
NPS : nouveaux professeurs stagiaires
OCDE : Organisation de coopération et de développement Economiques
PE : Professeur des Écoles.
PIUMF : Professeur d'IUFM.
T1 : titulaire 1^{ère} année
T2 : Titulaire 2^{ème} année

SOMMAIRE

INTRODUCTION.

I) CADRE THEORIQUE.

I.1. Le nouveau professeur stagiaire et sa formation.

I.1.A) Réflexion sur la formation.....	Page 07
I.1.B) Les évolutions de la formation des professeurs des écoles.....	Page 09
I.1.C) Les nouveaux professeurs stagiaires.....	Page 10

I.2. La professionnalisation du nouveau professeur stagiaire.

I.2.A) La formation professionnelle.....	Page 12
I.2.B) Les apports de la didactique professionnelle.....	Page 13
I.2.C) La professionnalisation des professeurs des écoles stagiaires.....	Page 15
I.2.D) Les compétences professionnelles.....	Page 17
I.2.E) Les pratiques d'accompagnement.....	Page 19

II) LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

II.1. Les Caractéristiques de la Population.

II.1.A) La population A.....	Page 22
II.1.B) La population B.....	Page 22

II.2. Les outils utilisés.

II.2.A) Des grilles d'entretien.....	Page 23
II.2.B) Des questionnaires.....	Page 24
II.2.C) Des écrits.....	Page 24

II.3. Le déroulement.

II.3.A) L'entretien collectif.....	Page 25
II.3.B) L'entretien semi-directif.....	Page 25
a) De nouveaux professeurs stagiaires.....	Page 26
b) D'acteurs de la formation.....	Page 26
II.3.C) L'entretien d'explicitation des Nouveaux professeurs stagiaires.....	Page 26
II.3.D) Le questionnaire.....	Page 27
a) Des nouveaux professeurs stagiaires.....	Page 27
b) Des acteurs de la formation.....	Page 27

II.4. Présentation et analyse des résultats

II.4.A) La population A.....	Page 27
II.4.B) L'analyse des entretiens et interprétation.....	Page 29
II.4.C) L'analyse du questionnaire et interprétations.....	Page 32
a) Les apports de la formation : premier regroupement.....	Page 32
b) Stages de pratique accompagnée.....	Page 33
c) Les acteurs.....	Page 34
d) Le développement des compétences.....	Page 35
e) Les Modalités de la formation.....	Page 42
f) Les besoins exprimés.....	Page 43
II.4.D) La population B.....	Page 46
a) Une équipe pluri catégorielle.....	Page 46
b) Vers une amélioration du dispositif.....	Page 48

III) DISCUSSION

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION.

L'une des questions au cœur de la rénovation de la formation des maîtres est celle des personnes qui ont la responsabilité de cette formation dans sa conception et sa mise en œuvre. Cela est d'autant plus crucial que dans les débats qui ont accompagné ces changements, on perçoit l'opposition pour certains, la complémentarité pour d'autres, le déséquilibre entre la théorie et la pratique.

Ma pratique de formatrice, d'abord directement sur des terrains d'exercice et plus tard dans un institut de formation, m'a permis de rencontrer : des conseillers pédagogiques, des maîtres-formateurs, des enseignants, des stagiaires, des néo titulaires mais aussi des formateurs. C'est dans diverses situations d'échanges formels ou informels, avec ces derniers, que je me suis rendue compte du décalage entre l'offre de formation initiale et continue et les attentes des futurs professeurs des écoles.

Le recrutement de professeurs des écoles a subi de nombreuses évolutions, au cours des dix dernières années et, par voie de conséquence la formation professionnelle a été considérablement transformée. L'intégration de l'institut de formation des maîtres à l'université est à ce jour l'ultime évolution, ce qui se traduit par un processus de mastérisation et un cheminement vers la professionnalisation radicalement différent. D'une promotion à l'autre, j'ai noté chaque fois, les mêmes inquiétudes, les mêmes interrogations face aux publics à prendre en charge, la mise en place de vraies problématiques sur les compétences professionnelles et/ou personnelles nécessaires pour entrer dans le métier. Cette démarche provoque parfois un désarroi chez les jeunes collègues.

Ces constantes au fil des ans m'ont interpellée sur la manière de former les futurs enseignants afin qu'ils appréhendent, s'adaptent, évoluent et s'épanouissent dans l'exercice de leur métier quel que soit leur terrain d'exercice.

A tort ou à raison la formation en IUFM a été critiquée. Comme un leitmotiv les usagers déplorent que l'institut offre une formation qui développe peu les compétences professionnelles, car les difficultés à entrer dans le métier restent nombreuses. Son caractère universitaire, ne lui donnait pas une vocation dans la recherche en éducation.

Le BO n° 1 du 4 janvier 2007 précise : « La formation professionnelle initiale dispensée en institut universitaire de formation des maîtres, doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante de chacune des dix compétences ... »¹ puis, la circulaire n° 2010- 037 du 25 février 2010 avance que :

L'année de prise de fonction qui représente un enjeu important pour la formation professionnelle de ses personnels, doit favoriser leur entrée dans le métier et s'inscrire dans un continuum de formation, en articulation avec celle qui leur a été dispensée antérieurement².

Je me suis donc interrogée sur la nature des difficultés à exercer cette nouvelle profession chez les futurs enseignants, sur les attentes institutionnelles pour un débutant (liées au référentiel de compétences) et les besoins des jeunes collègues sur le terrain, et donc sur l'ingénierie de la formation des nouveaux professeurs stagiaires du premier degré en Guadeloupe.

Enseigner est un métier qui s'apprend :

La réussite de l'acte pédagogique ne réside pas seulement dans les compétences théoriques de l'enseignant. Il ne suffit pas d'avoir appris pour apprendre à apprendre. Il ne suffit pas de savoir et de maîtriser une discipline pour l'enseigner, même si cela en demeure la condition essentielle³.

Il se traduit par des actes pédagogiques qui s'appuient sur quatre grandes dimensions :

¹ BOEN N°1 du 4 janvier 2007

² Circulaire N° 2007- 037 du 25 février 2010

³ MEIRIEU, P. (1991), *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF

- une dimension didactique, qui consiste chez l'enseignant à transposer un savoir savant en un savoir à enseigner pour qu'il devienne chez l'apprenant un savoir assimilé ;
- une dimension relationnelle qui se manifeste dans la relation maître/ élèves et au niveau de la gestion du groupe classe ;
- une dimension d'apprentissage qui opère une modification durable du comportement ;
- la dimension éthique qui se traduit par l'idée que l'on se fait de la déontologie du métier et son degré d'engagement.

Le néo titulaire durant sa formation doit intégrer qu'enseigner est une tâche singulière et complexe, dans laquelle il aura une marge d'autonomie, de choix, dans un système de contraintes. La question éducative doit être pour lui un travail de compromis, d'interactions, d'ajustements et de négociations. Son rôle de médiateur sera important. Les pratiques en classe sont multidimensionnelles.

Dès sa première affectation, il est amené à gérer un public inhabituel par sa composition et son effectif : des enfants, des conditions matérielles particulières, un ensemble d'éléments qui remet en cause la perception, la représentation qu'il s'est construite de l'enseignant qu'il est désormais. La formation initiale, complétée par quatre semaines de stage en T1 (première année de titularisation), puis deux semaines en T2, pour « une entrée progressive dans le métier et un accompagnement dans le premier emploi »⁴ l'aidait à atteindre un niveau de maîtrise suffisant pour chacune des compétences du référentiel du professeur des écoles.

Qu'en est-il aujourd'hui de l'accompagnement dans le cadre de la formation des stagiaires ? Le Master existe désormais, avec plusieurs objectifs : celui de valider un diplôme, de réussir un concours et de se professionnaliser. Deux ans avec un triple objectif alors que chacun d'eux suppose à lui seul un engagement total et exclusif.

Est-ce suffisant pour exercer le métier de professeur des écoles ? Il a été prévu que les nouveaux enseignants, qui auront pendant un an le statut de stagiaires, puissent être aidés et accompagnés durant cette étape. L'Académie de la Guadeloupe a mis en place un dispositif d'accompagnement et de formation à travers lequel, des acteurs tels : des conseillers pédagogiques, des enseignants maîtres-formateurs, des maîtres d'accueil temporaire, interviennent auprès du nouveau professeur. (Annexe I)

Le Recteur a sollicité l'appui des formateurs exerçant à l'université avec la volonté d'aider les enseignants et les formateurs qui seront chargés de cet accompagnement. Les interventions de ce faisceau de formateurs se réalisent à des moments distincts que l'on pourrait qualifier de « grandes étapes ». Elle se décline en : un temps d'accueil, le stage d'observation, le stage de pratique accompagnée, le stage en responsabilité, les regroupements du mercredi, les temps de formation théorique à l'école interne – IUFM de Guadeloupe, l'exercice du métier.

C'est à travers le prisme de mes observations, expériences d'enseignant, expériences de formateur, que l'étude que je propose porte sur la **professionnalisation des nouveaux professeurs stagiaires en Guadeloupe**. Il s'agit par ce travail :

- de comprendre ce que chaque formateur en fonction de son statut, apporte au stagiaire et à quel niveau ;
- de voir s'il existe des décalages entre les attentes des nouveaux professeurs stagiaires et les attentes institutionnelles au moment de la mise en stage en pleine responsabilité ;
- de définir quelles formes d'accompagnement facilitent l'appropriation des compétences professionnelles permettant de tenir la classe ;

⁴ Circulaire N° 2007-045 du 23-2-2007

Je tenterai alors de répondre à la problématique suivante : **Comment se construisent les compétences professionnelles chez les nouveaux professeurs stagiaires ?**

Je définirai d'abord les mots clés autour desquels s'appuie ma réflexion, puis je vous présenterai une revue de littérature dans un cadre théorique, avec une synthèse des recherches effectuées à ce sujet.

Ensuite, je développerai la méthode utilisée pour recueillir le point de vue de stagiaires et de formateurs. Enfin, la troisième partie sera consacrée à l'analyse des effets des contenus et modalités de la formation sur la construction des compétences nécessaires pour une première prise en main de la classe. Cette analyse devrait me permettre d'identifier les gestes professionnels du formateur d'adultes, accompagnateur intervenant ou proposant de nouveaux dispositifs de formation contextualisée et adaptée aux besoins des nouveaux professeurs stagiaires.

II) CADRE THEORIQUE.

I.1. Le nouveau professeur stagiaire et sa formation.

I.1.A) Réflexion sur la formation.

On pourrait définir une formation comme étant la totalité de l'enseignement reçu, couplée des expériences vécues, pour se préparer à la vie ou à une carrière.

Une formation a toujours une finalité économique plus ou moins exprimée par celui qui en définit la politique. Elle implique un système complet cohérent et intégré, offrant des moyens propres pour répondre aux aspirations d'ordre éducatif, culturel de chaque individu et conformes à ses facultés.

Le sens commun définit la formation comme étant l'éducation morale et intellectuelle d'un être humain. C'est aussi l'ensemble des moyens mis à disposition des hommes quel que soit leur âge, leur sexe, leur situation sociale et professionnelle, pour qu'ils ne cessent s'ils le veulent, de se former et de s'informer en vue d'atteindre le plein développement de leurs facultés en même temps que leur participation la plus efficace au progrès de la société. Ce qu'on peut en retenir concerne l'être humain dans sa globalité. C'est aussi l'ensemble des activités visant essentiellement à assurer l'acquisition des capacités pratiques, des connaissances et des attitudes requises pour occuper un emploi. C'est une unité d'actions qui concernent des adultes dans un temps limité avec des objectifs bien déterminés.

La notion de formation est une notion polysémique:

- la notion de formation des adultes a pour objet de permettre l'adaptation du travailleur aux changements techniques et aux conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social. Il y a là en même temps l'adaptation et le développement culturel. La formation n'est pas neutre, c'est un terrain de lutte sociale,
- la formation est l'ensemble des activités visant essentiellement à assurer l'acquisition des capacités pratiques, les connaissances et les attitudes requises pour occuper un emploi relevant d'une profession ou d'un groupe de profession dans une branche quelconque de l'activité économique. Ici on ne s'intéresse pas directement à l'épanouissement,
- la formation a objectivement pour effet de produire des individus sociaux présentant des caractéristiques techniques, idéologiques, sociales bien identifiées et dont la

société a besoin pour assurer son fonctionnement immédiat, ses développements futurs mais également la pérennité de ses fonctionnements fondamentaux.

Quelque soit son contenu, il est nécessaire d'articuler les trois axes du « triangle pédagogique » : rendre le savoir transmissible, prendre en charge la relation avec l'apprenant et susciter l'activité cognitive, afin qu'il soit opérationnel. En effet, toute formation est pensée par rapport à des objectifs sensés être en relation avec le terrain car elle vise une meilleure adéquation entre l'humain et l'emploi.

Quand on interroge les acteurs ou les réalisateurs d'une formation, ils considèrent que la fonction principale est de préparer des salariés à appréhender leur service. Tandis que les formés visent leur épanouissement et l'enrichissement de leurs ressources culturelles.

Dans l'ouvrage *Liberté pour apprendre*⁵, Rogers écrit notamment :

Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre [...]. Ce potentiel et ce désir d'apprendre, de découvrir, d'élargir ses connaissances et son champ d'expérience, tout cela peut – être libéré si certaines conditions favorables sont remplies. Il s'agit d'une tendance naturelle à laquelle on peut faire confiance [...]

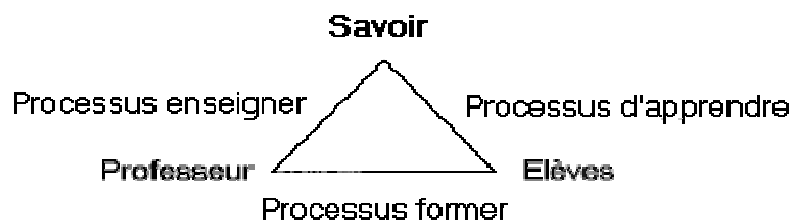
Si l'on considère cette citation, les effets d'une formation seront positifs si d'une part sa mise en œuvre est riche et cohérente et si d'autre part cette formation s'inscrit dans le projet personnel de l'individu. Il faut que ces effets assouviennent une préoccupation personnelle et répondent à un besoin de développement, dans une pratique de formation complexe, pavée d'incertitudes.

La réalisation de ce projet fait surgir maints imprévus qui auraient du être gérés dynamiquement par l'ensemble des formateurs, en cohérence avec les objectifs de la formation. Comprendre cette pratique de formation passe par l'analyse de l'activité réelle qu'elle génère à la fois chez les formés et chez les formateurs.

On entend aussi par trois axes du « triangle pédagogique » celui :

- du formé : qu'il soit « apprenant », « stagiaire », « étudiant » ou « élève » ;
- du formateur : qu'il soit lui-même « enseignant », « superviseur », « accompagnateur » ou « moniteur »
- Et de l'objet de la formation, c'est-à-dire le contenu, ce qui va être appris par le formé, et celui lié au développement des compétences professionnelles pour le NPS.

Schéma du triangle pédagogique selon HOUSSAYE⁶:



Les trois cotés du triangle représentent les relations qui s'établissent entre ces trois éléments et qui, selon leur nature, vont induire ou définir tel ou tel modèle pédagogique.

A travers l'axe Enseignant-savoir, le formateur doit pouvoir assurer la transposition didactique en s'appuyant sur la didactique professionnelle.

⁵ ROGERS, C. (1996), *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod

⁶ HOUSSAYE, J. (2000) , *Le triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire volume 1*. New-York : Peter Lang Verlag ; 3e édition

Sur l'axe Enseignant-apprenant, l'enseignant doit assumer la prise en charge relationnelle de l'élève et du groupe-classe et par l'axe Apprenant-Savoir, l'enseignant doit structurer des situations qui suscitent et rendent possible l'activité d'apprentissage de l'apprenant.

On définit le modèle pédagogique comme un ensemble d'éléments qui déterminent et orientent l'organisation et l'action pédagogique. Ces modèles représentent des références, mais elles ne sont pas suffisamment portées à la conscience de ceux qui les utilisent ; les attentes des stagiaires étant orientées vers la cohérence entre les objectifs de la formation et la réalité du terrain. Gilles FERRY affirme que « Se former ne peut être qu'un travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou que l'on se procure »⁷. C'est donc un acte responsable et c'est l'individu qui s'inscrit dans un projet et choisit librement de se former en sélectionnant parmi ce qui s'offre à lui.

I.1.B) Les évolutions de la formation des professeurs des écoles.

La formation des futurs enseignants du premier degré se situe à la suite d'une formation initiale antérieure de type universitaire et parfois d'une expérience dans des secteurs divers et variés. Elle a pris un caractère universitaire dès 1979, où un diplôme d'études universitaires générales était délivré aux normaliens sortants.

De 1991 à 2009, elle s'est réalisée dans des Instituts Universitaires de formation des maîtres (IUFM) complétée par une formation continue sur deux ans, pour accompagner la prise de fonction et les débuts dans la profession. Elle qualifiait à l'exercice du métier d'enseignant, elle se fondait sur une articulation entre la théorie et la pratique. C'était un levier de la professionnalisation. D'abord inscrite dans une logique de processus puis une validation de compétences, cette formation devait conduire l'étudiant de première année au métier d'enseignant en lui faisant opérer quatre mutations.

Il s'agissait en effet, pour le stagiaire de deuxième année de :

- devenir un spécialiste des apprentissages scolaires (passage de la position de celui qui apprend à celui qui fait apprendre).
- prendre en charge la dimension éducative du métier (prise en compte de la fonction d'intégration de l'école républicaine).
- apprendre à connaître et comprendre la diversité des contextes et des réalités scolaires (faire évoluer ses représentations du métier par une confrontation au réel).
- accéder au statut de fonctionnaire du service public de l'éducation (passage de l'étudiant au fonctionnaire stagiaire, droits et devoirs, prise de conscience que son activité professionnelle s'exerce au sein d'un service public...)⁸.

C'est une formation professionnelle d'adultes, fondée sur l'alternance, qui permettait la confrontation permanente entre la théorie et la pratique, centrée sur les stages. Par une approche globale et synthétique de la discipline et dans l'apprentissage de la transmission du savoir, au-delà des contenus disciplinaires, les formateurs s'attachaient aussi, par l'analyse de pratiques à faire découvrir la nature de leur métier, à faire part de leur expérience professionnelle.

Le métier d'enseignant s'apprend, les compétences professionnelles de l'enseignant se construisent en formation. Toute la difficulté résidait dans l'identification des savoirs professionnels disciplinaires, didactiques et pédagogiques que l'enseignant devait s'approprier et maîtriser pour construire son identité professionnelle et s'adapter à diverses situations éducatives.

⁷ FERRY, G. (1983, *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.

⁸ Dossier de presse : La rénovation de la formation des maîtres : les mesures concrètes d'application du 13 mars 2002

Aujourd'hui, il suffit d'être titulaire de n'importe quel master et de réussir le concours pour se retrouver en charge d'une classe dès la rentrée suivante, sans formation professionnelle à la clé. Il existe bien un Master des métiers de l'éducation et de la socialisation du jeune enfant.

On ne peut pas dire qu'il prépare correctement au métier de professeur des écoles, puisque sur deux ans, l'étudiant doit :

- mener une recherche pour la rédaction d'un mémoire à finalité académique ou à finalité professionnelle ;
- valider plusieurs unités d'enseignement ;
- obtenir un certificat de langue étrangère ;
- obtenir le C2I ;
- obtenir un certificat de natation et de secourisme ;
- préparer un concours ;
- se professionnaliser.

La réalisation de certains de ces objectifs, bien qu'encadrée et suivie, ne met pas encore en évidence les liens possibles entre les apports de chacun. Les conditions de mise en stage (8 jours de stage filé en M1 et 4 semaines en M2) et leur réalisation permettent davantage la validation du master que la préparation au métier d'enseignant. Il n'y a pas d'appréciation de la qualité des enseignements fournis par l'étudiant durant les stages, peu de temps est consacré à l'analyse de pratiques.

Peut-on alors parler de professionnalisation quand il doit sur une année réussir un concours et obtenir un diplôme ?

I.1.C) Les nouveaux professeurs stagiaires.

Qui sont-ils ? Les nouveaux professeurs stagiaires sont des fonctionnaires stagiaires, titulaires d'un MASTER 2 qui ont réussi au CRPE (Concours de recrutement des professeurs des écoles). Ils étaient 98 en 2010 et 31 en 2011 dans notre académie. Le cru 2010 des professeurs stagiaires s'est retrouvé dans une situation particulière. C'était la dernière cohorte à passer le concours ancienne réforme, ils n'ont bénéficié ni de l'année en alternance en IUFM, ni de la formation pratique en master, ces derniers n'existant pas encore. Ces deux promotions ont vu leur temps de formation diminuer.

Pourtant, conformément à la circulaire 2009-1037 du 23-12-2009 l'objectif de cette mastérisation est d'améliorer la qualification des personnels, en vue de renforcer la réussite des écoliers. Il convient en effet de garantir aux candidats aux concours, la maîtrise des savoirs et savoir-faire qu'ils transmettront, ainsi que la capacité à avoir une attitude réflexive nécessaire à l'évolution de leur pratique professionnelle durant toute leur carrière.

Dans le premier degré, l'Académie de Guadeloupe a pour sa part mis en place un dispositif de professionnalisation qui permet aux Nouveaux Professeurs Stagiaires d'entrer progressivement dans le métier. Ils bénéficient d'un temps de formation précédant la prise des classes, appelé : période d'intégration et d'accueil. Elle est située quelques jours avant la rentrée. Au cours de celle-ci, ils découvrent l'organisation de leur année de formation (volume horaire, déroulement de l'année, lieux de formation, repères utiles pour favoriser leur prise de fonction...) pour mieux appréhender leur environnement professionnel et les grands axes du métier, rencontrer et échanger avec les conseillers pédagogiques départementaux.

La deuxième semaine de septembre est réservée à un temps complet d'exercice réparti en trois fois trois semaines, dans une classe de chaque cycle, jusqu'à Décembre. Chaque

stagiaire est accompagné par un professionnel sur le terrain du stage pratique (annexe II). Ce professionnel de terrain qui exerce les fonctions de tuteur auprès de ce stagiaire, est désigné sous le terme de tuteur référent, c'est le premier des trois tuteurs qu'il rencontre. Quelque soit le cycle, la classe, le rang dans le planning, l'action du tuteur est fondée sur un accompagnement articulant pratique de classe et analyse de pratique.

Le Recteur de l'académie de Guadeloupe ayant privilégié pour cet accompagnement le tutorat et le compagnonnage. Il a défini la mission du tuteur.

« Ce dispositif rendu possible par le fait que les postes sont en surnombre place donc le tutorat, dans un processus visant à faire de la pratique au contact d'un professionnel confirmé, un vecteur de formation L'Académie a souhaité par ce dispositif aménager un espace de réflexivité entre les tuteurs et NPS : l'Inspecteur d'Académie (IA) avec l'accord du Recteur a déchargé les tuteurs de l'aide personnalisée tant qu'ils accompagnent des Nouveaux professeurs Stagiaires.[...]».⁹

La mission du tuteur : apporter de l'aide, prodiguer des conseils pour construire une pratique professionnelle. Cette période de neuf semaines de stage est encadrée par un conseiller pédagogique départemental affecté à l'accompagnement des débutants. Le référent espacera ses rencontres durant la suite de l'année scolaire.

Parallèlement, les stagiaires recevront à travers des enseignements, des rudiments de pédagogie et de didactique au sein de l'université dans le cadre d'une formation continuée visant à :

- améliorer la pratique d'enseignement à partir d'une analyse des situations vécues en classe,
- acquérir des connaissances et des compétences dans des domaines non maîtrisés : apprentissage de la lecture et du calcul (premier degré), usage pédagogique des technologies de l'information et de la communication, prise en charge des élèves en situation de handicap, lutte contre les discriminations, pratique de l'aide personnalisée (premier degré), gestion des conflits, etc.
- répondre aux besoins spécifiques exprimés par le professeur stagiaire¹⁰.

Afin que le stagiaire puisse exercer son métier dans les meilleures conditions, développer ses connaissances et construire des compétences professionnelles. Ces dernières avaient déjà fait l'objet d'une première sensibilisation lors des stages en pratique accompagnée destinés aux étudiants en master. L'année de formation se terminera par une inspection qui sera chargée de valider ce temps de formation puis elle prononcera sur sa titularisation.

Présentée en 2008, appliquée en 2010, cette réforme, après un peu plus d'un an de mise à l'épreuve ne laisse pas indifférente : certains parlent de « réformer la réforme », d'autres de l'ajuster d'année en année. Il est certain que dans un rapport¹¹ réalisé à la demande du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, par Jean-Michel JOLION, président du comité de suivi MASTER, intitulé « Mastérisation de la formation initiale des enseignants, enjeux et bilan » (octobre 2011) on s'aperçoit que les craintes énoncées à propos des effets négatifs de la réforme se confirment. Il affirme que :

« La mastérisation a « fragilisé » la formation de certaines catégories d'enseignants [...] que les formations en alternance, encore perçues comme une solution en avril, sont inadaptées. Pire les concours ne préparent pas à l'exercice du métier et aucune formation professionnelle n'est donnée aux nouveaux enseignants... La « disciplinarisation des épreuves conduit à une disciplinarisation de la formation et accroît le décalage entre concours et exercice du métier ».

Il faudrait :

⁹ DE LACAZE, T. Mémoire de Master2 Formation et accompagnement des Nouveaux professeurs stagiaires du premier degré par des tuteurs dans l'académie de Guadeloupe, juin 2011

¹⁰ Bulletin officiel n°13 du 1er avril 2010

¹¹ http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/rapport_masterisation.pdf

- revoir le principe de l'alternance dès l'année du M1 pour que l'année du M2 devienne une vraie année de professionnalisation,
- multiplier les périodes d'immersion,
- rallonger la période « d'entrée dans le métier »
-

Les rapports de MAROIS et FILÂTRE remis en juillet 2009 interpellent le ministre sur le niveau de recrutement, la nature du concours et la qualité de la formation qui en découlerait.

M. GROSPERRIN affirmait récemment : « La formation actuelle des futurs professeurs - basée essentiellement sur les savoirs académiques - ne correspond pas aux attentes de ce métier [...] ».

La dimension professionnelle de la formation doit exister et elle a besoin de temps, car l'épistémologie même du concept de « l'accompagnement » repose sur un temps long, sur la durée, sur l'évolution et les transformations générées par le temps. En réalité, cette professionnalisation se réalise en immersion dans notre académie.

Mais, en quoi cette nouvelle fonction d'accompagnateur se distingue-t-elle de celles qui lui préexistent (tutorat, conseil pédagogique, maîtrise de stage, etc.) ?

De plus, d'après le journal le monde de l'éducation¹² la formation professionnelle des enseignants en France repose sur : « un système dit « consécutif » (la formation professionnelle succède à la formation disciplinaire), alors que la majorité des systèmes de formation en Europe sont fondés sur une approche « simultanée » (avec alternance de formations disciplinaire et professionnelle en même temps). » Ce qui ne permet que le développement de la compétence : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.

Pourtant, dans le rapport de l'OCDE intitulé Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité¹³ il est dit en 2005 :

« Tous les pays cherchent à améliorer la qualité de leurs établissements scolaires pour mieux réagir aux attentes sociales et économiques de plus en plus élevées. Le corps enseignant, la ressource la plus significative et la plus précieuse au sein des établissements scolaires, est au centre des efforts visant à améliorer l'enseignement. L'amélioration de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement passe en grande mesure par la capacité de faire en sorte que des individus compétents souhaitent enseigner, que leur enseignement soit de haute qualité. »

Déjà là, on se préoccupait de l'adéquation de la formation des enseignants et les besoins du terrain. Les résultats de l'enquête menée auprès des pays participants, mettaient en évidence la nécessité de créer un continuum entre la formation initiale, la formation professionnelle et la formation continue durant toute la carrière d'un enseignant.

A ce jour, rien n'est prévu pour la formation continue des NPS de notre académie.

I.2. La professionnalisation du nouveau professeur stagiaire.

I.2.A) La formation professionnelle.

La formation professionnelle est un processus par lequel une personne acquiert et développe les connaissances, les habiletés et les facilités créatrices utiles à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Plus qu'une définition datant d'une vingtaine d'années, c'est encore une réalité. En effet, il est primordial que tous puissent avoir accès à tous les savoirs

¹² http://www.lemonde.fr/education/article/2011/06/30/le-systeme-francais-de-formation-des-enseignants-est-isole-en-europe_1543128_1473685.html

¹³ <http://www.oecd.org/dataoecd/39/43/34990974.pdf> -étude de l'OCDE menée entre 2002 et 2004

et outils de maîtrise dans l'exercice de leur métier ou leur profession et pour en explorer toutes les dimensions. La pratique du terrain ne se contente pas de ce raccourci. Le contenu du travail s'élargit et déborde le strict exercice de tâches spécifiques.

L'évolution de la société engage les personnes dans de nouvelles activités et pose la nécessité d'élargir et d'enrichir les compétences. L'acquisition de la culture technique permettant de comprendre les technologies et le développement de compétences nécessaires à l'exercice de nouvelles responsabilités par les personnes, sont devenus de nouvelles dimensions de la formation.

Avec ces regards croisés, on peut donc dire que la formation professionnelle conduit aussi à une plus grande implication dans l'organisation du travail, dans sa dimension sociale et dans sa dimension technique. Elle est une formation d'adultes qui vise un objectif de valorisation des capacités intellectuelles, de réflexion critique sur les connaissances, de prise de distance par rapport à l'expérience immédiate, de plus grande autonomie par rapport à toutes situations imprévues.

Apprendre s'adresse à l'intégrité des personnes, à leur intelligence ainsi qu'à leur propre estime, c'est l'être humain dans sa globalité qui doit être concerné dans tout acte de formation. C'est une opération délicate nécessitant de mettre les individus en confiance. Afin de surmonter les résistances, les concepteurs doivent s'appuyer sur le respect d'un principe essentiel qui stipule que l'apprenant : adulte, enfant est au centre du processus de construction de sa personne. Cette construction se situe dans toute la temporalité de sa vie. Elle concerne l'ensemble des aspects, scolaires, extra scolaires, professionnels, extra professionnels et autonomes. La formation professionnelle a donc plusieurs fonctions :

- une fonction économique;
- une fonction sociale et idéologique;
- une fonction de développement personnel

Elle peut s'organiser suivant trois modes :

- l'alternance ;
- le tutorat ;
- l'individuation de la formation.

La formation professionnelle cherche à offrir à chaque stagiaire l'accès aux moyens lui permettant d'améliorer, de maîtriser ou d'acquérir les savoir-faire et les savoir être nécessaires à la compréhension du milieu de travail et à une plus grande autonomie dans l'exercice de ses fonctions.

I.2.B) Les apports de la didactique professionnelle.

En didactique professionnelle, l'analyse du travail répond à un double objectif :

- construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence ;
- utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences¹⁴.

Son angle d'attaque est essentiellement l'activité. On s'intéresse certes à la tâche prescrite mais surtout au travail réel. Elle fait le lien entre une approche théorique et une approche opératoire. Elle s'intéresse à la « compétence » du formé: ce qu'il sait faire, ce qu'il fait de

¹⁴ PASTRE, P. (janvier-février-mars 2002), Revue Française de Pédagogie, n° 138, , 10-11

mieux en mieux, en s'y prenant d'une manière plus efficace, en choisissant les procédures efficaces, en s'adaptant aux situations nouvelles. S'agissant des enseignants, dans une analyse de pratiques, on va se centrer non pas sur ce qu'ils doivent faire, mais surtout sur ce qu'ils font effectivement.

En faisant référence à la didactique professionnelle, on s'intéresse à la dimension cognitive existant dans toute situation professionnelle. En effet, mettre en œuvre une situation d'enseignement ou organiser sa classe passe par : un diagnostic, la problématisation de la situation, la résolution du problème, la planification d'actions et la mise en œuvre de stratégies. Par ailleurs, on a aussi besoin de repérer les constantes d'une situation organisée, qui fonctionne pour parvenir à la conceptualisation dans l'action. Au-delà de l'existence d'une théorie qu'il faudrait appliquer, il faut reconnaître que l'activité des enseignants est organisée autour de concepts et de jugements pragmatiques pas toujours explicites mais qui permettent de comprendre comment fonctionne notre activité.

L'analyse du travail se fait toujours dans le but de réussir ou de faire réussir, d'améliorer sa pratique et donc de se former en se centrant sur les acquisitions, la démarche ou l'analyse. La didactique professionnelle s'intéresse particulièrement à l'analyse.

Le métier d'enseignant a évolué, notre représentation des compétences professionnelles aussi. Mais la compétence n'est pas la performance. Pour savoir ce que le sujet sait faire, on ne peut pas se contenter de regarder le résultat. Il faut observer et comprendre l'activité elle-même. Au fur et à mesure qu'un sujet en sait davantage, qu'il peut agir différemment, il réorganise ses « schèmes » d'action, ses ressources, ses « gestes », à l'instar de ce que Bachelard disait des connaissances scientifiques qui ne s'empilent pas, mais se recomposent¹⁵. D'années en années, le travail est devenu de plus en plus un travail de service, c'est-à-dire l'action d'humains sur et avec d'autres humains. Dans le métier d'enseignant le but est fixé :

Garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société¹⁶.

Pourtant les moyens d'y parvenir ne sont pas prescrits, on parle alors de liberté pédagogique. Une grande partie de l'activité enseignante dépend de l'initiative et de la compétence des acteurs dans une relation asymétrique formateur/formé, enseignant/apprenant. Le langage revêt une importance considérable puisque l'action sur autrui passe généralement par le langage et la place des valeurs (compétence 1 du référentiel du professeur des écoles).

Le métier d'enseignant sollicite d'autres compétences :

- faire un diagnostic de la situation dans laquelle on va agir ;
- maîtriser un certain nombre de ressources conceptuelles stables que l'on peut réinvestir dans son activité (savoirs académiques explicites et déconnectés de toute action spécifique et savoirs professionnels souvent implicites mais toujours connectés à une action, ils fondent et orientent l'activité) ;
- combiner plusieurs objectifs qui sont tantôt convergents tantôt divergents. Jusqu'à l'équilibre nécessaire parvenir à son but ;
- attribuer à l'autre un pouvoir de développement même s'il ne se manifeste pas immédiatement ;

C'est tout cela qui donne du sens à l'activité.

Comment peut-on transmettre des savoirs professionnels ? Qu'est-ce qui se transmet du métier d'enseignant en stage pratique ? Quelles stratégies les tuteurs mettent-ils en place

¹⁵ BACHELARD, G. (1971), *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin

¹⁶ Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation

pour rendre le travail du stagiaire formateur ? Pour y répondre on a besoin d'interroger les notions de transmission, de savoir, d'expérience, de compétence, de professionnalisation, d'identité professionnelle. Certains concepts peuvent être transmis implicitement. Dans les activités à dominantes relationnelles, les savoirs de la tâche s'apparentent à une science, qui apporte peu de réponses en contexte.

Le dispositif en place dans l'Académie, laisse penser qu'une des solutions serait de passer par les savoirs de l'activité à travers l'observation d'experts, en sachant qu'une grande partie sera transmise de façon implicite.

Ensuite, grâce à l'analyse d'activité de professionnels et d'experts, on parviendrait à une compréhension relative de ce qui fait la compétence. Former des enseignants, n'est pas simple.

Selon Michel DEVELAY¹⁷, Il va être important de montrer que la complexité du métier est liée à l'évolution du système éducatif à travers les réformes. Un enseignant doit faire preuve d'adaptabilité face aux apprenants, aux situations, aux progressions, aux types d'évaluation pour ce faire il doit avoir des approches diverses : psychosociales, psycho analytiques, pédagogiques, didactiques, sociologiques. Cette formation devrait s'appuyer sur un champ théorique large dont la maîtrise se ferait dans la confrontation avec ses pairs. L'auteur affirme que la formation des enseignants doit puiser ses contenus dans quatre champs de compétences articulés en un ensemble cohérent, capable de redonner aux enseignants le sentiment d'avoir une identité professionnellement forte, tout en les rendant plus efficaces dans leur action quotidienne. Il est donc important d'articuler savoirs théoriques, savoirs expérientiels, savoirs méthodologiques, savoirs professionnels au profit des situations¹⁸. Situations de travail ou situations issues du travail que l'on va transposer avec un objectif de formation, sous forme de traces (récit, film, enregistrement audio...) desquelles on va extraire des situations critiques qui posent problème.

On va analyser pour repérer des enchainements, dégager les concepts sous-jacents, trouver l'origine du problème, comprendre l'état final, proposer des possibles et redonner du sens à l'activité après coup. L'activité se situe dans un contexte réel de mise en application. Sa finalité, le développement de compétences professionnelles, constitue un but légitime et valorisant. C'est un travail qui peut se faire en toute sérénité, car la formation professionnelle des nouveaux professeurs stagiaires mobilise des professionnels différents : inspecteurs, conseillers pédagogiques départementaux affectés au suivi des débutants, conseillers pédagogiques de circonscription, enseignants maîtres formateurs, maître d'accueil temporaire, formateurs IUFM, directeur d'école. Ensemble, ils donnent de la cohérence aux contenus de formation, aux méthodes et démarches.

I.2.C) La professionnalisation des professeurs des écoles stagiaires.

La formation des stagiaires vise à assurer leur passage d'un statut d'étudiant à celui d'un statut de stagiaire du métier d'enseignant. La professionnalisation est entendue comme l'ensemble des actions, des méthodes, des démarches, des dispositifs qui constituent le processus de construction des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier, des savoir-faire propres à la profession. Elle permet l'appropriation et la construction de gestes professionnels.

Cela suppose d'apprendre à développer une autre organisation du travail et des compétences nouvelles grâce à l'alternance, l'individualisation et la mise en situation. Avant

¹⁷ DEVELAY, M. (1994) *Peut-on former les enseignants ?* Paris : E.S.F ; 3e édition

¹⁸ BOUVIER, A. et OBIN, J-P. (1998), *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette éducation

de prolonger la réflexion sur ce point, il convient de mieux définir ce concept de professionnalisation. Il diffère selon la représentation que chaque formateur a de la formation.

Ce serait la traduction de la maturation d'un savoir spécialisé lié :

- à l'éducation sous trois aspects : l'élévation de l'individu ou la construction de sa personne, la formation pour faciliter l'adaptation au monde et l'instruction pour permettre à chacun de développer un savoir émancipateur de telle sorte qu'il puisse accomplir son humanité, dépasser ses préjugés et ses ignorances ;
- à la pédagogie qui s'applique à l'articulation entre théorie et pratique. Elle recherche les principes qui expliquent et qui donnent du sens à l'acte d'éduquer ;
- à la didactique c'est-à-dire les procédures d'enseignement et les modes de transmission des savoirs propres à chaque discipline.

Le dictionnaire des concepts clés de la pédagogie¹⁹ distingue deux sens au terme professionnalisation. C'est d'une part « l'amélioration des compétences et la rationalisation des savoirs du professionnel » et d'autre part « l'élévation du statut social d'une profession à partir de stratégies collectives ».

Mais, professionnaliser peut être aussi le « fait de donner à une activité de caractère, le statut d'une profession ». Si la profession est conçue comme une « activité régulière exercée pour gagner sa vie », le terme devient synonyme de celui de métier, qui est défini quant à lui comme « toute activité dont on tire des moyens d'existence ».

On constate donc que dans la langue française, profession et métier semblent se confondre. Cela nous éclaire peu sur le processus de professionnalisation. A propos de l'enseignement, Philippe MEIRIEU évoque le « scénario pour un métier nouveau »²⁰, Philippe PERRENOUD parle de la « Professionnalisation du métier »²¹.

Elle vise l'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation, reposant sur l'analyse de la pratique professionnelle pour la construction de nouveaux gestes professionnels. La profession peut être aussi définie comme une vocation, un métier qui a pour caractéristique de toucher à un certain savoir ou une science pour lequel son opérationnalisation se veut rationnelle. Marguerite ALTET²² définit « la profession » par les caractéristiques suivantes :

- l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
- sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;
- il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

Il apparaît nécessaire de considérer la professionnalisation comme un processus, rendu nécessaire par une évolution des tâches et fonctions de l'enseignant dans la société moderne où l'école s'est démocratisée.

¹⁹ RIEUNIER, A. et RAYNAL F. (1998), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF

²⁰ MEIRIEU, P. (1994), *Scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF

²¹ PERRENOUD, PH. « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ». Dans la revue des sciences de l'éducation (Montréal), vol XIX n°1, pp 59- 76

²² ALTET, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Pédagogie d'aujourd'hui.

Moins élitiste, l'école aujourd'hui non sans difficultés, veut que « tous apprennent » malgré la diversité culturelle et ethnique des publics scolaires, l'hétérogénéité des acquis scolaires, les concentrations de populations cumulant les difficultés.

Dans ces conditions, « faire apprendre » est devenu complexe surtout quand la propre scolarité du NPS lui a déjà construit des représentations du métier. Il ne suffit pas que l'enseignant maîtrise des « savoirs théoriques » et scientifiques, qu'ils soient disciplinaires ou didactiques pour assurer des apprentissages. Il est indispensable qu'il dispose de « savoirs pratiques issus de l'expérience quotidienne de la profession », nous dit Marguerite ALTET (1997)²³. Elle souligne bien que le fait de parler de professionnalisation aujourd'hui « c'est mettre l'accent sur le processus actuel de transformation structurelle de métier en profession ». Cela sous entend : un changement statutaire et une revalorisation du métier passant de nouveaux contenus et de nouvelles modalités de formation. La construction de la professionnalité sera progressive et longue.

Philippe MEIRIEU (2000) considère que la professionnalisation « requiert que soient formés dans un même mouvement, les compétences nécessaires à la construction de situations de transmissions de savoirs, le discernement pédagogique ».

La professionnalisation invoquée touche en fait aux méthodes de travail. Il s'agit non plus d'inculquer des savoirs à ceux qui peuvent suivre, mais d'apprendre les façons de procéder face à un élève, quel qu'il soit, pour le faire réussir. Face à cet enjeu, les pratiques évoluent sans cesse pour faire face à des publics plus divers et difficiles ; maîtriser des situations et des démarches d'apprentissage multiples pour tenir compte d'une hétérogénéité croissante avec des limites imposées par les prescriptions régulières de l'institution.

Dans ce contexte la question qui se pose est de vérifier quelles approches font les stagiaires de ces notions de professionnalisation et métier. Sont-ils dans une démarche de construction ou dans une démarche de positionnement social ? En effet, la professionnalisation se situe entre construction de compétences et construction identitaire. L'alternance de l'individualisation et la mise en situation remet en question des certitudes individuelles, personnelles pour asseoir des méthodologies et des analyses de pratique.

I.2.D) Les compétences professionnelles.

Agir en professionnel dans n'importe quel métier signifie manifester les qualités attendues d'un praticien confirmé qui peut évoluer et faire évoluer son environnement d'exercice.

Le professeur des écoles doit être capable :

D'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, de créer une dynamique de classe et l'exploiter pour développer toutes les potentialités des élèves, d'évaluer et gérer les apprentissages des élèves, définir des exigences pour tous les élèves et s'adapter à leur diversité, par l'élaboration de plans d'action pédagogique diversifiée, en tenant compte des performances et des capacités individuelles. Il doit aussi assurer la continuité et la cohérence des apprentissages, par un travail en équipe des maîtres, dans le cadre d'un projet d'école et d'un projet de cycle, connaître les relations entre l'école et son environnement social, économique et culturel, en vue d'adapter son enseignement à la diversité des classes et des écoles²⁴.

Un ensemble de compétences regroupées dans un référentiel, clé de voûte du pilotage des personnels car, il doit permettre :

- d'accompagner la professionnalisation ;

²³ ALTET, M. (1997) « Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignant » dans Professionnaliser le Métier d'enseignant : savoirs professionnels et formation. Cahier du C.R.E.N.

²⁴ <http://eduscol.education.fr/cid48004/referentiel-de-competences-et-capacites-caracteristiques-d-un-professeur-des-ecoles.html>

- de favoriser la construction de gestes professionnels ;
- de donner un cadre de référence pour la maîtrise des connaissances indispensables à l'exercice du métier ;
- de proposer pour la formation et l'accompagnement à l'entrée dans le métier des références communes ;
- de permettre une analyse de pratiques fondée sur des compétences identifiées et ancrées sur des situations professionnelles et des documents professionnels de référence.

De nombreux travaux se sont intéressés à la notion de compétence : BARBIER évoque des savoirs théoriques et des savoirs d'action, VERGNAUD parle de connaissances en acte MALGLAIVE de savoirs d'usage²⁵, mais d'autres avancent des savoirs d'expérience pour décrire les composantes de la compétence. L'AFNOR²⁶ préconise que la compétence en formation professionnelle est « la mise en œuvre en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité ». KATZ distingue trois types de compétences :

- les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique), ce sont les savoirs ;
- les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité), ce sont les savoir-faire ;
- les compétences humaines (dans les relations intra et interpersonnelles), ce sont les savoir – être.

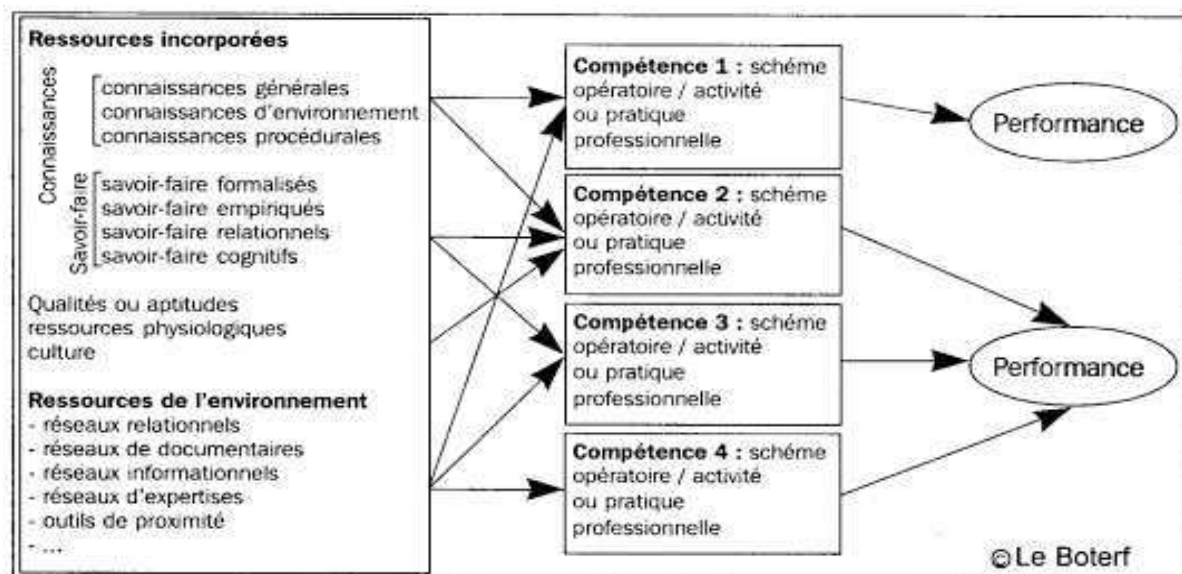
Guy Le BOTERF²⁷ donne la définition suivante : « La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés », ce qui l'amène à distinguer 6 catégories :

- savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter) ;
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder) ;
- savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer) ;
- savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire) ;
- savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire) ;
- savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre...).

²⁵ Notes de cours MASTER FFA IUFM de Guadeloupe

²⁶ AFNOR normes françaises NF X 50- 750 de juillet 1996

²⁷ LE BOTERF Guy (1987), La formation-action en entreprise, *Éducation permanente*,87, 1987-2.



Être compétent c'est réaliser les bonnes combinaisons pour accomplir une activité. Philippe ZARIFIAN²⁸ (1999) propose une définition de la compétence comme étant la combinaison de :

- Vouloir agir (variable dépendante de la personne) ;
- Savoir agir (variable dépendante de la personne et d'un environnement propice ou pas à l'apprentissage) ;
- Pouvoir agir (variable dépendante de l'organisation du dispositif).

La compétence se définit dans l'action, elle se déploie sur le terrain en s'appuyant sur des savoirs théoriques, des savoirs procéduraux, des savoirs pratiques et expérimentiels, des savoir-faire sociaux, relatifs à l'enseignement de la petite section de maternelle au CM2.

Cet objectif d'acquisition de compétences est recherché dans la formation professionnelle des stagiaires en raison d'une nécessaire adaptabilité de leurs pratiques à l'exercice dans tous les cycles de l'école primaire. Seulement, elle a besoin de retour réflexif sur l'action pour se stabiliser et est appréciée selon différents niveaux.

I.2.E) Les pratiques d'accompagnement.

Dès lors que l'on parle d'accompagnement, certaines notions, certains concepts, certaines idées viennent à l'esprit telles que : le suivi, le soutien, l'aide, la guidance, le conseil, l'assistance, le tutorat, le mentorat, le parrainage, la médiation, l'entraide, la mutualisation, l'évaluation formative ou formatrice, la mise en réseau, la coopération, le compagnonnage, la régulation.....

Il faut lui distinguer deux sens :

- l'accompagnement musical qui assure une harmonie à partir d'un support codifié ;
- l'accompagnement grammatical qui renvoie à un individu avec lequel une action s'accomplit.

Accompagnement est un mot dérivé du verbe « accompagner » qui étymologiquement se découpe en trois parties :

- le « a » qui signifie « vers », ou « mouvement vers » ;
- le « com » qui signifie « avec » ;
- le « pagne » viendrait du latin « panis » qui se traduit par « pain ».

²⁸ ZARIFIAN, P. (1999), « *Objectif compétences : pour une nouvelle logique* ». Paris : Liaisons

On pourrait dire que ce pain serait les savoirs d'expérience, une pratique professionnelle, observée, vécue, mise en mots, analysée pour construire des gestes professionnels, acquérir des savoirs didactiques et pédagogiques, prendre en charge progressivement la fonction, clarifier ses conflits dans l'interaction avec les autres, ce que Michel DEVELAY confirme en écrivant : « La personnalisation de la formation vise à aller au-delà de la prise en compte de l'individu pour s'intéresser aux personnes, dans leurs dimensions culturelles, mentales, affectives et dans leurs rôles sociaux. »²⁹

Si l'on jette un coup d'œil sur l'histoire récente de l'apparition de ce terme, revendiqué par plus d'un, on situera son utilisation la plus fréquente et la plus réfléchie dans le champ du travail social.

Aujourd'hui il fait aussi sens dans les champs de l'éducation, de la santé et l'entreprise, dans une logique de développement de compétences dans une formation au travail, par l'action. Dans le même moment, la notion de parcours, ou de trajectoire apparaît, à la fois dans les mesures instituées et dans les pratiques réelles des personnes.

L'accompagnement, c'est à la fois : l'idée de la mise en mouvement, de la complexité de réponses complémentaires apportées à une personne, ainsi que la prise en compte du temps.

Maëla PAUL dans son article « Autour du mot accompagnement »³⁰ apparente l'accompagnement au conseil, au coaching, au sponsoring, au mentoring, mais aussi au tutorat, au parrainage ou au compagnonnage Elle propose une définition relativement univoque d'accompagner- se joindre à quelqu'un pour aller où il va/en même temps que lui – ce qui précise une organisation du sens selon trois dimensions :

- relationnelle sur le mode d'une jonction ou d'une connexion : se joindre à quelqu'un;
- une temporelle sur le mode de la « synchronicité » : être avec en même temps ;
- spatiale sur le mode d'un déplacement : pour aller où il va.

Ce concept est multi dimensionnel, il a besoin d'écoute, d'aide, d'accueil, de temps. La fonction d'accompagnateur implique :

- un rôle de médiation entre la personne accompagnée et les opérateurs de l'insertion, définie autour de la notion de « référent » ;
- une guidance en termes de projet ou d'itinéraire d'insertion ;
- un accompagnement et une offre de proximité, au plus proche des lieux d'insertion des personnes ;
- une aide à l'accès à l'emploi.

Dans le contexte de formation, il s'agit d'accompagner les personnes sur plusieurs plans : la remobilisation des savoirs, une autre manière d'apprendre, l'identification et la reconnaissance des acquis ou des compétences pour une entrée dans le métier réussie.

Le ministre de l'éducation nationale disait de l'accompagnateur, dans une conférence de presse en février 2001 : « Il accompagne les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en priorité les nouveaux nommés : il les aide à utiliser, compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà ».

En fonction des acteurs on voit poindre une dimension tantôt relationnelle, tantôt réflexive, sociale, professionnelle, temporelle, de cheminement, de coopération ou toutes à la fois pour « être avec », « aller vers », « être à côté de », « donner une place à l'autre » ; c'est « intégrer le fait que l'on ne peut pas agir et décider à la place de quelqu'un », « s'éloigner de la prise de pouvoir qui peut advenir si facilement dans nos métiers ».

L'accompagnement est un partage d'expériences, un respect des singularités où chacun s'implique pour réussir une remise en question de soi par rapport à l'autre. Cela nécessite un

²⁹ DEVELAY, M. (1994) *Peut-on former les enseignants ?* Paris : E.S.F ; 3e édition

³⁰ Revue Recherche et Formation N° 62 – 2009- l'accompagnement à la formation p 91- 105

contrat moral entre l'accompagnateur et l'accompagné qui s'engagent dans une démarche commune définie d'après un planning établi ensemble.

C'est dans le Dictionnaire de la formation et du développement personnel³¹ que l'on retrouve une définition du terme « accompagnement » : « Fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire, et à cheminer avec lui, durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer. »

C'est une démarche non linéaire : on sait d'où on part et on sait où on est censé aller, car le professionnel – accompagnateur doit sans cesse s'adapter, adapter ses interventions pour répondre aux attentes des personnes accompagnées d'une part, et d'autre part des institutionnels.

La circulaire N° 2010- 037 énonce clairement qu'« au cours de leur première année, les professeurs des écoles stagiaires bénéficient d'un accompagnement [...]. L'accompagnement sera organisé sous la forme d'un compagnonnage. »³².

C'est ce qui a été retenu et qui a conduit à la désignation de « tuteur » dans l'Académie de la Guadeloupe par l'Inspecteur d'Académie (IA). C'est-à-dire un professionnel qui

« doit favoriser la complémentarité entre le système formatif et l'appareil productif en développant des situations formatives sur le lieu de travail. La fonction tutorale revêt donc un caractère dynamique et pédagogique pour transférer des éléments de savoir en situation professionnelle ».³³

Cette manière de poser la question renvoie au choix de considérer, en formation, la personne dans sa globalité et dans ses rapports avec l'environnement, et pas exclusivement dans la relation formateur/formé.

C'est l'autre qui est important, qui est mis au centre d'un « service rendu » impliquant une multiplicité d'intervenants pour un objectif d'apprentissage, mais aussi d'adaptation à l'emploi et de validation d'acquis à valoriser au plan personnel, social comme au plan professionnel. Mais, la relation entretenue génère souvent des conflits internes chez le formateur, liés à la posture car les problèmes de l'altérité se présentent aigus, exigeants et incontournables.

Que ce soit le maître- formateur, le conseiller pédagogique, le directeur d'école et même le formateur universitaire, ils exercent une nouvelle fonction que « l'on nomme accompagnement qui vise entre autres à aider le sujet à construire des liens qu'il ne saurait établir spontanément seul »³⁴.

Cette multiplicité et cette diversité des intervenants est une richesse du premier degré car elle privilégie l'ouverture sur la pluralité des usages en mettant en évidence la diversité des pratiques et des approches pédagogiques. Mais, un certain nombre de questions émergent :

- Ces différents formateurs proposent –ils une cohérence d'accompagnement ?
- L'institution, dans sa réforme, a-t-elle proposé une formation à l'accompagnement ?
- L'accompagnement Est-ce une posture « naturelle » dans la culture des « formateurs » ?
- Est-ce qu'un tuteur est nécessairement un formateur ?
- Comment se partagent et se transmettent les savoirs professionnels du professeur des écoles en stage sur le terrain ?
- Comment les tuteurs référents contribuent-ils à la professionnalisation des professeurs des écoles stagiaires ?

³¹ BELLENGER, L. et PIGALLET, P. (1996), *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Paris : ESF

³² Circulaire n° 2010 – 037 du 25 février 2010

³³ Site <http://www.ip-formation.com/nouveaute-formation-tuteur.php> la fonction tutorale

³⁴ Actes du colloque « accompagnement et formation » Université d'été 1997

C'est bien le manque de formation des nouveaux enseignants qui est souligné dans le rapport JOLION et qui m'amène à focaliser mon attention sur la professionnalisation par l'accompagnement et à faire les hypothèses suivantes :

- Les différents acteurs investis dans la formation des NPS aident au développement de compétences mais leur action n'est pas toujours perçue de manière complémentaire.
- Les contenus et les modalités de formation ne sont pas négociés entre les acteurs en amont de la formation.
- Les NPS notent un manque de cohérence dans leur formation en raison de l'absence de projet commun d'accompagnement

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, je mobiliserai plusieurs méthodes d'enquête que je confronterai pour augmenter la lisibilité du réel dans notre académie.

LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

L'objectif de cette recherche est de comprendre le dispositif de formation mis en place dans l'Académie de la Guadeloupe en juin 2010, d'identifier le rôle de chaque acteur dans la construction des compétences professionnelles des professeurs stagiaires, d'interroger les formateurs de terrain sur les modalités de formation arrêtées et comprendre leur positionnement par rapport à celles-ci.

Pour ce faire, j'ai adopté, respectivement, deux types d'approche. La première est une approche quantitative cherchant à apprécier les besoins des nouveaux professeurs stagiaires pour enseigner et le positionnement des formateurs dans le dispositif. La seconde est une approche qualitative sous forme d'entretiens cherchant à faire verbaliser :

- les formateurs les effets de leur accompagnement dans la construction des compétences professionnelles chez les novices.
- les formés sur l'efficacité des formes d'accompagnement

II.1. Les Caractéristiques de la Population.

Pour effectuer cette étude, j'ai choisi deux populations.

II.1.A) La population A.

La première population est composée de nouveaux fonctionnaires stagiaires. Parmi eux trente et un ont réussi le concours 2011 et dix sont en renouvellement de stage. Ces derniers, ne répondaient pas aux exigences de la certification à la suite de leur année de formation. Ils sont répartis dans toutes les circonscriptions de l'Académie y compris la circonscription des îles du nord.

Précisons que les stagiaires en renouvellement de stage ont eu une formation à cheval sur l'ancien et le nouveau système, recrutés à Bac+3 (n'ont pas bénéficié de la formation qu'offre aujourd'hui le master MESJE) mais ont été privés de l'année de formation PE2 pour, à la place, étrenner la nouvelle réforme.

II.1.B) La population B.

Elle concerne les formateurs intervenant dans ce dispositif :

- quatre conseillers pédagogiques départementaux (CPD) « accompagnateurs des débutants » (l'Académie en compte quatre) ; et deux autres (TIUC et maternelle) ;
- cinq enseignants maitres formateurs, l'EMF :

[...] contribue à la formation initiale des professeurs des écoles, qu'il s'agisse des étudiants préparant le concours de recrutement ou des professeurs stagiaires. Il justifie du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur et exerce sous l'autorité de l'inspecteur d'académie³⁵. [Le BO du 11 janvier 1996 stipule que] Le maître formateur exerce une double fonction : une fonction d'enseignant en tant que maître responsable d'une classe, une fonction de formateur ;

- cinq maitres d'accueil temporaire. Le MAT est un enseignant volontaire pour accueillir à titre temporaire dans sa classe des stagiaires, soit pour des stages d'observation, soit pour des stages de pratique accompagnée. Ce maître est sensibilisé aux exigences de la formation initiale de leurs futurs collègues, désigné par l'inspecteur d'académie, parce qu'il est expérimenté ;
- cinq conseillers pédagogiques de circonscription. Le CPC est aussi un enseignant maître formateur qui exerce son activité sous la responsabilité d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale dont il est le collaborateur direct. Son action s'inscrit dans le cadre du programme de travail de circonscription arrêté par l'Inspecteur. Je les ai donc choisis dans quatre circonscriptions différentes afin de vérifier si la nature de l'accompagnement varie d'une circonscription à l'autre ;
- cinq directeurs d'école dont l'une des missions est de faciliter la bonne intégration de nouveaux enseignants dans l'équipe pédagogique.

II.2. Les outils utilisés.

II.2.A) Des grilles d'entretien.

Ma recherche a commencé par un travail exploratoire visant à mieux comprendre le dispositif de formation des NPS, mis en œuvre dans l'Académie de la Guadeloupe, car c'est un dispositif nouveau. J'ai donc construit une grille d'entretien collectif (annexe III) pour réaliser un groupe d'intervention sociologique. C'est une méthode utilisée au début des années 80, par le sociologue Alain TOURAINE³⁶ (fondateur du Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques de l'École des hautes études en sciences sociales à Paris) par laquelle on essaie d'établir des liens entre des acteurs et des logiques d'action. Cette méthode a été présentée pour la première fois dans son ouvrage « La voix et le regard » paru aux éditions seuil en 1978.

Cette rencontre avait un double objectif :

- ouvrir un espace de parole pour que des praticiens confrontent leurs représentations de leur activité professionnelle afin de pouvoir identifier différentes problématiques d'enquête possible ;
- amener les stagiaires à croiser leurs points de vue et à pousser la réflexion sur les différentes facettes du dispositif de formation mis en place pour eux.

Une grille d'entretien semi directif (annexe V) destinée à guider l'entretien avec quelques formateurs afin qu'ils parlent de la façon dont ils régissent leurs relations avec les stagiaires dans le rapport expert / novice, de la nature des échanges avec les autres acteurs du dispositif, le sens qu'ils donnent à ces échanges dans une construction de cohérence.

Une autre grille d'entretien semi directif destinés aux NPS (annexe IV). Dans l'intention, ces entretiens allaient mettre en évidence la lecture que font les stagiaires de cette formation qu'ils reçoivent, le sens qu'ils donnent aux événements auxquels ils sont confrontés.

³⁵ Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010

³⁶ TOURAINE, A. (1965), *Sociologie de l'action*. Paris : Electronique / Réalisée par Diane Brunet

Chacun livrant des points de vue singuliers à croiser ou relier, mais surtout mettre en relief avec les données recueillies dans l'enquête par questionnaire.

Un entretien d'explicitation, destiné à des stagiaires en renouvellement de scolarité ou devant effectuer une période supplémentaire de stage de pratique accompagnée de la population pour leur déceler :

- l'implicite de leur ressenti sur la formation reçue ;
- les non-dits à propos d'un vécu professionnel qui nécessite une explicitation pour une meilleure compréhension de celui-ci.

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994)³⁷ fait appel à la capacité des acteurs à expliciter verbalement, de manière précise le déroulement de sa conduite (actions matérielles, physiques et mentales) à propos d'un moment donné et repéré dans le temps et l'espace.

L'explicitation est accompagnée, guidée, par un questionnement sur le vécu. Cette démarche de verbalisation permet aussi d'accéder aux mécanismes personnels de décisions, d'action ou d'éclairer les attitudes et comportements.

La durée de la formation des stagiaires renouvelés ou prolongés étant beaucoup plus longue, ceux-ci ont un peu plus de recul pour parler des savoirs en cours de construction, construits ou non durant leur période d'exercice. Leurs visions internes leur permettent de mettre en évidence les effets de l'accompagnement prévu dans le dispositif de formation.

II.2.B) Des questionnaires.

Dans le but de répondre à la question de recherche concernant la professionnalisation des nouveaux professeurs stagiaires, j'ai élaboré un premier questionnaire (annexe VI) destiné à la population A, avec des questions fermées, des questions à échelle, des questions à choix multiple.

Dès les premiers retours de ce questionnaire, le traitement des réponses s'est avéré difficile. Ne répondant pas à mes attentes, un autre questionnaire (annexe VII) est venu compléter le premier. La deuxième mouture est enquête exhaustive dont le but est de lister les attentes des professeurs stagiaires, identifier les types de formateurs qui sont intervenus auprès de chacun des NPS, et faire l'inventaire des modalités mises en place pour eux.

Un troisième questionnaire (annexe VIII) destiné à la population B, il permet de comprendre les choix effectués dans le cadre de l'accompagnement, de répertorier les types d'évaluation qu'ils utilisent pour optimiser le dispositif.

II.2.C) Des écrits.

Pour compléter la panoplie des outils il semblait pertinent de proposer un écrit de type réflexif à la population A dès le premier stage de formation à l'IUFM. La préparation de ce MASTER 2 de formation de formateurs d'adultes m'a montré plus d'une fois, que l'écriture peut être une situation de formation complémentaire au langage, à la verbalisation.

Cette pratique était dans le cas présent, destinée à rendre explicite une situation professionnelle rencontrée lors des stages de pratique accompagnée ou stage en responsabilité. Elle sollicitait la narration, la description, afin de dévoiler les méandres d'une pratique trop souvent implicite. Cet exercice a interpellé les représentations, les convictions pédagogiques que les stagiaires affichent, les difficultés initiales qu'ils évoquent et toutes leurs émotions. C'était la première fois qu'ils se retrouvaient et qu'ils avaient l'occasion d'échanger à propos de leur terrain de stage. Les situations vécues occultent souvent cette

³⁷ VERMERSCH, P. (2010) *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF ; 6^{ème} édition

approche émotionnelle, l'instantané met en avant l'efficacité à tous prix. Mes fonctions de formateur, me donnèrent une opportunité : je devais aborder avec la population précitée la question de la production de textes au cycle 2.

Je mis à profit cet espace, pour faire la transition entre les échanges (questionnements, hypothèses, représentations du public) et ma thématique, j'ai ainsi donné la consigne suivante : « *Suite à votre première journée en stage, il y a certainement quelque chose que vous avez vécue et que vous souhaitez faire partager à, vos collègues. Essayez de revivre cette situation, de la mettre en mot et puis de la rédiger en 15 lignes minimum. Vous avez environ 20 minutes* ».

C'était un autre moyen de communiquer, de transmettre des états affectifs. Suite à la tâche demandée, ils ont été invités à échanger leur production.

On peut attribuer plusieurs fonctions à cet écrit :

- L'écrit comme un espace d'expression de son rapport personnel à l'activité enseignante ;
- L'écrit comme témoin de la construction progressive d'un regard et d'un itinéraire réflexif ;
- L'écrit comme une scène où l'acteur, devenu auteur, se montre, à l'adresse de destinataires concernés par l'action.

Ces écrits allaient constituer des traces à interpréter, à recouper sans oublier, que je devais les exploiter dans le cadre d'objectifs de formation : commande du rectorat à propos de l'enseignement de la production de textes. Par ailleurs ces écrits devaient s'inscrire dans une démarche de pratique réflexive.

II.3. Le déroulement.

II.3.A) L'entretien collectif.

Moment d'analyse, cet entretien s'est déroulé lors du second regroupement des NPS à l'IUFM, juste après leur deuxième stage en responsabilité. Cet entretien était hors emploi du temps, ce qui explique peut-être la présence de 19 Stagiaires sur 31 pour une heure d'échange qui s'inscrivait dans le cadre de ma recherche, et dans le contexte d'apprentissage de la réflexion.

Les stagiaires s'exerçaient à la prise de recul par rapport à leur vécu du début de leur formation et de mise en œuvre sur le terrain, Ils répondaient à une consigne qui les invitait à reformuler les problèmes, les hiérarchiser et identifier les ressources mobilisées dans l'instantané ou différés .

Cet entretien collectif devait m'apporter des éléments de réflexion en tant que formateur, me permettre de confronter les réponses des stagiaires à mes premiers questionnements afin de délimiter le champ de mes investigations et d'affiner mes outils de recueil de données.

N'ayant pas prévu l'enregistrement, j'ai dû prendre quelques notes pour faciliter la retranscription des éléments utiles pour l'élaboration de ma grille d'entretien semi directif et de mes questionnaires. Mes annotations m'ont permis de formuler de nouvelles questions. Je me suis attachée à :

- effectuer des relances sans interrompre les échanges entre stagiaires ;
- encourager à différentes lectures des situations évoquées ;
- recueillir des points de vue pluriels ;
- aider à la distanciation et à la réflexivité.

II.3.B) L'entretien semi –directif.

a) De nouveaux professeurs stagiaires.

C'est au moment d'un regroupement à l'IUFM que j'ai pris mes premiers contacts avec des stagiaires que j'avais repérés. Leur positionnement, leur degré d'implication, la nature de leurs interventions durant les sessions de formation ont été les indicateurs qui ont guidé mon choix.

Les personnes les plus intéressantes, les « bons informateurs » étaient mes principales cibles. C'était presque une continuité puisque j'étais intervenue durant leur année de MESJE M1 et assurait encore cette année un module à chacun de leur regroupement en IUFM. C'était les conditions idéales pour garantir une relation de confiance entre le groupe et moi-même.

J'ai pris la précaution de leur présenter les perspectives de ma recherche, ils ont ainsi accepté de dire leur vécu pour aider à améliorer la formation des futurs professeurs stagiaires. J'ai retenu un par secteur (un secteur étant une zone couverte par un CPD « accompagnement des débutants ») et un affecté à Saint-Martin (circonscription des îles du nord).

J'ai ensuite négocié les conditions de l'entretien :

- un moment correspondant à une plage horaire éloignée de toute contrainte liée aux cours programmés ou à des impératifs personnels (pause méridienne, fin de journée, début des vacances scolaires) ;
- la durée, car il faut du temps pour que l'enquêté se libère, prenne confiance, oublie le dictaphone, et donc se livre davantage ;
- le lieu que j'ai voulu calme, confortable pour réduire d'éventuelles angoisses et conditionner l'échange. J'ai pour cela soigné l'accueil en choisissant de recevoir chez moi ou dans un petit salon (coin détente) aménagé à l'IUFM.

b) D'acteurs de la formation.

J'ai d'abord réalisé un entretien exploratoire avec un maître formateur au moment de ma phase de pré enquête comme préalable à la construction de mon questionnaire d'enquête. Il s'agissait de rechercher des indicateurs et de faire un repérage des réponses possibles à une question particulière.

Ensuite j'ai effectué un entretien semi directif avec un CPD et un enseignant maître formateur pour obtenir des données complémentaires. Ils ont été choisis surtout en raison de leur expérience dans leur fonction respective, à la fois témoins et acteurs dans la mise en œuvre des différentes réformes liées à la formation des enseignants depuis une dizaine d'années.

Quoiqu'il en soit, ces moments d'échanges ont été significatifs dans la mesure où ils m'ont fourni des éclairages intéressants pour faire mes choix et déterminer des tendances.

II.3.C) L'entretien d'explicitation des Nouveaux professeurs stagiaires.

Préparé suivant les mêmes conditions que les entretiens semi-directifs, j'ai choisi plutôt des stagiaires qui avaient évoqué des conflits apparus dans l'interaction avec les formateurs. Ils ont été informés des modalités et ont accepté l'exercice avec l'assurance que les propos tenus seraient sans conséquence sur leur évaluation future. Ils étaient certains d'avoir par ce biais, une autre lecture de la situation qu'ils avaient vécue.

Dans un climat de confiance, dépourvu de tout rapport hiérarchique Il fallait les emmener à décrire et élucider ce qui s'était passé, tel que cela s'était passé, en faisant verbaliser des données de plus en plus fines telles que les prises d'information dans l'action de formation : visite, entretien, dans le but de reconstituer la structure de l'action. J'ai cherché à favoriser le retour en arrière, l'évocation de l'action passée pour créer les conditions favorables à la prise de conscience.

Ces entretiens m'ont obligée à rester en permanence vigilante sur la position de parole de chaque sujet, afin de le remettre en évocation dès qu'il en sortait sans induire le contenu des réponses. J'en ai conduit trois et il paraissait important d'aider ces formés à faire l'expérience du fonctionnement de leur propre pensée.

II.3.D) Le questionnaire.

a) Des nouveaux professeurs stagiaires.

Un premier questionnaire a été envoyé à cette population par courriel. Je n'ai eu que peu de retours. Il m'a donc servi de test. Après l'avoir amélioré (annexe VII) je l'ai distribué aux stagiaires dès le premier jour de leur troisième regroupement.

Le remplissage s'est fait en ma présence, de ce fait je pouvais apporter des explications en cas de besoin et récupérer tous les questionnaires remplis.

b) Des acteurs de la formation.

Dans le but de répondre à la question de recherche concernant la construction des compétences professionnelles chez les nouveaux professeurs stagiaires un questionnaire d'enquête a été rédigé et remis ou transmis par courrier électronique ou par courrier postal à plusieurs types d'acteurs.

Mon échantillon est constitué de maitres- formateurs, de maîtres d'accueil temporaire, de conseillers pédagogiques de circonscription, de conseillers pédagogiques départementaux et de directeurs d'école, un choix voulu pour avoir des regards croisés sur l'accompagnant des stagiaires et leur formation. En tout ce sont 50 questionnaires qui ont été transmis, dix par type de formateurs.

Les formateurs de terrain pouvaient me renvoyer par la poste, par e-mail ou les déposer dans mon casier à l'IUFM. J'ai du effectué de nombreuses relances, pour expliquer les objectifs de ma démarche et rappeler le caractère anonyme du document. Le peu de documents récupérés (Entre cinq et six ont été récupérés pour chaque classe d'acteurs) laisse la place à bien des conjectures.

Le questionnaire comprend quatre catégories distinctes :

- les domaines dans lesquels ils pensent intervenir ;
- les effets de leur action sur le stagiaire ;
- leur représentation sur l'action des autres acteurs du dispositif ;
- le dispositif mis en place dans l'académie.

Notons que des difficultés sont apparues, certaines liées à la période de diffusion des questionnaires à propos des questions 3 et 5; Les MAT et les EMF avaient reçu chacun, trois NPS. Il aurait fallu qu'ils répondent trois fois à ces questions pour le 1^{er} NPS, le 2^{ème} NPS et le 3^{ème} NPS. J'aurai alors pu croiser la montée en compétences et la progression dans le temps.

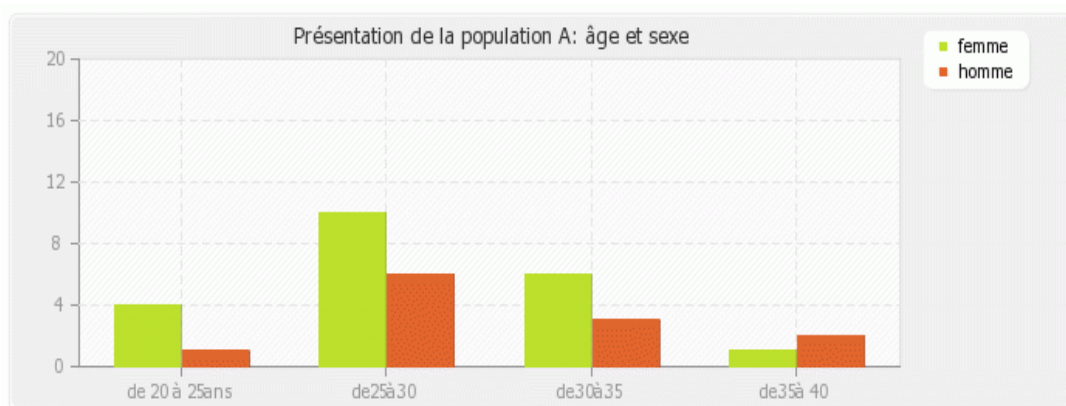
Les CPC eux, n'avaient pas encore visité les NPS. Leur suivi ne commence dans notre académie qu'à partir de la mise en stage pour « l'exercice du métier ». Ils ont répondu à partir de l'expérience des NPS de la précédente promotion.

II.4) Présentation et analyse des résultats

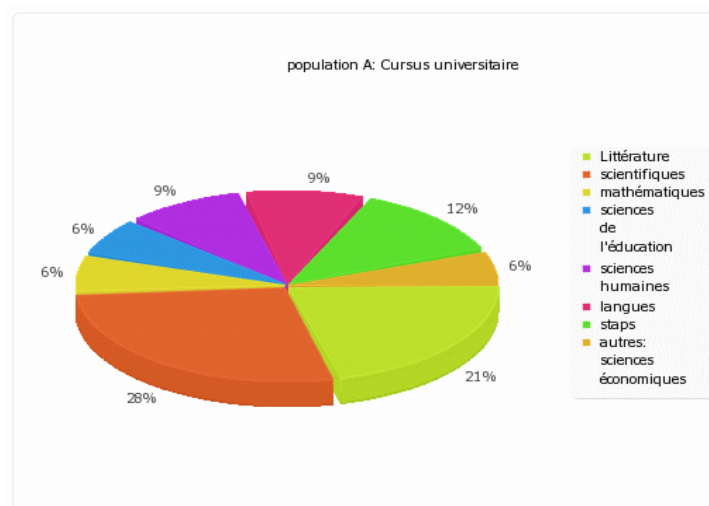
II.4.A) la population A.

Sur une population de 41 stagiaires seuls 29 sur 30 NPS promotion 2011-2012 et 3 NPS en renouvellement de stage ont répondu. Les résultats permettent tout d'abord de mieux cerner le public enquêté et d'en montrer l'hétérogénéité.

Ce premier tableau présente les stagiaires en fonction de leur sexe et de leur âge :



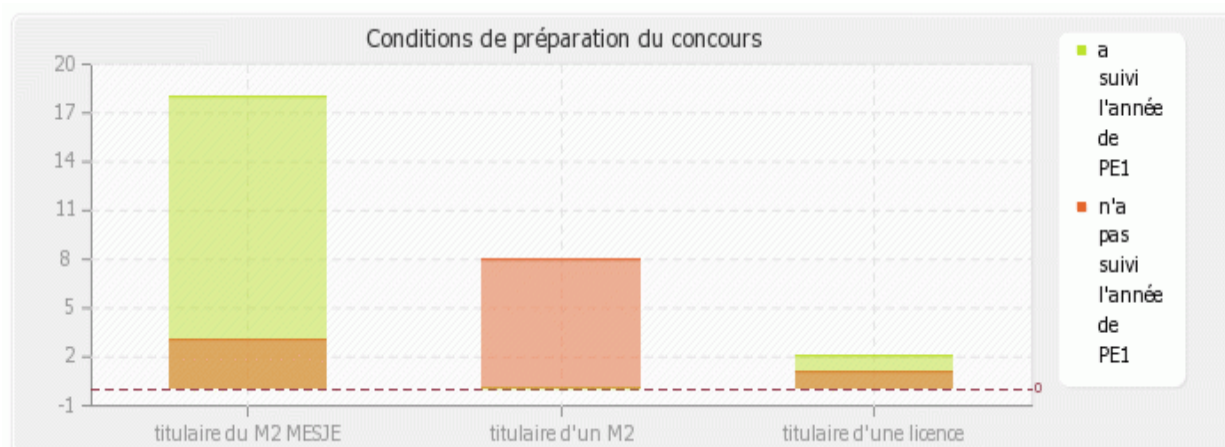
Cette nouvelle promotion de stagiaires ne remet pas en cause la féminisation du métier d'enseignant dans le premier degré. Plus de la moitié de la population a moins de 30 ans. Il s'agit d'un public relativement jeune. Doit-on considérer cet indicateur comme valable pour prédire les attentes des stagiaires à l'égard de la formation ?



Un autre indicateur semble pertinent pour prendre en compte les attentes formulées par les stagiaires, sont les spécialités acquises au travers des diplômes. Parmi les stagiaires qui ont répondu à ce questionnaire, 88% ont un diplôme dans une discipline d'enseignement dispensée dans le premier degré.

Il est probable que ceux dont la formation antérieure a un rapport avec des matières à enseigner dans le cadre de leur pratique quotidienne, se montrent plus exigeants envers certains contenus de la formation et moins intéressés par d'autres.

De même, ceux dont le cursus antérieur se trouve être le plus éloigné de la pratique quotidienne, développent certainement des attentes plus fortes vis-à-vis de l'institution. Quoi qu'il en soit, il s'agira de se demander : s'il y a eu une analyse des besoins des stagiaires, pour mieux définir les contenus et les modalités de formation.



Ici, il faut noter que les stagiaires n'ayant qu'une licence appartiennent au sous groupe de NPS en renouvellement de scolarité, NPS qui ont réussi le concours en septembre 2010. Cet indicateur vient compléter celui du cursus universitaire antérieur à la formation.

En effet, il est probable que les attentes du jeune passé à l'IUFM en tant que PE1 avant le concours soit différentes de celles des stagiaires ayant présenté le concours en candidat libre. Trois types de public dans le même moule : les originaires de l'IUFM, les candidats libres, ceux qui reviennent d'instituts privés.

Sont-ils plus ou moins demandeurs ? Ont-ils d'autres priorités de formation ? Parmi les 32 réponses obtenues, 17 stagiaires ont eu une expérience professionnelle antérieure à la formation. Tantôt dans l'enseignement à la suite de stage au cours de leur cursus universitaire ou en tant qu'enseignant contractuel au second degré ou dans le privé, tantôt dans la formation, ou plus encore dans l'insertion professionnelle, l'animation, le commerce, la gestion, la vente...

D'autres n'ont aucune connaissance du milieu professionnel. Il faudrait croiser ces variables précitées (préparation au concours et expérience professionnelle antérieure à la formation et les besoins en formation) pour vérifier s'il n'y a pas une exigence plus forte à l'égard de la formation, compte tenu des connaissances déjà acquises antérieurement ?

II.4.B) L'analyse des entretiens et interprétation.

Les discours recueillis au cours des différents entretiens (annexe IX et X) montrent que les représentations du métier participent au choix professionnel des stagiaires. En croisant les propos, ceux qui sont venus au métier pour la mission qu'ils allaient investir ou pour le contact avec les enfants sont dans une continuité, ils confirment un choix fait antérieurement pour un métier dans le domaine de l'éducation, de l'enseignement ou de l'encadrement. Ils passent ainsi d'une situation précaire à une situation stable.

« Je l'ai préparé donc une année avant, donc ça m'est venu quand j'ai commencé à travailler chez un bailleur social, je voyais qu'il n'y avait pas d'opportunité d'évoluer dans ce domaine. J'avais fait des démarches auprès d'autres agences immobilières et ce n'était vraiment pas évident de trouver quelque chose qui correspondait à ce que j'avais fait,en Guadeloupe, donc je me suis tournée vers l'enseignement et Voilà ».

Imprégnés par ce secteur professionnel dans leur environnement proche, ils se sont préparés à cette formation.

« Il y a beaucoup d'enseignants dans ma famille, ma sœur est professeur des écoles et j'ai entendu parler de la réforme depuis quand elle était à l'IUFM. Je ne savais pas vraiment ce qui m'attendait, si on allait être sur le terrain tout de suite, ou si on aurait eu une formation. Alors j'ai récupéré tous ces cours...et heureusement, car je les utilise.»

Quatre des cinq stagiaires interrogés ont bien choisi les métiers de l'enseignement par le fait qu'ils possèdent un MASTER, la plupart se sont destinés au premier degré par défaut en attendant de réussir au CAPES interne. Ils entendent être formés en pédagogie, acquérir de la méthodologie, développer des facultés d'adaptation, et d'analyse pour progresser.

« Je ne peux pas dire que la formation soit satisfaisante car elle ne répond que rarement à ma pratique quotidienne. Quand je suis en responsabilité, je passe des heures et des heures à préparer mes séquences et mes séances, à revoir ce que j'ai prévu. Je me rends bien compte que cela ne va pas mais je ne sais pas comment améliorer, je fais et évidemment c'est une catastrophe. Je me sens mal à l'aise je n'ai pas le recul nécessaire pour retravailler mes séances. C'est vraiment très inconfortable car tout le monde attend beaucoup de nous et vite et on n'est pas formé pour cela.»
(entretien NPS)

En espérant que ce sera plus facile ensuite, pour exercer dans le second degré. Leur besoin en formation se résumera à une consolidation des savoirs disciplinaires et une appropriation de savoirs didactiques.

Pour l'instant les compétences qui leur semblent les plus urgentes à développer sont celles qui mettent en jeu leur autorité et celles qui aident à l'ajustement des contenus à transmettre et des démarches d'enseignement. Pour l'heure, le statut de NPS n'a de sens que pour leur tuteur référent et pour eux-mêmes. Les stagiaires interrogés constatent que durant les périodes de stage en responsabilité, on leur impose exactement les mêmes tâches, les mêmes responsabilités qu'un enseignant confirmé de l'équipe d'école, mais ils n'ont pas les mêmes libertés.

Le travail de préparation reste colossal et coûteux en temps. Ce sont les maîtres d'accueil temporaire puis les maîtres formateurs qui sont perçus comme des personnes ressources susceptibles de fournir une aide pour enseigner. Présents dans la classe en pratique accompagnée, tuteur référent et formé s'inscrivent dans un système d'échanges même si les horizons d'attentes ne sont pas les mêmes ; la relation formateur-formé génère chez le tuteur des attentes liées :

- à l'adaptation du formé au fonctionnement de sa classe
- à une relation affective nouvelle
- à une avancée professionnelle par l'obtention d'un diplôme
- à une reconnaissance au travail
- à une commande institutionnelle

Chacun pouvant influencer la posture du tuteur.

Les stagiaires ont avant tout une attente sociale : la titularisation, qui passe par des exigences de qualité dans l'accompagnement.

Inciter les enseignants stagiaires à se prononcer sur la valeur de la formation c'est donc identifier ce qu'elle leur apporte du point de vue de la construction de compétences professionnelles. Ne faudrait-il pas distinguer un référentiel de fin de formation du référentiel du métier ?

Faire cours et faire apprendre, conduire une classe et individualiser son enseignement, exiger des efforts et donner confiance, susciter l'intérêt, évaluer les aptitudes et percevoir les

talents, ces différentes facettes quotidiennes du métier d'enseignant nécessitent une formation approfondie.

Tout dans le métier de professeur, le savoir dispensé, la méthode choisie, l'attention aux élèves, résulte d'un apprentissage rigoureux et progressif.

« Le CPD est venu me voir au cours du 2^{ème} stage en responsabilité, pour me donner une longue série d'objectifs théoriques dans le but de faire de moi le parfait professeur des écoles. Il n'en fallait pas plus pour m'enfoncer et me faire sentir que j'étais incapable. Je ne comprends pas bien leur rôle : Viennent-ils aider ou juger les stagiaires? Transmettre le métier ou les faire réfléchir sur le métier? Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner ? » (entretien NPS)

Les stagiaires interrogés considèrent les CPD comme des censeurs, qui leur renvoient des images plutôt négatives avec une exigence de résultats dans des délais très courts. « Je voudrais pouvoir répondre à leurs exigences parce que nous sommes face à des élèves, mais je suis encore loin du compte » dit Gaëlle. Un débutant est entre deux identités, il abandonne sa peau d'étudiant en instance d'examen pour se couler dans celle d'un professionnel responsable de ses décisions. Le stress, l'angoisse, diverses peurs, voire des moments de panique prennent une forte importance, qui décroîtra avec l'expérience et la confiance.

Il faut au débutant beaucoup d'énergie, de temps et de concentration pour résoudre des problèmes que le praticien expérimenté règle de façon routinière. Sa gestion du temps (de préparation, de révision, de correction, de travail en classe) n'est pas très sûre, il est donc souvent en déséquilibre, donc fatigué, tendu. Il est en état de surcharge cognitive, accaparé par un trop grand nombre de problèmes. Il « zappe » et connaît dans un premier temps l'angoisse de la dispersion, plutôt que l'ivresse du praticien qui « jongle » avec le maximum de balles (annexe XI). Il se sent généralement assez seul, coupé de ses camarades de promotion.

Il est « entre deux chaises », hésitant entre les modèles reçus durant les temps de regroupement et les recettes plus pragmatiques qui ont cours dans le milieu professionnel. Dans les entretiens d'explicitation (annexe X), quoique difficiles à mener, les stagiaires remettent en cause l'accompagnement. Telle une loterie, ils seraient tombés sur le mauvais tuteur ou le mauvais CPD qui dès leurs premiers essais leur présente un rapport « cassant ».

Malgré leurs efforts, ils ont eu l'impression de ne jamais parvenir à répondre favorablement aux attentes du formateur – accompagnateur : manque de culture générale, manque de réflexion, manque de présence, manque d'autorité, absence de pédagogie différenciée, supports inadaptés, consignes imprécises.....suffisamment de remarques ayant pour seul effet de diminuer leur motivation. « Je ne suis pas née professeur des écoles. Après une année de PE1, l'obtention du MASTER et la réussite au concours j'espérais apprendre » dit Gaëlle.

On peut penser qu'exercer le métier d'enseignant repose autant sur des qualités personnelles que sur la maîtrise de gestes professionnels. Or ces qualités personnelles, au regard des entretiens d'explicitation, les stagiaires prétendent les avoir déjà. On dit bien que la formation doit « permettre aux stagiaires d'opérer quatre grandes mutations ». Certes, ils accèdent au statut de fonctionnaire du service public d'éducation et prennent en charge la dimension éducative du métier.

Par contre elle ne fait pas d'eux des spécialistes des apprentissages scolaires et ne leur apprend pas à connaître et à comprendre la diversité des contextes et des réalités scolaires. La formation devrait favoriser la réflexion des stagiaires sur ce qu'est l'enseignement, sur les attitudes intellectuelles et mentales qui seront nécessaires, mais encore faudrait-il le leur préciser clairement car, ils entendent par « professionnelle » : l'appropriation de gestes et l'accumulation de recettes.

On s'aperçoit dans ces deux témoignages, que ces NPS ne se sont pas appropriés les apports des différents acteurs et même s'ils les ont enregistrés inconsciemment pour l'utiliser le moment venu, il n'est pas sûr qu'ils reconnaissent l'apport de leurs formateurs. Ils pensent que la formation devrait leur permettre d'acquérir activement des savoirs disciplinaires, d'expériences, curriculaires et professionnelles. Tout ceci, à travers des modalités efficaces, des échanges de réflexion ou des situations de communications systématiques et vraies pour éviter les malentendus par rapport aux objectifs des différents aspects de la formation. « La formation était censée faire de nous des enseignants réflexifs, mais le terrain nous fait réfléchir d'une toute autre manière » dit Charles -Henry. Certes ils ont appris les programmes, la rigueur, ils ont appris à faire des fiches, des programmations, à gérer le temps mais ils ont surtout compris l'utilité de la débrouillardise et de l'auto formation.

II.4.C) L'analyse du questionnaire et interprétations.

a) Les apports de la formation : premier regroupement.

Le premier temps de formation correspond à une semaine discontinue de juin à septembre. Ce temps est normalement consacré à l'accueil, à la formation à la prise de fonction, à l'expression des besoins de formation des stagiaires avec :

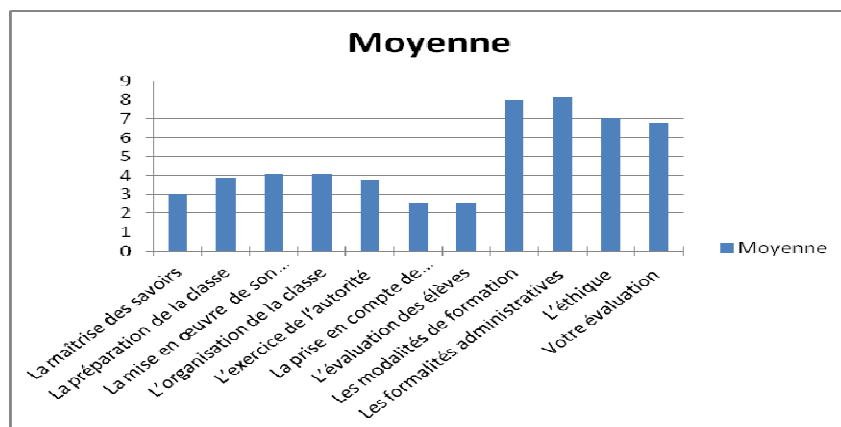
- un accueil institutionnel par l'Inspecteur d'académie et son adjoint ;
- des temps de rencontre avec les conseillers départementaux « accompagnement des débutants » ;
- un temps de formation en vue de construire les premières séquences d'enseignement ;
- un temps de formation à la tenue de classe ;
- un temps de positionnement ;
- quelques apports théoriques destinés à approfondir les savoirs pédagogiques et didactiques.

Les contenus proposés cette année ont été :

- enseigner à la maternelle ;
- la construction des savoirs pour la résolution de problème ;
- enseigner les arts visuels ;
- enseigner les sciences (la démarche d'investigation) ;
- de la « dictée à l'adulte » à la rédaction ;
- distinguer lecture/littérature.

Tous présentés par les CPD « accompagnement des débutants » ou CPD spécialisé.

Sur une échelle de 0 à 10, les stagiaires NPS 2011- 2012 ont évalué les apports de cette semaine pour chaque thématique proposée dans le questionnaire. Cet histogramme présente la valeur moyenne des apports sur un contenu donné, NR correspond à « non renseigné ».



On remarque que le maximum de NPS relève des éléments de l'ordre de l'organisation générale de la formation (modalités, formalités administratives, éthique etc), il y a moins d'éléments pédagogiques ou d'éléments relatifs à la gestion de la classe. On peut considérer ce premier temps comme un temps d'accueil destiné à poser le cadre de la formation, identifier les acteurs, assurer les premiers pas vers l'insertion professionnelle.

Ces cinq journées de stage ont été faites en discontinu pour permettre aux NPS d'effectuer leur prérentrée dans l'école où ils allaient réaliser leur 1^{er} stage : une semaine d'observation, une semaine de pratique accompagnée puis une semaine en responsabilité dans la même classe.

Sur les 32 NPS ayant répondu au questionnaire, 9 ont été placés dans la classe d'un maître d'accueil temporaire (MAT) et 23 dans la classe d'un Maître formateur. La maîtrise comme la formation professionnelle des futurs enseignants a besoin d'un grand nombre de classes pour accueillir les formés.

Le nombre d'enseignants maître formateur reste insuffisant pour faire face au volume important de stages dans la formation. Alors, il est fait appel à des enseignants volontaires, des MAT, pour accueillir dans leur classe des étudiants (de M1, de M2 du MESJE) et des stagiaires.

Ils sont choisis sur proposition de leur IEN parce qu'ils sont « expérimentés et capable d'exposer à de futurs enseignants leur pratique pédagogique, de présenter la réalité de leur classe. » Leur présence permet de diversifier les lieux de stages (en fonction des cycles pédagogiques, des zones géographiques, des spécificités socioculturelles, etc.), afin d'offrir une formation intégrant la diversité des lieux d'exercice. Quoiqu'il en soit, les tuteurs font en général partie d'une équipe de suivi (MAT, EMF, CPD, CPC, IEN).

Le dispositif mis en place dans l'académie (annexe II) prévoit que les stagiaires fassent un stage dans chaque cycle.

b) Stages de pratique accompagnée.

Le questionnaire (annexe VII) leur a été distribué juste après leur deuxième période de stage. Le tri croisé des données relatives à la question 5 m'a permis de constituer trois sous-groupes :

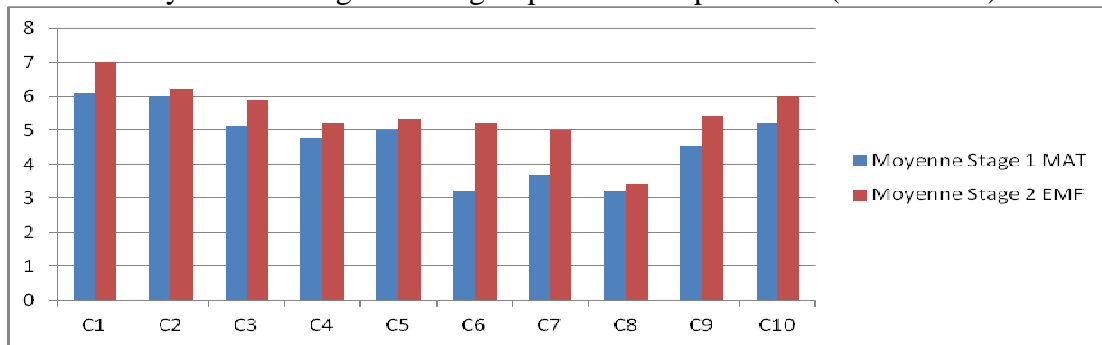
- G1 : NPS ayant fait leur 1^{er} stage chez un MAT et le 2^{ème} chez un EMF (nombre = 9) ;
- G2 : NPS ayant fait leur 1^{er} et 2nd stage chez un EMF (nombre = 21) ;
- G3 : NPS ayant fait leur 1^{er} stage chez un EMF et le 2nd chez un MAT (nombre = 2).

Ce nombre n'est pas important mais les résultats peuvent enrichir mon analyse.

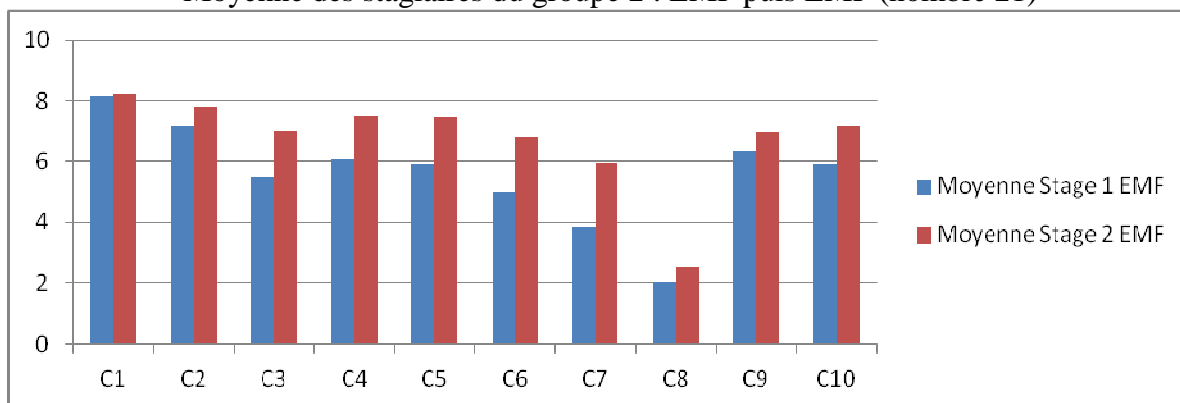
Il a été demandé donc à chaque NPS d'apprécier pour leur 1^{er} et 2^{ème} stage la valeur des apports de ceux-ci au regard du développement de chaque compétence du référentiel du

professeur des écoles. Il leur a été dit oralement de préciser le nombre car l'échelle ne portait que les chiffres 0, 5, et 10.

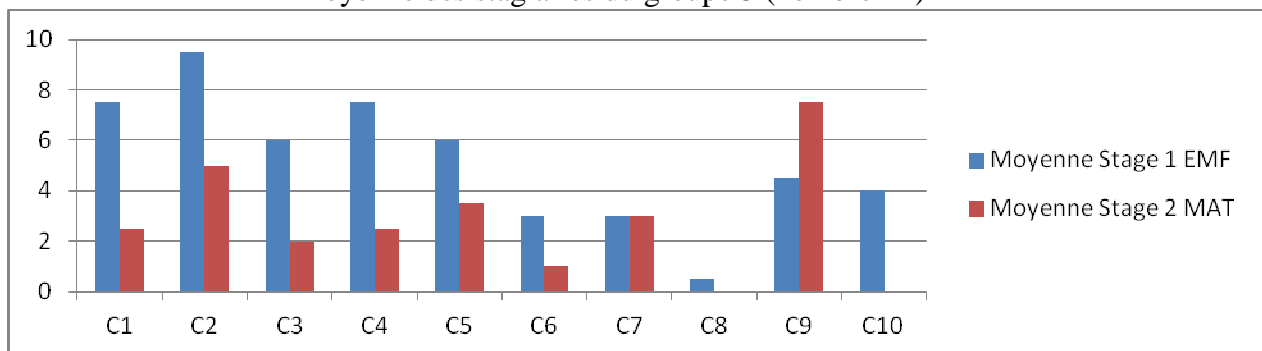
Moyenne des stagiaires du groupe 1 : MAT puis EMF (nombre = 9)



Moyenne des stagiaires du groupe 2 : EMF puis EMF (nombre 21)



Moyenne des stagiaires du groupe 3 (nombre =2)

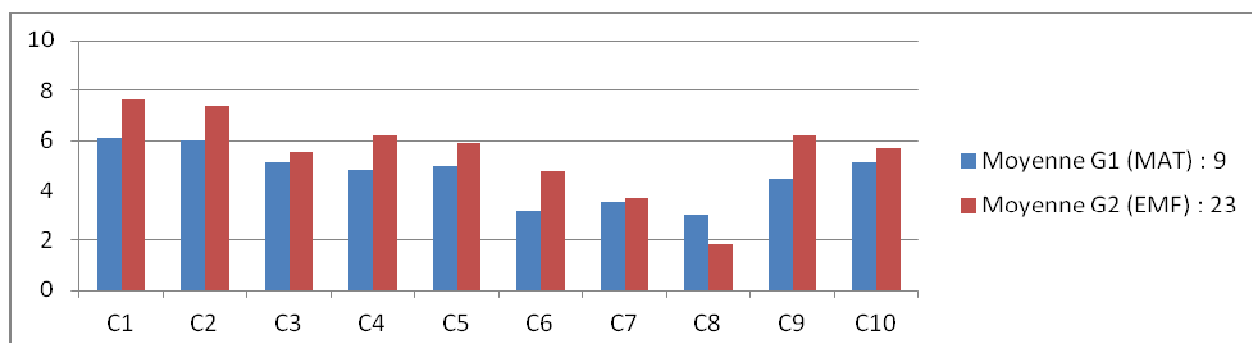


On peut d'ores et déjà constater pour les groupes 1 et 2 que les stagiaires estiment que les apports des stages leur permettent effectivement de développer des compétences et qu'ils progressent d'un stage à l'autre. C'est l'inverse pour les NPS du groupe 3 car les deux stagiaires appartenant à ce groupe ont fait leur premier stage chez un maître formateur et le deuxième chez un maître d'accueil temporaire.

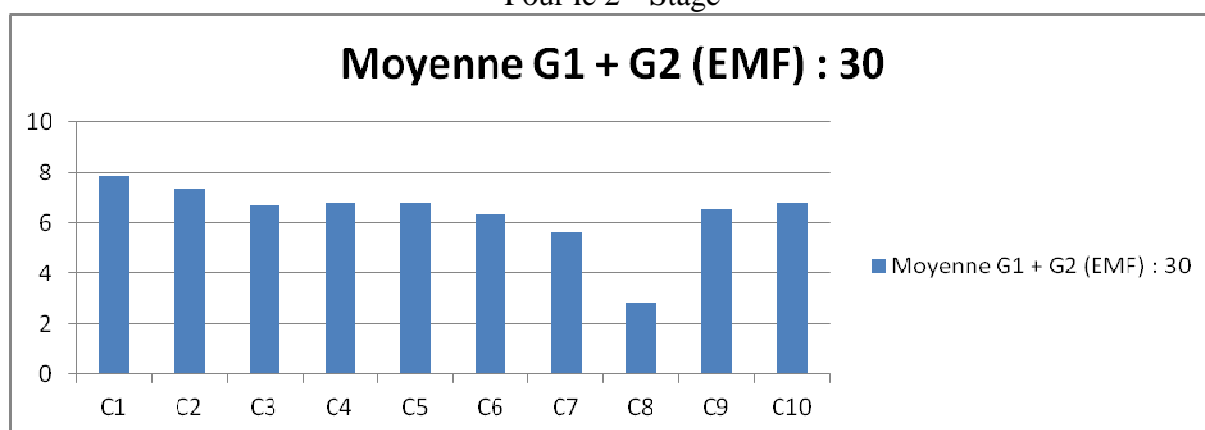
J'ai alors tenté de vérifier si le statut du tuteur pouvait influencer le développement d'une compétence chez un stagiaire.

c) Les acteurs.

Ces histogrammes présentent la valeur moyenne attribuée dans l'auto positionnement en fonction du tuteur pour le 1^{er} stage sur une échelle de 0 à 10:



Pour le 2nd Stage



A la question numéro 6, les NPS devaient préciser qui d'autres en dehors du tuteur avaient contribué au développement de leurs compétences professionnelles durant ces deux stages. Ils pouvaient faire plusieurs choix pour chacune des compétences.

Le tableau retranscrit le nombre de fois que chaque acteur a été cité.

	Autres enseignants	Equipe pédagogique	Le directeur	Un autre NPS	PIUFM	Autres	NR	TOTAL
C1	4	11	13	2	1	1	6	38
C2	3	4	0	0	2	9	14	32
C3	9	4	0	2	10	2	6	33
C4	16	4	0	7	5	3	2	37
C5	16	6	0	6	3	1	2	34
C6	12	8	0	4	2	2	5	33
C7	12	5	0	5	4	0	7	33
C8	0	2	1	1	4	7	17	32
C9	7	17	3	3	0	0	5	35
C10	5	7	0	0	12	2	6	32
	84	68	17	30	43	27	70	339

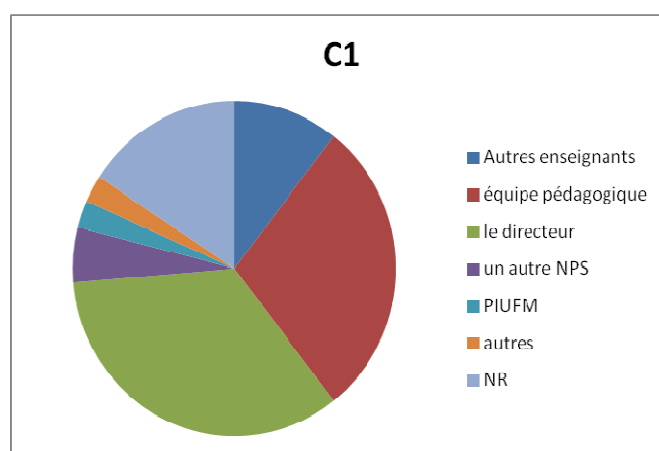
J'ai choisi de mettre en évidence certaines cases où les valeurs sont importantes et posent question. Exemple le nombre de non réponse pour les compétences C2 et C8 et le constat que les stagiaires disent construire leur compétences professionnelles aux côtés de collègues.

40% d'entre eux ont précisé pour « autres enseignants » : EMF. L'aide venue d'eux ou de simples collègues isolés ou en équipe semble plus efficace.

d) Le développement des compétences.

Voyons compétence par compétence comment l'aide à la construction de celle – ci est partagée, du point de vue du stagiaire.

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

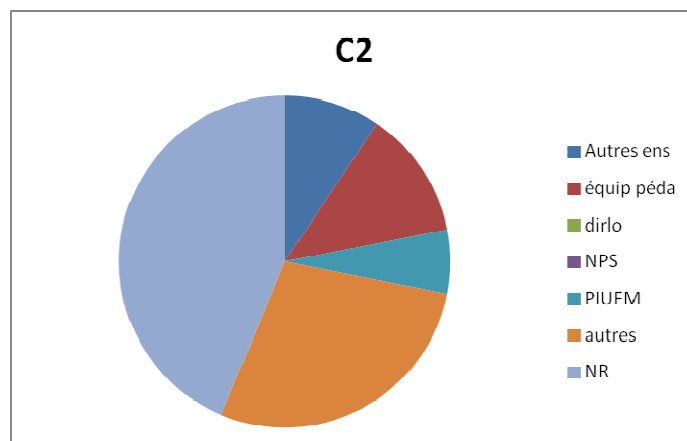


Ce graphique à secteurs nous montre une forte implication du directeur de l'école et de l'équipe pédagogique. Cette compétence renvoie au cadre réglementaire dans lequel l'enseignant inscrit son action, elle nécessite d'avoir des connaissances sur l'organisation administrative de l'école, du service de surveillance, les principales dispositions du règlement intérieur, le projet d'école, la relation aux familles, mais aussi la notion de secret professionnel partagé, le droit de réserve ou de retrait... autant de connaissances, de capacités et d'attitudes qu'un directeur se réserve le privilège de transmettre ou de faire acquérir, aidé de l'équipe pédagogique qui l'entoure puis que le NPS est membre de cette équipe.

De plus le directeur veille à ce qu'il travaille en équipe et qu'il conduise avec les membres de celle-ci des actions. Il l'incite à confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues.

L'apport des professeurs d'IUFM est significatif et peut s'inscrire dans une continuité entre l'année de Master 2 avec la préparation à l'épreuve orale du concours de recrutement du professeur des écoles comprenant une interrogation sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » et les regroupements à l'IUFM.

Compétence C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer



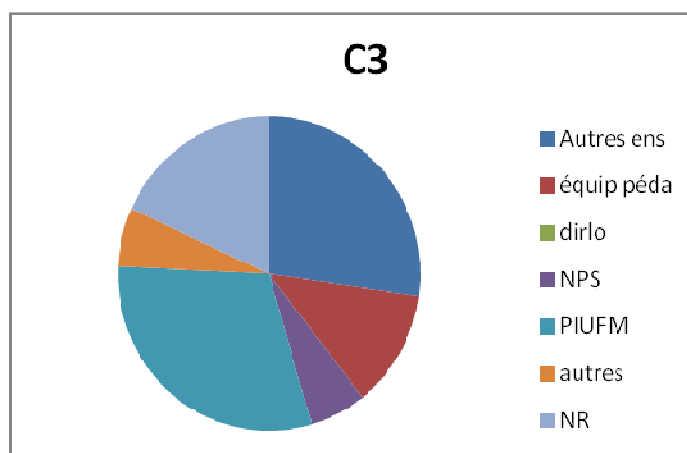
43,75% des stagiaires n'ont pas répondu pour cette compétence. Face à ce taux important nous pouvons dire qu'au regard du niveau universitaire des étudiants (BAC+ 5), ceux-ci estiment avoir une maîtrise suffisante de la langue française pour exercer le métier de professeur des écoles, les termes du libellé de la compétence sont pris au premier degré. De plus, ce thème n'est pas réellement abordé pendant la formation. Or, de nombreux rapports de visites relèvent :

- des fautes d'orthographe ;
- des fautes de français ;
- l'inadaptation du discours et/ou du vocabulaire par rapport à une situation ;
- l'absence de reformulation.

L'institution attend que le stagiaire soit en mesure de :

- communiquer ;
- maîtriser son propre langage à un niveau d'exigence accessible aux jeunes enfants et particulièrement à l'entrée en maternelle ;
- développer un « parler professionnel » ;
- développer la richesse lexicale et syntaxique des élèves ;
- communiquer de différentes manières ;
- développer leur goût pour la lecture et l'écriture.

Compétence C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

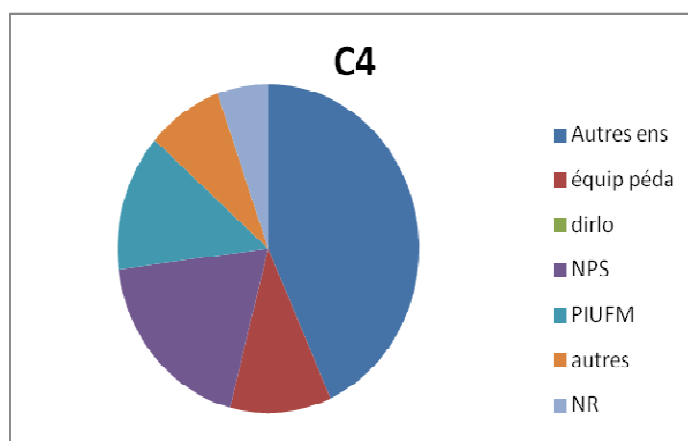


Une compétence utile qui rappelle la nécessaire polyvalence chez l'enseignant du premier degré. On la retrouvait dans l'organisation scolaire avec un maître par classe pour la mise en œuvre des programmes, jusqu'à l'apparition de la « Charte pour l'École du XXIème siècle ».

Aujourd'hui les enseignants recourent massivement à des pratiques qui réduisent leur polyvalence réelle (maître itinérant, intervenant extérieur, échanges de service, ressources internet...). Quelques uns n'ont pas renseigné cette ligne car ils estiment là aussi qu'au niveau BAC + 5 correspond une certaine culture générale et des aptitudes suffisantes pour réussir à enseigner.

Notons aussi que le champ des disciplines qui sont du ressort de l'enseignant du primaire ne cesse de s'élargir et touche aussi bien la question de la maîtrise des contenus que celle des techniques d'apprentissage, le problème de la cohérence de ces apprentissages ainsi que celui de la transversalité. Les stagiaires disent développer cette compétence lors des regroupements à l'IUFM.

Compétence C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement



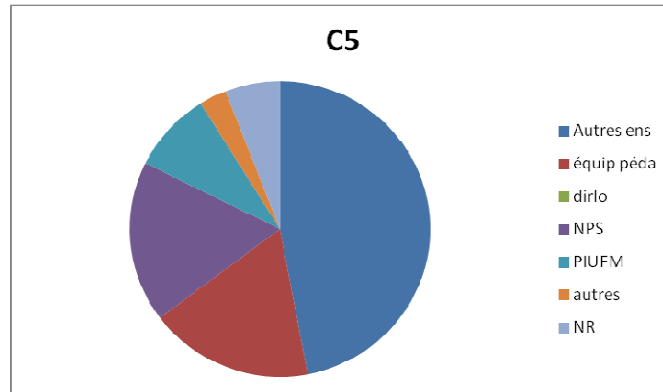
Elle se révèle dans la prise en charge de la classe en pleine responsabilité ou accompagné. C'est une compétence globale qui mobilise plusieurs compétences :

- concevoir une programmation, c'est-à-dire : le traitement didactique des programmes. Elle est établie par l'équipe des enseignants de chaque cycle avant d'être organisée en étapes successives, hiérarchisée, sur une période donnée ;
- concevoir et préparer des situations d'apprentissage ;
- définir des objectifs d'apprentissage précis en tenant compte des acquis antérieurs ;
- connaître et utiliser de manière réfléchie les documents pédagogiques (livres des programmes, manuels scolaires, guides pédagogiques, ressources documentaires sites internet...)

Mais aussi :

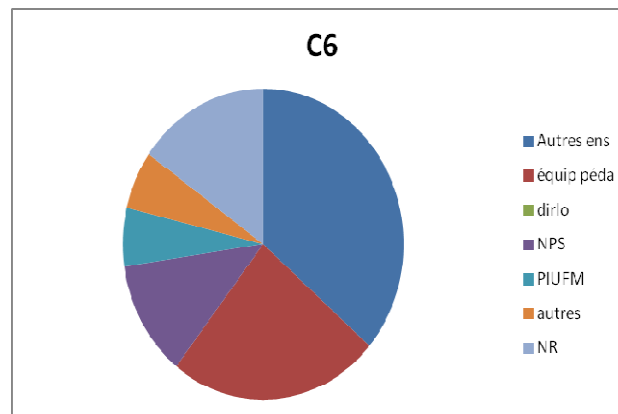
- mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées aux objectifs ;
- mobiliser en situation des savoirs construits au cours des différents enseignements du MASTER MESJE et des animations pédagogiques.

Compétence C5 : Organiser le travail de la classe



Pendant le stage de pratique accompagnée comme pendant le stage en responsabilité, le stagiaire doit assurer une continuité pédagogique pour faire progresser la classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie arrêtees. Il doit créer un climat favorable aux apprentissages, faciliter l'adhésion des élèves quelle que soit la modalité de travail choisie...des routines qui se construisent sur le terrain, appuyés par quelques collègues expérimentés.

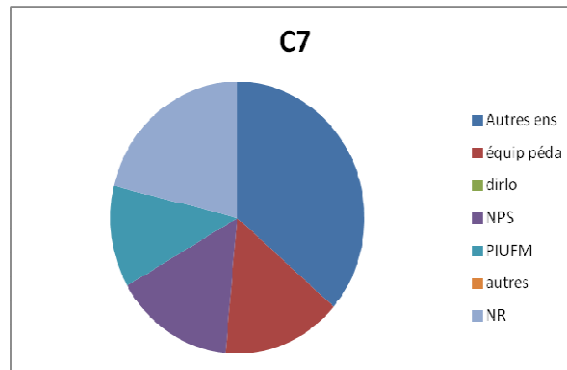
Compétence C6: Prendre en compte la diversité des élèves



Pour répondre à la diversité des élèves, le système prévoit différents dispositifs Il ne s'agit en aucun cas de différencier les objectifs mais d'offrir une large gamme d'approches, de démarches afin de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs en proposant des voies différentes.

L'enseignant dès lors qu'il est face aux élèves, expert, novice ou stagiaire doit être capable de poser un diagnostic, cerner les différents « profils », concevoir différents parcours d'apprentissage (varier les stratégies, diversifier les outils, les aides). Au cours des entretiens, les NPS avouent parer au plus urgent quand ils ont la responsabilité de la classe et se rapprochent de collègues du même niveau ou du même cycle pour diversifier les parcours d'apprentissage donc différencier. C'est la tendance que l'on peut observer sur ce diagramme.

Compétence C7 : Évaluer les élèves

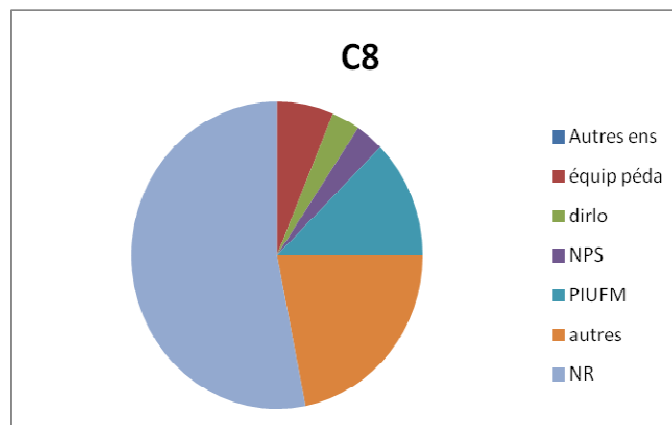


Là, la tendance est la même que pour la compétence précédente. L'aide se trouve auprès des collègues. Étudiants il n'y pas très longtemps, les stagiaires étaient encore pétris de la culture de la notation, propre au système éducatif français.

L'évaluation est un élément fondamental du processus d'apprentissage et nous savons combien il est difficile pour un enseignant d'observer l'activité d'apprentissage des élèves. Cette pratique est complexe, il ne s'agit pas simplement de donner une tâche à réaliser mais bien plus de communiquer sur les exigences de la réalisation de celle-ci.

C'est une évidence pour les enseignants experts mais un dévoreur de temps pour les stagiaires. « *Évaluer vraiment les élèves ça prend beaucoup de temps, on leur donne bien des exercices mais c'est après que l'on se rend compte que cela ne correspond pas à l'objectif que l'on s'était fixé* », dit un stagiaire. « [...] *on est perdu et les collègues nous aident à relativiser.* »

Compétence 8 : Maîtriser les TIC



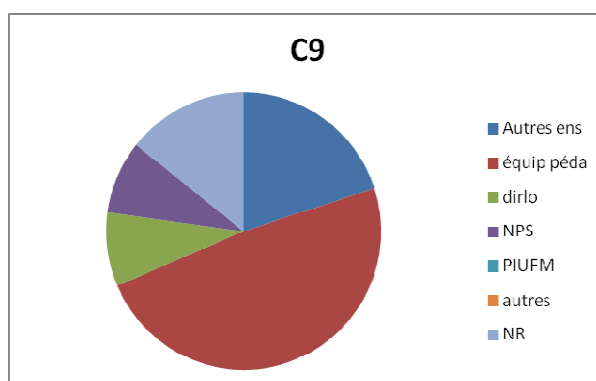
Le nombre important de non réponse peut signifier que les NPS pensent ne pas avoir besoin de formation à la compétence 8.

Cela pourrait provenir du fait qu'ils aient été étudiants à l'IUFM, suivi une EC dédiée au e-enseignement au cours de laquelle ils ont été amenés à :

- utiliser un environnement numérique ;
- pratiquer une veille pédagogique ;
- suivre une formation ouverte et à distance (FOAD) ;
- concevoir une séquence et mettre en œuvre de manière responsable une séance intégrant les TICE ;

Ce processus de formation leur a permis d'obtenir le C2i2e.

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

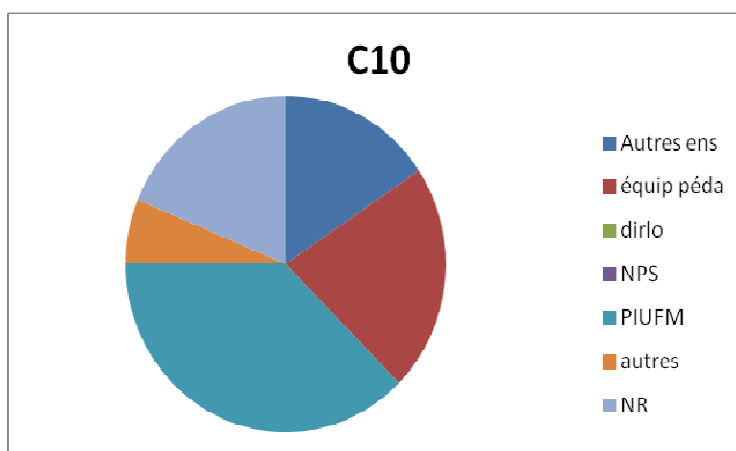


Elle serait développée dans l'établissement de relations minimales communes avec les pairs en vue :

- de participer à des travaux en équipe à l'intérieur du cadre défini par l'Institution ;
- d'harmoniser des pratiques ou des outils d'évaluation ;
- d'élaborer, de mettre en œuvre et d'évaluer des projets pédagogiques ;
- d'échanger des documents, des supports, des savoir-faire pédagogiques.

L'institution prévoit des temps pour ce partenariat. Mais les entretiens menés révèlent que c'est une commodité que le stagiaire se donne personnellement pour améliorer les conditions de son travail de préparation et de mise en œuvre.

Compétence C10 : se former, innover



Rappelons que jusqu'à juin 2010, les stagiaires PE2 alternaient stages et formation à l'IUFM (institut universitaire de formation des maîtres). Depuis, cette forme d'alternance a été supprimée par la réforme du gouvernement. Certains NPS ont déclaré ne pas avoir eu une expérience suffisante dans l'enseignement, l'éducation ou l'encadrement de jeunes.

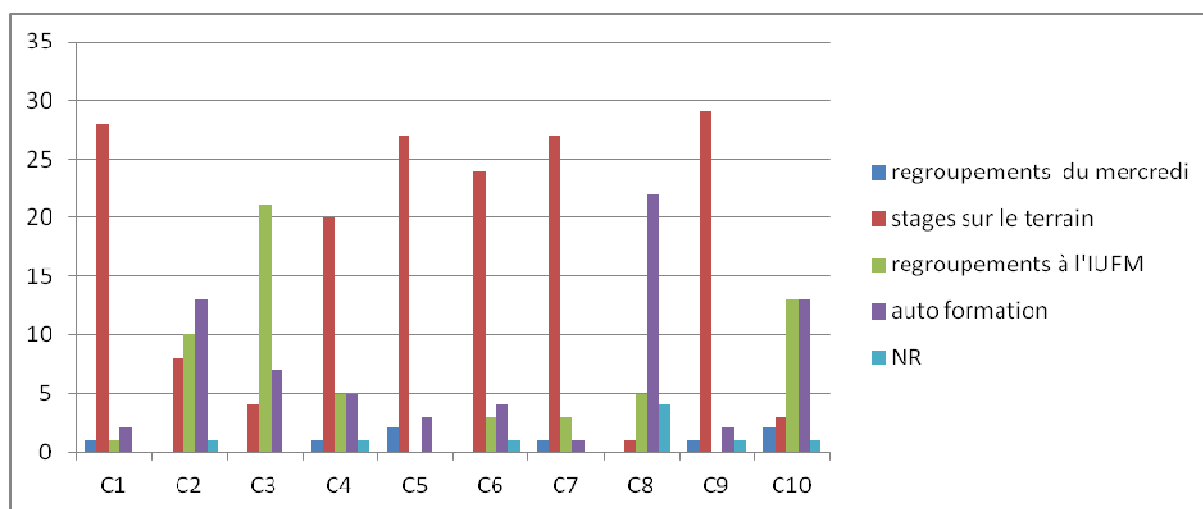
Après le temps de l'accueil ils sont propulsés dans la classe où ils doivent préparer et gérer leur enseignement. Ils n'hésitent pas à louer leur tuteur qui « sont d'une aide remarquable ». Ils citent aussi les collègues car face à la complexité du métier, ils peinent à acquérir l'autonomie qui leur permettrait de piloter des situations d'apprentissages, de les structurer en un tout cohérent. « On a l'impression qu'on attend beaucoup de nous et très vite, et on ne sait pas faire » dit Benjamin « [...] on a besoin d'accompagnement et nos premiers interlocuteurs après notre tuteur sont les collègues de l'école ». Célia affirme à propos de la

formation en IUFM : « Sinon la formation ça va. Il y a des matières où c'est très bien, c'est très bien fait. Je sais que je vais arriver dans une classe et je vais me dire ça, ça, ça. Je sais ce qu'il faut faire et comment il faut le faire. ».

C'est dans ces terrains neutres qu'ils parviennent à gagner de la confiance en soi, à renforcer et à acquérir des savoirs pour développer leur capacité à enseigner sans crainte d'être jugés ou évalués.

e) Les Modalités de la formation.

Cet histogramme montre l'importance accordée par les stagiaires à la formation sur le terrain puisqu'ils privilégient les stages et les conseils des formateurs pour se préparer au métier d'enseignant. Les NPS considèrent les terrains de stages plus formateur que toutes les autres modalités qui leur sont proposées. C'est là qu'ils rencontrent les tuteurs, EMF ou MAT, des professeurs des écoles qui interviennent de façon directe ou indirecte, dans leur processus de professionnalisation, en saisissant des « occasions favorables » facilitant l'élucidation de situations complexes, le changement, l'évolution, les progrès...L'acquisition de savoirs professionnels se fait dans le collectif. Les NPS acceptent mieux l'idée d'une modalité de formation entre enseignants chargés de classe car ils sont plus disposés à intérioriser le regard de l'autre, ils admettent cette modalité parce qu'ils ne sont pas évalués, le collectif s'exprime sans le poids de l'institution. Ils ont fait de ces situations d'interlocution de vraies situations de formation au cours desquelles ils évoquent réciproquement des moments vécus dans la classe. Ils souhaitent poursuivre leur formation pour passer de connaissances professionnelles simples, acquises hors cadre formel, à des connaissances catégorielles et générales adaptables, c'est-à-dire plus complexes.



Efficacité des modalités par rapport au développement des compétences

Les regroupements à l'IUFM semblent une modalité permettant de répondre aux besoins d'une remise à niveau des connaissances sur les disciplines d'enseignement, les savoirs de référence, les programmes scolaires. Un bagage indispensable à l'enseignant débutant pour développer les compétences C2, C3, C10 et garantir sa crédibilité face aux élèves. « Il y a des discours théoriques ouais mais on peut les appliquer. Dans les cours d'histoire géographique, on fait des séquences, on sait où on va » dit Célia à propos de l'IUFM. (annexe IX)

Par contre les regroupements du mercredi appelés : « Journée d'analyses de pratiques pédagogiques et préparation au stage en responsabilité » génère peu d'enthousiasme.

Je cite l'un d'entre eux : « lors de nos journées de formation (transversales ou disciplinaires) le mercredi, on a plus l'impression de perdre notre temps qu'autre chose. »
 Ce que les stagiaires semblent demander, c'est une formation « professionnalisante » complète avec une répartition équitable du temps entre théorie, pratique et méthodologie, à partir de problèmes du terrain sélectionnés comme les plus pertinents.

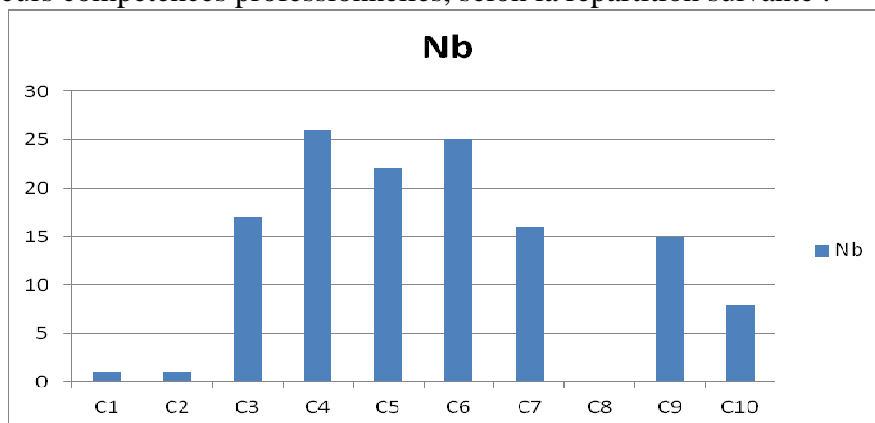
Au moment de la réalisation des entretiens ils ne savent pas comment gérer la charge de travail ou le temps passé dans la conception des séances, ils ne savent pas comment aborder l'école maternelle, ou prendre en charge les élèves en difficulté. « *Il pourrait nous proposer autres choses le mercredi... des choses qui nous servent dans les classes* » dit Gaëlle.

« Il y a des choses en responsabilité qu'on exige de nous, qu'on ne peut pas faire [...] qu'on ne sait pas [...] Instauration de nouvelles règles dans une classe en quatre jours, ce n'est pas possible ! Et on exige de nous que ce soit fait. Moi je trouve que c'est, c'est de l'utopie un peu. » Propos de Célia (annexe IX)

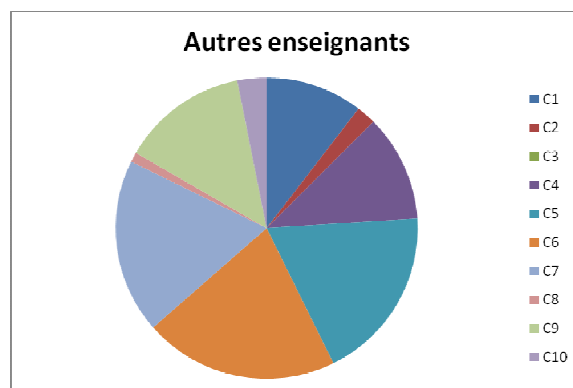
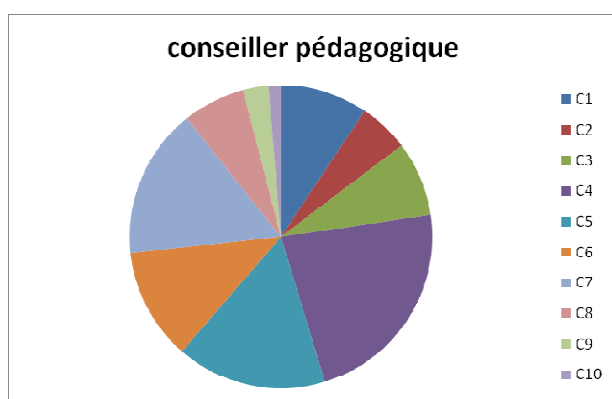
Les analyses de pratiques professionnelles normalement annoncées (annexe II) ont pour but d'aider les stagiaires à prendre du recul par rapport à leurs pratiques professionnelles, à mieux percevoir l'articulation entre théorie et pratique, mais aussi à exprimer les difficultés éprouvées en stage et tenter de construire ensemble des réponses. Elles s'inscrivent dans une démarche qui suppose que l'on peut apprendre des autres, dans l'échange de pratiques en faisant interagir la dimension cognitive et la dimension socio affective. Le stagiaire est au centre de sa propre prise de conscience, dans son interaction avec les autres.

f) Les besoins exprimés.

Juste avant d'exercer le métier en responsabilité, ils manifestent des besoins pour développer leurs compétences professionnelles, selon la répartition suivante :



Chaque acteur intervient à des degrés différents et pour des compétences précises. Pour les NPS interrogés, la répartition serait la suivante :



Les conseillers pédagogiques sont des professionnels confirmés, des formateurs qualifiés, des praticiens qui théorisent leur pratique, des guides qui initient à des gestes professionnels. Ils participent à la professionnalisation du stagiaire. Ils ont plusieurs fonctions :

- une fonction d'accueil ;
- une fonction de modèle ;
- une fonction de co analyste ;
- une fonction de conseiller ;
- une fonction de documentaliste ;
- une fonction d'évaluateur.

Ces fonctions corroborent dans des positions énonciatives et des stratégies de communication.

La bonne relation enseignante-stagiaire m'a permis d'apprendre beaucoup de chose sur le terrain et de repérer certains points dans la réalisation de la fiche de sequence. Cela a été pour moi une expérience enrichissante.

Les maîtres formateurs plusieurs fois cités par les NPS dans la catégorie « autres enseignants », sont en contact avec la classe. Ils sont en mesure de confronter le formé à des situations complexes contextualisées (situations problèmes, études de cas, simulations...) tout en l'outillant pour qu'il tire profit de leurs échanges. Ceux-ci deviennent des moteurs de transformation de l'action. Ils leur permettent de construire des connaissances et un vocabulaire commun entre novices et experts. Ces nouveaux savoirs participent à la recherche de régularité, une des étapes de l'apprentissage des règles du métier.

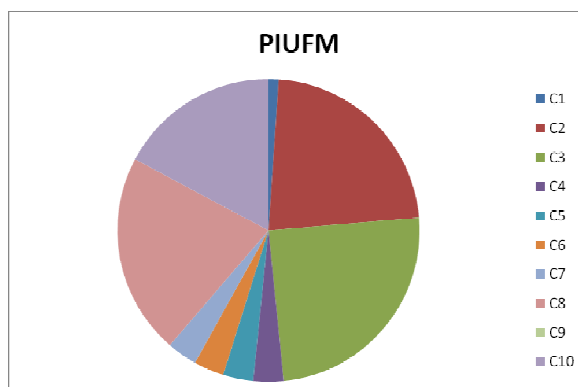
Former quelqu'un, c'est l'aider à se construire une grammaire de sa pratique, l'aider à trouver sa forme et non le mettre en forme.

Avec leur tuteur, ils regardent leurs actes de façon pragmatique pour se construire un répertoire professionnel et non plus accumuler des recettes pour des situations d'urgence car les « choses » universelles se développent en contexte. Célia affirme : « [...] le tuteur il revient dessus avec nous, il analyse avec nous [...] ».

EMF et CP aident à la construction de toutes les compétences. Mais, ce n'est pas significatif pour les compétences C2, C8 et C10.

De plus les stagiaires affirment trouver auprès des tuteurs (EMF) : confiance, soutien, aide à l'entretien de leur motivation, « ils savent se mettre en retrait pour mieux revenir quand c'est nécessaire » dit Grégory (un NPS). Pourtant l'EMF interrogé prétend que l'équilibre est encore fragile entre l'appropriation et l'acceptation de la réforme, les réalités de la classe et les exigences d'une mission en train de se redéfinir.

Les PIUFM semblent moins orientés sur les compétences liées à la gestion de la classe mais plutôt sur la construction de savoirs disciplinaires. Les NPS les rencontrent au moment des regroupements à l'université. Ces regroupements permettent aux stagiaires de se doter dans les disciplines enseignées à l'école d'outils nécessaires



pour les enseigner et de faire un retour réflexif et une analyse des actions menées.



C'est d'abord dans leur rôle administratif que les NPS reconnaissent les directeurs, car, ce sont eux qui veillent à la bonne marche de l'école et au respect de la réglementation en vigueur. Puis dans leur rôle pédagogique. Responsable de leur accueil au sein de l'école, il facilite leur intégration au sein de l'équipe pédagogique. En présidant ou en participant aux différents conseils de maîtres ou de cycle, il suscite des initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement.

67% des stagiaires ne souhaitent pas prolonger la période de pratique accompagnée. Ils révèlent dans les entretiens être « collés au tuteur ». L'expertise du maître formateur impressionne le stagiaire. « Ils savent pointer du doigt les éléments de leur pratique sur lesquels nous devons nous appuyer et d'autre part, ceux que nous devons chercher à améliorer ». Les NPS n'osent pas prendre trop de liberté pour ne pas perturber le bon déroulement de la classe, montrer qu'ils comprennent et qu'ils tiennent compte des conseils donnés. « Sur mes trois tuteurs, un seul me laissait entreprendre vraiment et l'entretien qui suivait était formatif ! Chez les autres, j'ai eu l'impression de devoir m'excuser chaque fois que cela ne fonctionnait pas. C'était stressant ! ». Peur de mal faire, de paraître « nuls », ou peut-être de remettre en cause les compétences du formateur, ils ont besoin de « découvrir vraiment le métier », la situation de travail authentique à laquelle tout enseignant est confronté, de se découvrir. L'accompagnement réalisé, a généré des interactions entre des détenteurs d'une culture professionnelle et des profanes devenus réceptifs. Ensemble, ils ont identifié l'explicite, clarifié l'implicite, tiré parti de l'échange, pour proposer des pistes de réflexion ou des hypothèses d'actions, voire évaluer la mise en œuvre.

C'est mon premier jour de stage.
 Il est 16h, je quitte mon école
 d'affectation et une question
 me trotte dans la tête :
 « Pourrai-je exercer un tel métier ?
 Serai-je à la hauteur ? »
 A l'origine de cette réflexion,
 le profil des élèves de ma classe
 de CP, ils me tiennent pas en
 place et pose de sérieux problèmes
 de discipline. Le ton de l'enseignant
 a beau « monter » rien n'y fait.
 « Serai-je à la hauteur ? »

Il faut que les différents savoirs construits soient articulés et intégrés comme le dit Grégory : « Il s'agit maintenant de montrer que nous avons intégré ce que nous avons vu et compris avec nos tuteurs et que nous avons les moyens de construire notre propre pratique [...] ».

Ils veulent les faire évoluer, et abandonner progressivement l'attitude « applicationniste » qu'ils ont eu dès leurs premiers essais.

Lorsque les étudiants perçoivent qu'ils sont libres de poursuivre leurs propres objectifs, la plupart d'entre eux s'engagent personnellement davantage, travaillent avec plus d'acharnement. Ils font de leurs faiblesses des atouts.³⁸ (Carl Rogers).

C'est un tournant de leur vie, un grand moment de transition, où ils vont devoir :

- réussir la prise en charge progressive de leur nouvelle fonction en gardant le statut de stagiaire ;
- prendre de nouveaux repères ;
- rechercher des éléments de satisfaction pour entretenir un sentiment de sécurité ;
- lutter contre l'isolement qu'occasionne la charge de travail.

Guisberthe écrivait lors d'un échange de mails : « [...] *Mais malgré toutes les aides que l'on m'apporte (des docs), je suis hyper stressée, fatiguée, plus de vie de famille, mon cerveau travaille même la nuit [...].* ».

II.4.D) La population B.

J'ai constitué un échantillon où différents profils d'acteurs référents intervenants dans le cadre de l'accompagnement des nouveaux professeurs stagiaires sont représentés, en prenant en compte les caractéristiques suivantes :

- leur statut ;
- l'ancienneté dans leur fonction ;
- les lieux d'intervention.

Sur cinquante questionnaires distribués, vingt –six sont retournés remplis. On compte parmi eux :

- six conseillers pédagogiques départementaux
- cinq conseillers pédagogiques de circonscription
- cinq enseignants maîtres formateurs
- cinq maîtres d'accueil temporaire
- cinq directeurs d'école.

c) Une équipe pluri catégorielle.

C'est après avoir dépouillé tous les questionnaires des NPS que j'ai réalisé les entretiens (1 CPD, 1 EMF, MAT). Quand on les analyse de façon transversale, à la question : comment ont-ils intégré cette formation des NPS, on découvre les quatre postes de CPD « accompagnement des débutants » créés uniquement dans l'académie de la Guadeloupe, sont des postes à profil. Ils ont tous été recrutés par une commission. Ils exerçaient avant soit en

³⁸ ROGERS C.R, « Liberté pour apprendre », sciences de l'éducation, Dunod, 1986, P364

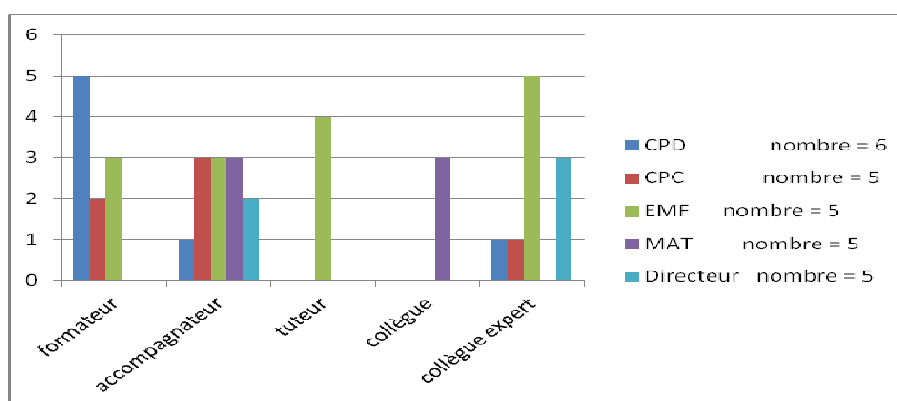
qualité de maître-formateur ou de conseiller pédagogique. Ils se répartissent les circonscriptions en moyenne trois circonscriptions (des secteurs).

Les EMF considèrent que le suivi des débutants fait partie de leurs missions, leur journée de décharge (de classe) étant réservée à l'accompagnement des NPS.

Certains MAT ont été désignés dès la mise en place du dispositif. Beaucoup n'ont pas souhaité renouveler l'expérience « à cause de la charge de travail et du manque de formation ». Ceux qui ont continué cette année sont pour la majorité dans une démarche de formation diplômante parce qu'ils préparent le CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur, Professeur des Ecoles Maître Formateur). Accueillir un stagiaire reste un challenge qui « nous oblige à réfléchir sur notre pratique et à mettre des mots précis sur ce que nous faisons ou ce que nous leur montrons » dit un MAT.

Dans le questionnaire, à la question relative à la représentation de leur rôle auprès des stagiaires, ils avaient cinq choix possibles : formateur, accompagnateur, tuteur référent, collègue expert, collègue. Six acteurs de cet échantillon ont fait plusieurs choix :

population B, nb = 26	formateur	accompagnateur	tuteur	collègue	collègue expert	réponses multiples
CPD nombre = 6	5	1			1	1
CPC nombre = 5	2	3			1	1
EMF nombre = 5	3	3	4		5	5
MAT nombre = 5		3		3		1
Directeur nombre = 5		2			3	0
total des réponses en %	38,46	46,15	15,38	11,53	38,46	



Représentation du rôle joué par les acteurs

Tous les acteurs se considèrent comme étant des accompagnateurs, les MAT et les directeurs d'école ne se reconnaissent pas dans le rôle de formateur. L'EMF exerce une fonction d'enseignant en tant que maître responsable d'une classe 18 heures par semaine.

Il accueille des stagiaires dans le cadre de stages de pratique accompagnée, pour une initiation guidée à l'exercice du métier. Quinze jours durant, il met en place des situations

pour permettre au stagiaire d'identifier les tâches qui caractérisent le métier d'enseignant et de construire progressivement sa pratique pédagogique. C'est à cette occasion qu'il lui montre des pratiques « routinières » et un certain nombre d'outils qu'il s'est forgé tout au long de son expérience, accompagnés ou non de savoirs théoriques clairement identifiés, efficaces, efficaces et fiables.

Il donne aussi au stagiaire l'occasion de s'essayer afin de l'observer, d'analyser ses comportements et ses pratiques pour ensuite l'aider à prendre conscience de ses erreurs, de ses lacunes, de ses insuffisances et y remédier. C'est dans ce contexte du terrain, où l'on cultive la coopération et le partage, que le novice acquiert quelques habiletés professionnelles. Le maître formateur assure aussi le suivi de stagiaires durant leur stage en responsabilité. C'est à ce moment qu'il met en œuvre l'entretien dans le conseil pédagogique.

C'est une situation de communication qui permet d'obtenir des informations sur la manière dont une tâche a été effectuée. Moment de formation contextualisée, qui s'appuie sur la mise en œuvre par le NPS d'une séance avec les élèves. Cet entretien a pour but de générer des effets sur la pratique pédagogique du stagiaire, en permettant la prise de conscience, par la verbalisation de l'action, telle qu'elle a été effectivement réalisée.

Du fait de la multiplicité de leurs tâches, les EMF ont tous fait plusieurs choix. Ils ont été les seuls à se présenter comme tuteurs car c'est comme cela qu'ils sont désignés dans le dispositif académique.

Le temps accordé à chaque stagiaire oscille entre 1H00 par stage à environ 6 h 00 par semaine durant le stage de pratique accompagnée. Les EMF ont d'ailleurs précisé que le temps indiqué n'englobe pas les visites effectuées dans le cadre du suivi :

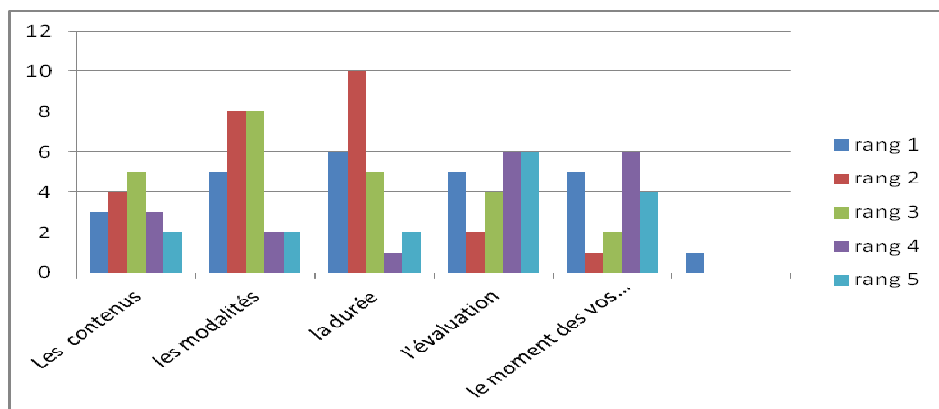
	1h/stage	2h/stage	1h/semaine	2h à 3H/sem	3 à 4h /sem	plus de 4h/semaine
directeur : Nb=5	2		3			
MAT: Nb=5			1	1		3
EMF: Nb=5				1	2	2
CPC: NB=5		3		2		
CP spécialisés : Nb=2		2				
CPD accomp: Nb=4				4		

Il est certain que former des enseignants demande du temps puisque tous en donnent et sont 66, 66 % a estimé que ce qu'ils concèdent est plutôt insuffisant et 9,52 jugent le temps très insuffisant.

De mon point de vue de maître formateur, la perception de la formation des nouveaux stagiaires en termes de modalités pourrait se résumer à une formation "sur le tas" encadrée par les équipes d'écoles selon leur bon vouloir. La formation des nouveaux stagiaires s'appuierait sur des pré-requis (ou plutôt des présupposés) chez les enseignants : la générosité, l'empathie, la bonne conscience professionnelle, l'entraide en équipe d'école qui consiste à ne pas abandonner un collègue dans la difficulté.

d) Vers une amélioration du dispositif.

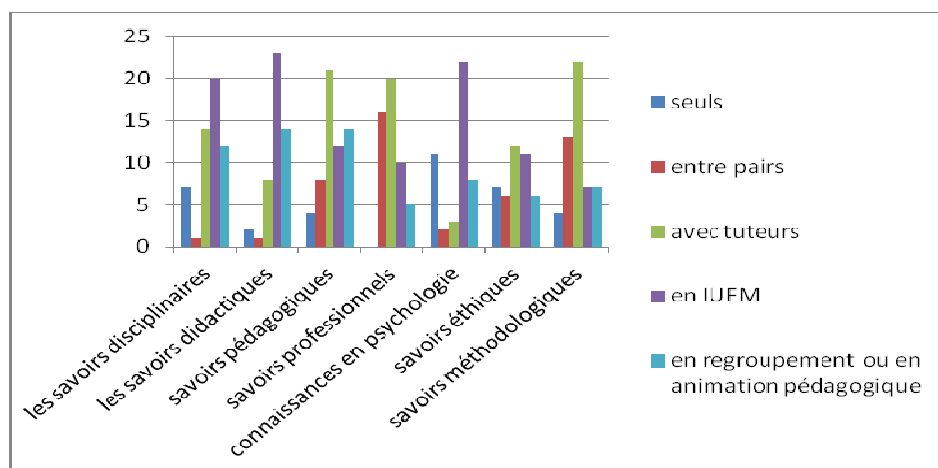
Ils proposent que le dispositif de formation soit amélioré. Ils ont rangé par ordre de priorité les aspects suivants :



Modifications souhaitées

Nous avons pu nous rendre compte que les stagiaires mettent en avant les stages comme modalités de formation favorisant le développement des compétences professionnelles, en particulier celles qui relèvent du domaine de la gestion de classe et de la régulation des apprentissages, de l'évaluation des élèves.

On retrouve cette efficience du terrain au niveau des tuteurs qui se considèrent comme principaux acteurs pour la construction des savoirs méthodologiques, pédagogiques, professionnels. Un autre acteur se distingue pour la construction des savoirs didactiques et disciplinaires, ce sont les formateurs IUFM. Ils leur apportent des connaissances sur les programmes scolaires et la construction de contenus d'enseignement.



Lieux de construction des savoirs

Les acteurs font le postulat que les échanges entre pairs seraient très porteurs pour la construction de savoirs professionnels. Ils permettraient aux jeunes de progresser dans leur pratique, et à chacun de « se nourrir de l'autre ». Le groupe reste riche en termes de diversité.

Seulement les nouveaux professeurs stagiaires ne disposent d'aucun lieu institutionnel pour échanger avec leurs pairs et entreprendre, avec eux et d'autres formateurs que leur tuteur, une réflexion sur les pratiques (les supports d'enseignement, les démarches, les outils, les stratégies pour prévenir difficultés élèves à partir de l'analyse de leurs erreurs, etc.).

« Au départ nous pensions que les regroupements du mercredi allaient nous permettre d'échanger et d'analyser nos réussites et nos erreurs... et non ! Ils arrivent avec leur thématique et cela ne correspond pas du tout à nos besoins. D'ailleurs ils nous avaient demandé quels étaient nos besoins et je ne vois pas ce qu'ils en ont fait. Après on a plus le temps, il faut aller préparer notre travail [...] c'est quatre heures de perdues. » dit Gaëlle.

Nous savons que l'échange entre stagiaires dédramatise les situations vécues et facilite un regard à visée formative, ce qui favoriserait l'apprentissage en (grâce au) groupe tout en permettant à chacun de suivre ton propre cheminement. Ils veulent partager leurs expériences et mener une réflexion collective à partir des difficultés rencontrées en les faisant intervenir comme révélateur dans le cadre du conflit sociocognitif.

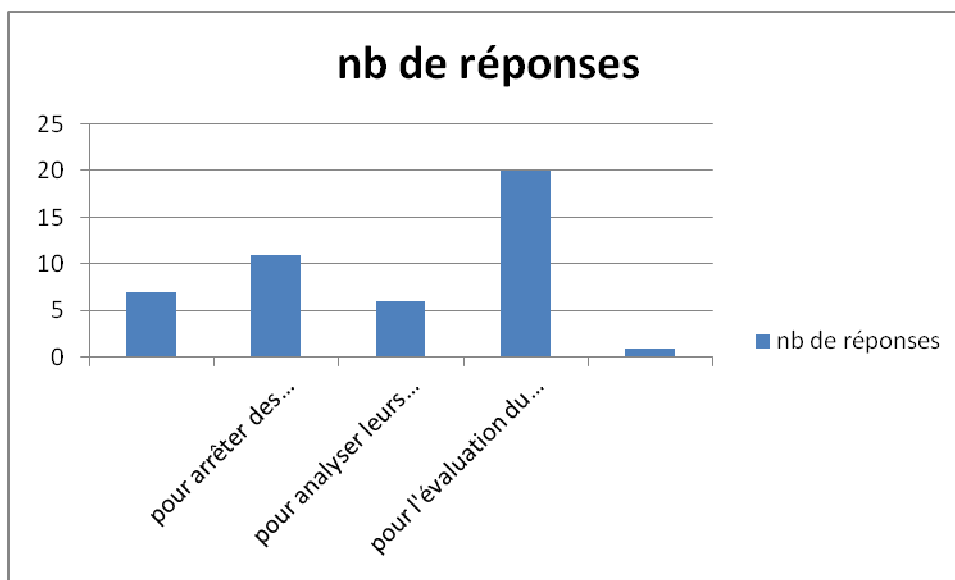
Les référentiels sont des instruments utiles pour penser les pratiques professionnelles, en délimiter les différentes facettes. Ils permettent aussi de guider la formation professionnelle et par conséquent de l'évaluer.

On pourrait penser que les missions des acteurs de la formation sont complémentaires en fonction de leurs compétences et statuts respectifs. Seulement ils se rencontrent très peu ou de façon très inégale.

A la question 8 du questionnaire en annexe 6 les formateurs répondent.

Acteurs	Moyenne des rencontres
CPD	15
CPC	3
EMF	2
MAT	2
Directeur	0

Pour discuter essentiellement sur l'évaluation des stagiaires.



III) DISCUSSION.

À travers ces enquêtes, nous constatons que **les différents acteurs investis dans la formation des NPS participent au développement de compétences, mais leur action n'est pas toujours perçue de manière complémentaire.**

Les CP présentent l'organisation générale de la formation (déroulé, modalités, enjeux) apportent des contenus transversaux pour les CPD « accompagnement des débutants » ou disciplinaires pour les CPD ou CPC spécialisés (« maternelle », EPS) sous forme d'animations pédagogiques. Ils effectuent des visites durant les stages (en responsabilité et en exercice du métier), pour évaluer le stagiaire à partir de séances observées. Fonction de régulation ? ou fonction de certification ? Les stagiaires ne distinguent pas. Chaque visite se traduit, après un entretien, par la rédaction d'un bulletin (annexe XII) destiné à apporter de l'information au Rectorat sur le niveau auquel satisfait le stagiaire quant aux attentes institutionnelles.

Les formateurs de terrain : maître-formateur et MAT organisent leurs actions de formation avec des modalités telles que : l'observation, les essais, la recherche, la coopération, l'organisation d'une prise en main de la classe par le stagiaire. Les situations concrètes qu'ils vivent sont toutes des supports utiles à des réflexions conjointes avec le stagiaire pour repérer les savoirs d'expérience.

Cette situation de formation, dégage trois logiques :

- la logique professionnelle qui met l'accent sur des fonctions du métier que le tuteur fait découvrir, sur la socialisation professionnelle et sur l'intérêt d'entrer dans une « équipe pédagogique » ;
- la logique didactique qui rappelle la nécessité de définir les acquisitions que le stagiaire pourra faire au cours de stages en termes de méthodes, de démarches, de contenus, valeurs, attitudes, savoir-faire ;
- la logique psychologique qui insiste sur la dimension relationnelle de l'action du tuteur qui doit pouvoir se situer entre la dérive fusionnelle et le désengagement.

Ces deux acteurs de la formation sont soucieux de transmettre des valeurs, une culture professionnelle et, par interaction de rester dans une dynamique d'auto formation par le truchement d'une pratique réflexive au contact du novice. Ils s'inscrivent alors, dans une relation de compagnonnage. Au cours du stage de pratique accompagnée qu'ils leur dévoilent des pratiques « routinières » et un certain nombre d'outils qu'ils se sont forgés tout au long de leur expérience. Les maîtres formateurs se distinguent dans cette équipe pluri catégorielle car leurs interventions sont accompagnées de savoirs théoriques clairement identifiés, avec un souci d'efficacité et fiabilité.

EMF, conseillers pédagogiques et MAT contribuent au développement de mêmes compétences. Les NPS, dans les trois fonctionnements trouvent que ces formateurs ne prennent pas le temps de confronter, d'harmoniser leurs discours élaborés à partir des mêmes savoirs professionnels de base. « *Ils donnent des conseils contradictoires sur une même situation* » dit l'un, « *ils devraient se concerter et avoir les mêmes critères d'évaluation* » dit un autre.

Les NPS dans leur pratique réflexive adoptent comme principaux indicateurs de réussite de leur séance de classe : la discipline, l'implication des élèves dans la tâche, le respect du scénario rédigé pour la séance. L'accompagnement se suffit –t-il à ces critères ? En effet il ne relève pas uniquement de ce domaine de compétences, les tuteurs en stage contribuent pour une large part à la formation professionnelle dans les autres domaines de

compétences, par « une sorte de processus d'étayage qui rend le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, ou d'atteindre un but »(Bruner 1983).

D'après Paul M.³⁹, il y a trois phases dans l'accompagnement : l'initialisation, le déroulement, le dénouement. L'initialisation est caractérisée par un recueil de données sur le formé et un apport de données pour un temps donné : cadrage des rôles, fonctions et positionnements.

Le déroulement est constitué par un ensemble de mises en situation, de répétitions, de déconstruction, de restructuration à partir de variables découvertes ou prédéfinies et de modifications de supports et d'environnements.

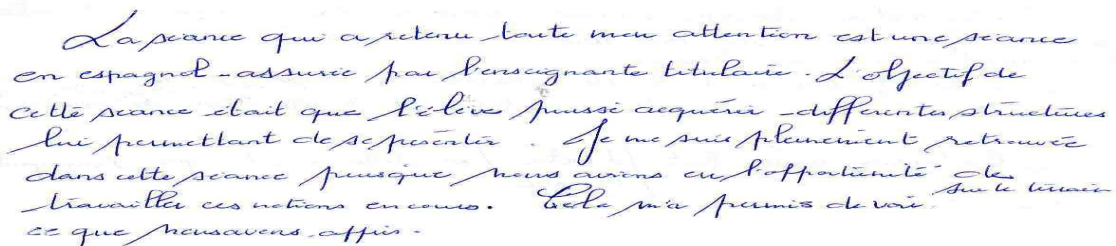
Le dénouement caractérisée par un bilan et une évaluation pour mesurer des écarts entre les représentations, le prescrit et le réalisé.

Le compagnonnage est nécessaire pour l'acquisition de certains gestes professionnels. Mais cette modalité n'a de sens que si elle est inscrite au sein d'une formation plus globale qui prend en compte l'exercice professionnel, la réflexion sur cet exercice, ainsi que les connaissances théoriques nécessaires à la construction des compétences professionnelles.⁴⁰

Les formateurs IUFM sont plus efficaces pour le développement des compétences C3 et C10. Ils appartiennent à une équipe pluridisciplinaire qui a pour vocation d'approfondir les savoirs des NPS, sur les aspects transversaux et complémentaires des enseignements. Ils s'en tiennent strictement à la commande du rectorat à propos des contenus des regroupements, communiquée par les CPD « accompagnement des débutants » au formateur IUFM chargé d'organiser cette formation. Mais les stagiaires révèlent :

- Le manque de connaissances sur le fonctionnement des classes ordinaires ;
- Les disciplines enseignées à l'école élémentaire ne sont pas toutes dispensées durant la formation ;
- Des domaines sont abordés d'autres non : on citera la lecture, la littérature pour celles qui sont abordées en priorité la poésie, la grammaire ou l'expression orale ne sont jamais vues. Comment faire apprendre à parler, comment apprendre à construire ce langage ? Comment faire de l'oral un objet d'apprentissage ? un questionnement récurant chez les NPS

Les regroupements à l'université dispensent une formation professionnelle disciplinaire. L'objectif étant d'apprendre à organiser le savoir reçu pour le rendre transmissible et assimilable par l'élève.



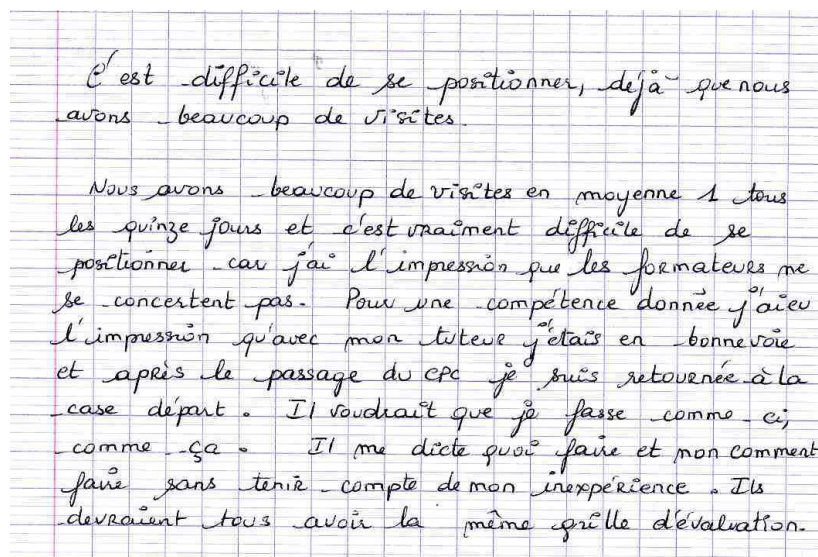
La séance qui a retenu toute mon attention est une séance en espagnol - assurée par l'enseignante titulaire. L'objectif de cette séance était que l'élève puisse acquérir différentes structures lui permettant de se présenter. Je me suis finalement retrouvée dans cette séance puisque nous avons eu l'opportunité de travailler ces notions en cours. Cela m'a permis de voir sur le terrain ce que nous avons appris.

Ce témoignage révèle une attitude, résonnance de la formation, qui n'apprend pas à assumer la prise en charge relationnelle des élèves comme individu et comme groupe. Les activités traitées en formation constituent l'essentiel des ressources des futurs professionnels mais elles ne mobilisent pas clairement l'activité cognitive des élèves dont ils ont la responsabilité au cours de leurs différents stages.

³⁹ Paul M., 2004, L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, L'Harmattan.

⁴⁰ Communiqué de presse, le 16 mars 2010 conférence des directeurs des IUFM

Outre la difficulté des approches cognitives le témoignage suivant laisse clairement apparaître que les NPS ont du mal à identifier leurs positions devant la multiplicité des formes d'accompagnement proposées :



C'est difficile de se positionner, déjà que nous avons beaucoup de visites.

Nous avons beaucoup de visites en moyenne 1 tous les quinze jours et c'est vraiment difficile de se positionner car j'ai l'impression que les formateurs ne se concertent pas. Pour une compétence donnée j'ai eu l'impression qu'avec mon tuteur j'étais en bonne voie et après le passage du CPC je suis retournée à la case départ. Il voudrait que je fasse comme ci, comme ça. Il me dicte quoi faire et non comment faire sans tenir compte de mon inexpérience. Ils devraient tous avoir la même grille d'évaluation.

L'institution a clairement défini les rôles de chacun dans le dispositif, le partenariat entre les acteurs s'instaure toujours dans l'urgence : la mise en œuvre donne aux NPS, l'impression d'une formation éclatée, où les formateurs ne partagent pas de culture commune de la formation et de ses exigences.

« On ne connaît pas à l'avance le contenu des regroupements du mercredi. Nous aurions pu préparer des questions ou revenir avec des situations pour tisser des liens entre ces discours théoriques et notre pratique. Les CPD nous ont demandé nos besoins après le premier stage en responsabilité et jusqu'à présent j'ai l'impression qu'aucune de nos doléances n'a été entendue. Ce qu'ils proposent est loin de la réalité du terrain et on n'ose pas le dire. Beaucoup d'entre nous avons des difficultés en mathématique, deux fois seulement on a eu des mathématiques et là c'était formateur (propos de Gaëlle)

On travaille beaucoup sur la conception des séquences alors qu'on l'avait appris en MESJE et même avant en PE1, mais on ne nous apprend pas à différencier, on ne nous apprend pas à capter l'attention des élèves, on ne nous apprend pas à utiliser correctement les manuels et pourtant ils veulent des résultats (discours de Grégory à propos des CPD « accompagnement des débutants »).

Les mises en œuvre pédagogiques, manifestations du professionnalisme, sont évaluées tout au long des stages et leur qualité est appréciée tantôt sur un plan formatif tantôt à de façon certificative. Les stagiaires affirment que la démarche de construction est progressive, mais les enjeux de la mise en œuvre sont survolés.

Les visites « conseils » faites par les CP constituent une modalité vécue comme un moment de formation ayant une fonction « normalisante » car, elle est « impliquante » et vécue comme « culpabilisante ». Elle leur renvoie trop souvent une impression de médiocrité dans leurs capacités à agir avec des intentions fondées.

« L'accompagnement mis en place pour notre formation nous permet certes de rencontrer une grande diversité de personnalités mais chacun à sa façon de percevoir les choses et parfois les conseils donnés sont divergents... Sincèrement, je me sens perdue et les visites sont si rapprochées que je n'arrive pas à m'approprier les conseils des uns et des autres. Pire j'ai l'impression de faire des séances à la carte en fonction des visiteurs... Quand X vient me voir, la phase de recherche doit

être plus longue, quand Y vient me voir la phase de mise en commun doit être plus longue, quand Z vient il faut plus d'application, et quand je suis en mathématiques et que j'applique les conseils que nous a donnés le formateur IUFM, Z pense que sa façon de faire est plus pertinente. J'espère pouvoir comprendre tout cela avant la validation [...] extrait d'un mail d'Astrid NPS.

Les stagiaires ont des difficultés à gérer le quotidien et voit la formation achevée quand il commence à acquérir un peu d'expérience et peuvent alors s'engager dans une réflexion. Les contenus de la formation sensibilisent aux problèmes de l'éducation, de la pédagogie, tentent de mobiliser pour l'intérêt du métier, mettent en garde contre quelques problèmes, donnent des habitudes et des méthodes de travail.

A partir de quoi construit-on la formation des enseignants ? Comment les savoirs qui semblent constituer les éléments de contenus pour la formation, sont-ils organisés ? Y-a-t-il des savoirs à privilégier ? Alors lesquels ?

Les actions de formation ont la volonté d'être complémentaires, mais la somme des apports est jugée insuffisante par les stagiaires parce qu'incomplète pour certaines compétences ou absente pour d'autres. En effet, selon les formés, les savoirs liés aux compétences C2 et la C8 s'acquièrent seuls, le réseau d'affinités, de relations interpersonnelles accompagnent naturellement leurs constructions, les pré-acquis les complètent. Le libellé de la compétence 8 précise la maîtrise des TIC. Certes, ils maîtrisent l'outil, mais leur manque d'expériences montre bien que la maîtrise de TIC ne peut être considérée comme la maîtrise des TICE. Les NPS éprouvent quelques difficultés à les intégrer de manière pertinente dans leur enseignement autrement dit à les mettre au service des différentes disciplines. Au delà de ce constat, ils sont confrontés à des équipements souvent obsolètes ou non fonctionnels sur leur lieu de pratiques et ne peuvent pas pallier ces manques.

Outre les compétences ci-dessus citées, celles qui prennent en compte la différenciation et évaluation restent à explorer. Il n'y a pas d'entrée possible dans la différenciation sans passage obligé par une mise en place de dispositifs d'évaluation diagnostique et formative. Or l'évaluation n'est pas la première préoccupation de du stagiaire dans les classes. L'évaluation est dans leurs représentations et fonctionnements la correction des travaux d'élèves. S'il faut corriger lors de l'évaluation, corriger n'est pas évalué. Les notions associées au concept de l'évaluation sont comprises, la réalisation concrète en classe ne l'est pas encore.

Le référentiel de compétences du professeur des écoles apparaît comme un objet théorique, auquel il faut associer de nombreuses pratiques avec une géométrie variable des niveaux d'exigences. Les NPS expriment le difficile équilibre entre les prescriptions institutionnelles, leurs attentes, les regards croisés (tuteur, CPD, CPC, inspecteur, collègues, mais aussi parents) sur une pratique balbutiante et tentent de trouver un positionnement professionnel adapté aux situations.

Cette réflexion permet de valider la deuxième hypothèse selon laquelle : les contenus et les modalités de formation ne sont pas négociés entre les acteurs en amont de la formation. Enseigner implique la maîtrise de savoirs en acte que l'on appelle aussi des savoirs pratiques. Les situations d'enseignement, par leur caractère imprévisible et complexe imposent la mobilisation de connaissances disciplinaires, d'ordre notionnel et didactique. A cela viennent s'ajouter, les connaissances relatives au développement de l'enfant, aux phénomènes de groupe, aux modèles d'apprentissage, mais également les connaissances relatives à l'observation des phénomènes en situation de classe, à la connaissance des élèves, à la réactivité face à des situations imprévues. Cette somme de savoirs disparates et juxtaposés rend les contenus de formation illisibles aux yeux des nouveaux professeurs stagiaires, en particulier ceux qui sont en renouvellement de stage.

« Après une année de formation je me retrouve en renouvellement de stage et je me rends compte seulement maintenant, de tout ce qui m'a manqué pour être titularisé en même temps que mes camarades. Nous sommes onze dans ce cas sur quatre vingt dix huit. Je ne sais pas exactement ce qui n'a pas marché pour les autres, mais pour moi je sais que c'était compliqué. Il y avait trop de choses à maîtriser en même temps où quand ça n'allait pas, il y avait plusieurs raisons : la discipline, trop facile un jour , trop compliqué un autre jour, et jamais je n'ai pu rebondir, jamais je n'ai eu l'opportunité de revenir sur quelque chose que je n'avais pas réussi à un moment T. Quand j'avais réglé une chose, c'était encore insuffisant car gérer une classe ce n'est pas faire une chose à la fois ou une chose après l'autre. C'est un tout, et il faut du temps pour comprendre cela et surtout une formation bien pensée avec un bon dosage de théorie et de pratique.» (Benjamin)

« [...] Ils ont BAC+ 5, c'est normal qu'ils peinent au début mais ils progresseront rapidement » dit un EMF à propos des NPS. En attendant de rapprocher les différents contenus, les tuteurs espèrent que les stagiaires sauront tisser entre leurs nombreuses expériences d'apprentissage, des liens significatifs, les conduisant à une pratique éclairée et réflexive.

Le cadrage du dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires a été présenté dans le BO n°13 du 1er avril 2010. Le recteur assure le pilotage en tenant compte de spécificités de l'académie⁴¹. Étant donné que notre académie bénéficiait d'enseignants en surnombre, il a été possible de différer la prise de poste réelle devant élèves et de proposer un dispositif reposant sur le tutorat et le compagnonnage réflexif, visant à « *amener les stagiaires à répondre favorablement aux 10 compétences* ». ⁴²

Il a fallu mettre en place une formation de formateurs (grille de stage, annexe 11) afin que les EMF, MAT s'impliquent et deviennent des tuteurs capables :

- d'aider les stagiaires à cheminer,
- de leur permettre de trouver par eux -mêmes les réponses à leurs questions.

Ces formateurs avaient pour but de proposer à ces jeunes enseignants une démarche que leur fournirait les outils susceptibles de les guider dans la réflexion et la construction de leur projet professionnel et de leur identité professionnelle. Cela nécessite à la fois une attitude réflexive et un questionnement éthique de la part du formateur. Est-ce que tous les enseignants présents à cette formation étaient prêts à devenir des « tuteurs – accompagnateurs » ? Ou pouvait-on en faire des « tuteurs accompagnateurs » en une semaine ? Ils venaient de circonscriptions différentes, d'écoles différentes (école d'application, écoles élémentaires ou maternelles). Ils avaient des fonctions différentes (EMF, MAT, CPC, CPD, PIUMF, IEN), des niveaux d'expertise inégaux, des cultures professionnelles différentes et des motivations diverses. Une richesse à exploiter et une complémentarité à rechercher dans des échanges sur les représentations⁴³, un travail sur l'expérience, une analyse des pratiques, une mise à distance réflexive pour construire une culture commune, s'appuyant sur des habiletés jugées essentielles à un accompagnement formatif. Cette démarche n'est pas aboutie car « *Nous avons souhaité une autre formation des tuteurs, mais cela n'a pas été possible.* » ⁴⁴

Un dispositif de formation est un ensemble de moyens dédié à l'apprentissage et comprend : l'apprenant, le(s) formateur(s), le curriculum (objectifs, contenus, activités), les autres apprenants et les technologies ou supports de formation.

⁴¹ Bulletin officiel n°13 du 1er avril 2010

⁴² Propos de l'IA rapporté par le CPD interrogé en entretien

⁴³ LANG V. formateurs d'enseignants, la pluralité des mondes (2004)

⁴⁴ Entretien semi directif avec un CPD accompagnement des débutants

L'efficacité de celui-ci est également tributaire du contexte organisationnel et institutionnel dans lequel il s'exerce.⁴⁵

Seuls les CPD et les IEN se sont réunis en octobre 2010 pour définir des critères d'évaluation qu'ils ont formalisés dans des documents officiels devenus : bulletin de visite, fiche bilan et fiche récapitulative (annexe XII, XIII, XIV). Pourtant les EMF ont été déchargés de classe 3 fois une semaine, ils ont laissé leur classe aux NPS pour les stages en responsabilité.

Le bulletin de visite (annexe XII) est devenu à la fois un outil de suivi et un outil d'évaluation utilisé par les tuteurs au cours du stage de pratique accompagnée et des visites effectuées durant la période « exercice du métier ». Y a-t-il eu à ce moment, un déni des compétences des formateurs de terrain (EMF) qui avaient pourtant collaboré à la mise en forme des bulletins de visite utilisés par l'IUFM ? Or, il est impératif que les objectifs de formation soient définis de manière à ce que les évaluateurs puissent dire s'ils ont été atteints ou pas.

C'est comme si des sous groupes avaient émergé où certains se reconnaissent une appartenance correspondant soit à une logique de l'accompagnement, elle concerne : les EMF et les MAT, soit à celle de l'évaluation suivie par les CP et les IEN.

[...]C'est bien qu'on soit visité. Mais dans le sens où on a déjà la pression de savoir qu'à la fin de l'année, on sera validé ou pas, le fait qu'on ne nous prévienne pas, ça fait un peu gendarmerie. On vient constater que vous faites votre travail, vous voyez ? Comme ci vous êtes des enfants et on vous dit, on vient vérifier que vous faites bien le travail [...]⁴⁶

Cette étude a montré qu'un dispositif d'accompagnement doit être pris en charge par l'équipe toute entière pour être efficace et devenir par là même un projet collectif. C'est une manière de :

- mettre en cohérence les actions, à tous les niveaux, des acteurs et groupes de travail pour agir dans la même direction
- fournir des moyens de faire connaître aux différents partenaires le sens de l'action commune conduite.
- introduire une gestion participative, raisonnée et contrôlée, du fonctionnement global et permettre ainsi aux différentes personnes de situer leur zone de responsabilité, d'initiative et de contrôle.
- participer à l'élaboration comme à la prise de décision en liaison avec l'action à mener et dont il est responsable vis-à-vis de l'Institution.

Il faut pour cela, créer des lieux où les pratiques se découvrent s'échangent et s'analysent jusqu'à s'enrichir mutuellement en vue d'offrir au stagiaire « un contexte où les différentes expériences de formation se réalisent dans une logique de complémentarité et de progression »⁴⁷. Il faut aussi un temps de concertation pour lever les ambiguïtés sur les critères d'évaluation et le bulletin de visite, car pour que l'évaluation joue son rôle formateur, il faut que les critères soient connus et explicites. Aussi le choix de la posture s'impose, peut-on en même temps, contrôler et accompagner ? Or, les acteurs ont évoqué l'absence (les MAT) ou nombre peu important (les EMF) de rencontres des équipes pluri catégorielles. L'institution n'a pas prévu une suite de la formation ou une nouvelle formation à destination

⁴⁵ PIETTE S-A., ORBAN M. (2003). Formation tutorale de nouveaux agents infirmiers, in *Personnel et Gestion, 12^{ème} année, n°7*, Ed. Kluwer.

⁴⁶ Entretien semi directif d'un NPS annexe 9

⁴⁷ DESJARDINS J. et HENSLER H. « Chapitre 8. À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement », in *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?*, De Boeck Université, 2009, p. 145-159.

des tuteurs. Il faudrait se demander si être tuteur c'est être un accompagnateur ?
« L'accompagnement n'est plus simplement une posture, ou encore un art de faire, mais se construit comme une activité, exercée par des professionnels, dans des registres alliant formation et insertion, formation et transition. »⁴⁸

En croisant les représentations du tuteur qu'ont les acteurs du dispositif d'accueil et d'accompagnement des NPS et les attentes de ces derniers, nous pouvons attester que la fonction de tuteur ne s'improvise pas, elle exige une formation afin de pouvoir :

- Assurer le suivi pédagogique de la formation et de l'insertion professionnelle
- Créer des situations de professionnalisation
- Procéder à différentes évaluations du formé
- Participer à la validation de la formation⁴⁹

« On ne devient pas tuteur du jour au lendemain. J'ai besoin d'expérimenter, d'être soutenu, d'échanger mes idées, d'apprendre le vocabulaire précis pour dire ce que je fais ».⁵⁰

En décryptant ces fonctions, on déduit que le tuteur doit mobiliser des compétences relationnelles telles que :

- accueillir le stagiaire et de lui présenter le cadre de l'accompagnement
- établir et d'entretenir de bonnes et régulières relations avec lui
- identifier les caractéristiques du stagiaire et de repérer les éventuelles inadéquations avec le milieu de travail,
- communiquer, valoriser, soutenir, encourager
- conduire un entretien (cadre de l'entretien et attitude d'écoute)

Des compétences pédagogiques :

- définir les différents aspects de son métier (techniques utilisées, ordonnancement) et les expliciter
- formuler des objectifs de formation permettant de construire, de conduire et d'évaluer le parcours de formation en situation de travail,
- personnaliser l'apprentissage et le situer dans le contexte du stagiaire
- varier les méthodes pédagogiques, les modalités, les outils (expliquer, montrer, mettre en situation, observation)
- analyser une situation de travail à la fois en termes de résultat attendu et de démarche à suivre.

Des compétences professionnelles

- recueillir et analyser les besoins, les attentes du débutant
- adopter une démarche stratégique
- associer d'autres acteurs à sa démarche
- se former et se perfectionner

Des compétences organisationnelles

- concevoir et mettre en œuvre des activités utiles au développement des compétences des stagiaires

⁴⁸ ROQUET P, « L'émergence de l'accompagnement, une nouvelle dimension de la formation » *in Recherche et formation* N°62 (2009)

⁴⁹ PICOT P. Formation des tuteurs du CHU de Guadeloupe 2009

⁵⁰ Entretien semi directif d'un MAT

Un bon enseignant ou un enseignant expert n'est pas forcément prêt à agir comme tuteur et à mobiliser toutes ces compétences précitées. Les acteurs doivent donc être préparés à stimuler la métacognition chez les stagiaires, c'est-à-dire la capacité de les amener à réfléchir sur ce qu'ils font. Il serait nécessaire de concevoir et mettre en œuvre un dispositif de formation de formateurs de niveau 2 dans le cadre de la formation continue avec :

- une fonction économique pour adapter les tuteurs à leur nouvelle fonction, au contact de leurs pairs afin qu'ils assurent un accompagnement de qualité,
- une fonction sociale et idéologique pour former des professeurs des écoles à l'image de la société actuelle et capable de s'adapter ;
- une fonction de développement personnel visant l'épanouissement de l'individu dans son rôle de tuteur accompagnateur.

En quelque sorte, mieux penser la professionnalisation des tuteurs pour réussir la professionnalisation des NPS.

« Si se professionnaliser revient à incorporer un genre de métier, il ne s'agit pas pour autant de formater des individus mais de leur permettre par des pratiques auto et co évaluatives de se construire en tant que professionnels en réfléchissant aux normes et aux critères qui traversent l'activité » (Anne JORRO)⁵¹

Quelques principes sont importants à retenir dans la logique de professionnalisation des NPS :

- Le tuteur doit accepter une posture de formateur et dans notre académie on parlera de formateur de proximité.
- L'accompagnement doit permettre la construction d'une véritable alternance théories – pratiques. L'objectif premier de la formation des enseignants doit être la construction de leur autonomie
- En tant que compagnon, favoriser la transmission et la mutualisation tout en se gardant d'être le modèle à suivre ou à imiter

La transmission n'est plus à rejeter parce qu'elle était « aliénante » ou qu'elle plaçait le novice dans une position de soumission ; elle devient dialectique, réciproque, elle participe d'un processus de partage, d'enrichissement, de développement des êtres.⁵²

Le rapport JOLION sur la formation des enseignants⁵³, remis aux ministres de l'éducation et de l'enseignement supérieur le 11 octobre 2011 précise que la formation en alternance telle qu'elle est proposée est inadaptée, les concours ne préparent pas à l'exercice du métier et aucune formation professionnelle n'est donnée aux nouveaux enseignants. La conférence des directeurs d'IUFM a publié en novembre 2011, vingt-deux propositions pour une formation universitaire professionnelle des enseignants à destination des futurs candidats à l'élection présidentielle. Suivie ou confortée dans sa démarche par le conseil d'état, ce dernier a annoncé le 28 novembre 2011 l'annulation de deux articles (3 et 6) de la réforme, qui concernent la préparation au métier des futurs professeurs et le rôle des IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres). Dans le même ordre d'idées, le rapport de la cour des comptes de février 2012: *La formation initiale et le recrutement des enseignants*⁵⁴, met en évidence les dysfonctionnements créés par la mise en œuvre rapide de la mastérisation. Elle a élevé le niveau de recrutement des enseignants mais le cursus universitaire n'était d'aucune utilité face à l'accumulation des difficultés : une formation continuée élaborée dans l'urgence pour développer des compétences très générales, des affectations dans des classes difficiles,

⁵¹ JORRO A. à paraître Toulouse, Octarès Editions (2012) extrait d'un diaporama du cours de Marc BAILLEUL

⁵² PICOT P. Transmettre à des adultes : Réflexion sur un cadre de formation professionnelle structurant. Article à paraître pour le colloque « Biennale de l'éducation » Juillet (2012)

⁵³ Le rapport JOLION : http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/rapport_masterisation.pdf

⁵⁴ Le rapport de la cour des comptes, La formation initiale et le recrutement des enseignants (février 2012)

un suivi très inégal, l'absence de référentiel de fin de formation et pas de progressivité dans les niveaux d'exigences.....

Les nouveaux professeurs stagiaires sont en pleine mutation identitaire : passage d'un statut d'étudiant au statut de professionnel. Ils mesurent les tâches et les contraintes liées à ce changement de statut. De manière générale, ils se réfèrent à leurs savoirs d'écoliers en alchimie avec les savoirs dispensés durant leur parcours universitaire pour « s'essayer » à la profession d'enseignant. L'entrée dans la profession est un moment important dans la vie d'un débutant, il doit être marqué par un accompagnement et inséré dans un projet global de régulation sociale et professionnelle.

L'élaboration des nouvelles maquettes se fera certainement sous la responsabilité de l'école interne – IUFM de Guadeloupe. Il faudra :

- repenser l'alternance qui est au cœur des modèles de formation professionnelle.
- redéfinir les contenus pour aider à assurer des transitions :
 - passer des savoirs académiques ou universitaires à la contextualisation des savoirs à enseigner et des pratiques d'apprentissage ;
 - considérer socialement l'étudiant puis le stagiaire en s'appuyant davantage sur leur mode de venue au métier pour réduire les clivages entre la théorie et la pratique ;
- renforcer les conditions de fonctionnement et la formation des équipes pluri catégorielles de façon à favoriser le caractère professionnalisant de la formation et assouplir les tensions entre l'université et le terrain afin de réussir la formation continuée.

Sans être « applicationniste », il faudrait ordonner les éléments pour mieux définir des parcours de formation. Or, dans ce dispositif, les formateurs sont cloisonnés. Il est vrai qu'il est très difficile de faire partager des objets, des valeurs, des symboles à des personnes qui viennent de lieux différents et qui ont un rapport au métier différent. Mais, le développement d'une culture commune conduirait à produire ensemble des ressources pédagogiques et à s'approprier mutuellement. Des enseignants - tuteurs préparant de futurs enseignants du premier degré devraient s'appuyer sur la spécificité de leurs tâches futures : la polyvalence. Il semble ainsi essentiel qu'il faille privilégier deux processus :

- de la pratique à la pratique en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice ;
- de la théorie à la théorie en passant par une activité de mise à l'épreuve de la théorie.

D'un point de vue pédagogique, on trouvera un va-et-vient entre théorie et pratique. D'un point de vue psychologique, on entretiendra la motivation, assurera la responsabilisation, l'épanouissement, la maturation. Ainsi le NPS pourra se dominer, se contrôler, devenir autonome, se réaliser professionnellement. D'un point de vue social, on assure le lien entre l'emploi et la formation.

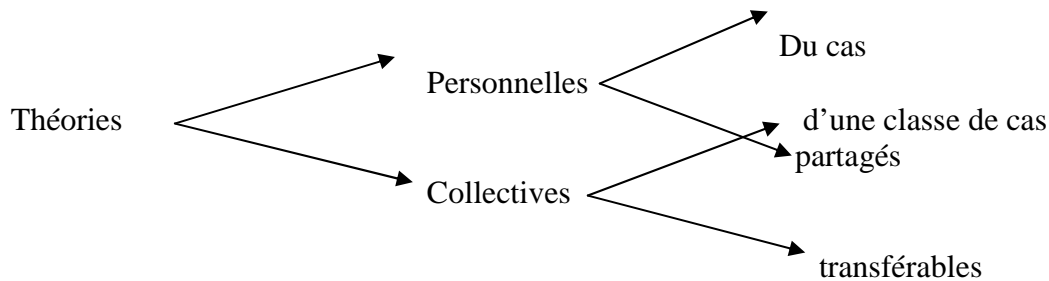
On pourrait aussi proposer un dispositif hybride avec des formations « à la carte ». Les acteurs s'inscriraient dans la même dynamique que le formé, dans une action multidirectionnelle et multifonctionnelle pour l'aider à construire un projet de formation et d'auto formation. Ensemble, ils réaliseraient une recherche sur les savoirs professionnels des enseignants, leur nature, leur construction (savoirs pluri disciplinaires, savoirs sociaux, savoirs plus généraux, savoirs d'expérience), tous issus de la pratique et de la théorie, non hiérarchisables ni directement complémentaires. Les NPS s'enrichiraient du relationnel,

développeraient leur pratique réflexive en utilisant des ressources multimédias mises à leur disposition pour un apprentissage soutenu par un environnement riche et varié.

L'équipe d'encadrement et de suivi renforcée d'universitaires pourrait devenir un réseau avec des liens plus ou moins forts pour faciliter l'appropriation des savoirs théoriques grâce à un ancrage permanent sur des situations concrètes, dans un processus de mobilisation des savoirs dans l'action. Il faut penser une rénovation pédagogique en prise avec les usages sociaux et les nouvelles appropriations du savoir. Une autre manière d'articuler théorie-pratique avec une entrée par des problèmes conduisant à une recherche collaborative. Un dispositif en accord avec la culture numérique de nos stagiaires qui produirait des effets sur :

- Leur motivation
- Leur apprentissage
- Leur production
- Les interactions

Les effets de l'interaction entre les formateurs face à ce groupe de formés seraient la création de :



Pour que le jeu fonctionne de façon dynamique entre savoirs théoriques et savoirs d'expérience il faut :

- penser une approche intégrative dans une structure, avec l'accompagnement d'une équipe afin de provoquer une interaction directe pour concevoir des processus de formation ;
- mettre en place un espace d'échanges de savoirs provisoirement acquis avec les formés ;
- faciliter la circulation des savoirs en programmant des rencontres, mais en utilisant aussi la communication par internet;
- maintenir des formes de travaux écrits réflexifs permettant de réinvestir, d'approfondir ou de fixer ces savoirs ;
- prendre en compte la temporalité en planifiant de manière plus souple et de manière échelonnée des temps de pratique et des temps de formation jalonnés de questionnements, de résistances, de déstabilisations, de reconstructions.
- Faire confiance à la capacité d'auto – formation de chacun.

CONCLUSION

Il n'est pas facile de conclure et de dire comment se construisent les compétences professionnelles chez les nouveaux professeurs stagiaires, car le dispositif d'accueil est d'accompagnement est récent et n'a fait l'objet d'aucune évaluation, ni au niveau de l'employeur, ni au niveau de la recherche. Cependant, les éléments de la littérature retenus et l'analyse de l'enquête par questionnaires et entretiens permettent de dégager plusieurs pistes. Ces réflexions pourront venir alimenter la réflexion sur l'élaboration d'un nouveau dispositif de formation sur l'accompagnement des NPS par les tuteurs et les conseillers pédagogiques, adapté au contexte spécifique de l'Académie de Guadeloupe, incluant des actions du terrain avec une dimension universitaire liée à l'évolution du métier d'enseignant, à l'accompagnement à l'entrée dans le métier et à l'actualisation des connaissances.

« Concrète ou abstraite, commune ou spécialisée, d'accès facile ou difficile, *une compétence permet de faire face régulièrement et adéquatement à une famille de tâches et de situations*, en faisant appel à des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou encore à d'autres compétences, plus spécifiques »⁵⁵ (Perrenoud 1999)

La compétence à être enseignant est une notion complexe qui n'a de réalité que dans la réalisation de gestes professionnels qui caractérisent ce métier. Beaucoup de ces gestes professionnels sont liés à une qualité d'être, propre à l'individu. L'évolution actuelle du métier exige du débutant qu'il devienne acteur et même auteur de ses pratiques. En ce sens la compétence ne peut être dissociée de la notion d'autonomie. Mais quel rôle véritable l'accompagnement joue-t-il dans ce processus?

Partant de cette idée, je me devais de comprendre comment chaque acteur engagé dans l'accompagnement des professeurs des écoles stagiaires, contribuait à leur professionnalisation. Cette étude a montré que toutes les formes d'accompagnement ne sont pas qualitativement homogènes. A un type de formateur, correspond une modalité de formation (exemple : CPC : visite durant le temps d'exercice du métier, MAT : stage d'observation et de pratique accompagnée, EMF : tuteur...) donc des contenus et des pratiques différentes. Ces différences peuvent s'expliquer par :

- leur degré d'implication dans le dispositif (niveau de responsabilité)
- leur expérience de formateur
- leur niveau de compétences professionnelles de formateurs
- les choix opérés en matière de formation (définition d'objectifs, modalités d'intervention...)
- leur rapport au formé
- le temps accordé à l'accompagnement.

Autant de variables qui peuvent avoir des répercussions sur l'efficacité du dispositif perçue par les NPS.

Mon intérêt pour cet objet d'étude a débuté dès l'application de la réforme, mais le travail de recherche a commencé en septembre 2011 à la lumière d'une année d'observation, première mise en œuvre du dispositif. Par le traitement des données, j'ai pu dégager les forces et les faiblesses de la formation (quelles sont les formes d'accompagnement perçues par les

⁵⁵ PERRENOUD Ph. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? (1998)
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html

stagiaires comme étant les plus favorables en termes de développement professionnel?). Les acteurs occupent une place particulière et médiane parce qu'ils doivent harmoniser leurs interventions pour réaliser les objectifs de l'institution. Il apparaît qu'il existe différents profils de stagiaires opérationnels comme il existe plusieurs profils de formateurs efficaces sur le terrain. Si le vécu antérieur du stagiaire détermine ses prédispositions à recevoir et intégrer la formation qu'il reçoit, il n'en demeure pas moins que l'utilisation qu'il fera des éléments de formation sera largement déterminée par les contextes réels rencontrés lors de la période d'exercice du métier, puis sa 1^{ère} affectation. La façon d'appréhender puis de surmonter les problèmes influencera le renforcement de ses compétences professionnelles.

Il faudrait abandonner la logique de contrôle ou du bilan (vérifier par exemple : ce que les stagiaires ont appris ou vérifier s'ils sont capables de tenir une classe) pour une logique plus formative où les acteurs dans une analyse de leurs pratiques fassent de nouveaux choix : quels objectifs et quels contenus pour quelles modalités?

Mais, afin que l'ensemble des acteurs se mobilisent dans l'action d'amélioration de la qualité de la formation, il conviendrait d'associer les formateurs à l'évaluation du dispositif car ils sont aussi légitimes que les stagiaires à porter un jugement de valeur sur les effets produits par les différentes modalités retenues pour cette formation par l'accompagnement dans notre académie.

Il n'en demeure pas moins vrai que l'un ou l'autre des positionnements exige une formation. Être garant d'une certification suppose :

- d'avoir clarifié ses propres représentations du métier d'enseignant, de son statut et de sa fonction;
- de connaître les critères ;
- de jouer un rôle professionnel en étant à la fois en dedans et en dehors des situations;
- d'assumer les responsabilités liées au devenir du stagiaire.

Être garant d'une relation de changement professionnel ne met pas l'accompagnateur au premier plan. Celui-ci doit être au clair avec la posture qu'il convient de prendre :

- elle est à l'opposé d'une posture de surplomb, de supériorité ;
- elle ne situe pas l'autre dans un rapport hiérarchique ;
- elle se doit de préserver l'autonomie de l'autre ;
- elle implique une certaine empathie à son égard.

Assumer cette fonction d'accompagnateur nécessite un travail de clarification sur soi, ses rapports aux autres, ses attitudes Elle implique une décision éthique : vouloir le bien de l'autre.

Seulement, accepter de se former, c'est apprendre à se connaître, accepter de remettre en question ses pratiques, de perdre certains repères, de prendre un risque pour soi. « Il n'y a pas de formation sans une acceptation de l'altération » (ARDOINO J.). Sans pouvoir l'exprimer clairement, les acteurs de cette formation ne veulent pas prendre ce risque 53,8 % des personnes interrogées dans la population B, veulent suivre une formation de formateurs.

Cette recherche, mériterait d'être poursuivie sur un échantillon plus conséquent de formateurs (MAT , EMF, CPC, CPD et même Professeurs d'IUFM et d'être approfondie par des entretiens systématiques, afin de re-problématiser les difficultés rencontrées sur le terrain professionnel et de la formation.

La formation des enseignants correspond à un enjeu institutionnel et de ce fait est susceptible de changer dans son organisation en fonction des attentes de l'institution et des enjeux politiques. Cependant, il est certain que la réflexion des tuteurs- accompagnateurs, leur formation et les régulations de leurs actions seront toujours opérantes et renforceront l'efficacité des dispositifs.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris (coll. Pédagogie d'aujourd'hui), PUF.
- DEVELAY M, Peut-on former les enseignants ? Paris, ESF 1994
- DESJARDINS J. et HENSLER H. « Ch 8. À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement », in *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?*, De Boeck Université, 2009, p. 145-159.
- FERRY G. *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod. (1983)
- HOUSSAYE J. *Le triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire volume 1* (3e éd, Peter Lang Verlag) 2000
- LOOS J-C. *L'accompagnement des nouveaux enseignants*. Ed Modulaires Européennes-2010.
- MERIEU P. *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie* Paris, ESF 1991
- MEIRIEU P. *Scénario pour un métier nouveau*, Paris, éd. ESF, 1994
- RIEUNIER A. et RAYNAL F. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive* ESF 1998
- PERRENOUD Ph. « Dix nouvelles compétences pour enseigner », ESF 1ère éd 1999 p 154
- ROGERS C, *Liberté pour apprendre*, (1996), Ed Dunod
- VERMERSCH P. *L'entretien d'explicitation* 6^{ème} édition février 2010 ESF éditeur Paris
- ZARIFIAN P. (1999), « *Objectif compétences : pour une nouvelle logique* », Paris, Ed Liaisons, 229 p.

REVUES

- ALTET M (1997) « *Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignant* » dans *Professionaliser le Métier d'enseignant : savoirs professionnels et formation*. Cahier du C.R.E.N.
- LANG V. *Formateurs d'enseignants : pluralités des mondes* (juin 2004)
- LE BOTERF G. (1987), *La formation-action en entreprise, Éducation permanente*, 87, 1987-2.
- PASTRE P., *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars 2002, 10-11
- PERRENOUD PH. « *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier* ». Dans la revue des sciences de l'éducation (Montréal), vol XIX n°1, pp 59- 76
- ROQUET P, « *L'émergence de l'accompagnement, une nouvelle dimension de la formation* » in *Recherche et formation* N°62 (2009)

DOCUMENTS

- BO N°1 du 4 janvier 2007
- Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010
- Circulaire N° 2007-045 du 23-2-2007
- Circulaire N° 2007- 037 du 25 février 2010
- Bulletin officiel n°13 du 1er avril 2010
- Dossier de presse : *La rénovation de la formation des maîtres : les mesures concrètes d'application* du 13 mars 2002
- DE LACAZE T. *Mémoire de Master2 Formation et accompagnement des Nouveaux professeurs stagiaires du premier degré par des tuteurs dans l'académie de Guadeloupe*, juin 2011
- PICOT P *Transmettre à des adultes : Réflexion sur un cadre de formation professionnelle structurant*. Article à paraître pour le colloque « *Biennale de l'éducation* » Juillet (2012)

PIETTE S-A., ORBAN M. Formation tutorale de nouveaux agents infirmiers, in *Personnel et Gestion*, 12^{ème} année, n^o7, (2003). Ed. Kluwer.

WEBOGRAPHIE

Le concept d'accompagnement : <http://www.c2r-bourgogne.org/> 26 juillet 2005

Le rapport JOLION :

http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/rapport_masterisation.pdf

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/10/121011AuducRapportJolion.aspx>

Le rapport de l'OCDE

<http://www.oecd.org/dataoecd/39/43/34990974.pdf>

http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_59286

<http://www.iufm.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/interventions.html>

« L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur a ses raisons... »

2006 <http://id.erudit.org/iderudit/014409ar>

La fonction tutorale: <http://www.ip-formation.com/nouveaute-formation-tuteur.php> 1998-2010

http://www.univ-ag.fr/fr/documentation/recherche_en_ligne/acces_distant.html

<http://www.universalis-edu.com/bu-services.martinique.univ-ag.fr:5000/encyclopedie/alterite-philosophie/#>

<http://www.cairn.info/bu-services.martinique.univ-ag.fr:5000/l-education-interculturelle--9782130585152.htm>

GOURBIN T.: Les savoirs professionnels, quelle dynamique de transmission ?:

http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_masterICF/textes/T_GOURBIN.pdf (2004)

PERRENOUD Ph. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? (1998) :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html

ANNEXES

ANNEXE I : cahier des charges de la formation des professeurs des écoles stagiaires...	page 66
ANNEXE II : dispositif de formation des NPS 2011 2012	page 70
ANNEXE III : grille d'entretien collectif.....	page 73
ANNEXE IV : grille d'entretien semi directif destiné aux NPS.....	Page 74
ANNEXE V : grille d'entretien semi directif destiné aux formateurs	page 75
ANNEXE VI : questionnaire exploratoire destiné aux NPS.....	page 76
ANNEXE VII : questionnaire destiné aux NPS	page 79
ANNEXE VIII : questionnaire destiné aux formateurs	page 84
ANNEXE IX : retranscription d'un entretien semi directif	page 88
ANNEXE X : retranscription d'un entretien d'explicitation	page 101
ANNEXE XI : écrit d'un NPS.....	page 107
ANNEXE XII : bulletin de visite.....	page 108
ANNEXE XIII : fiche bilan	page 111
ANNEXE XIV : fiche récapitulative	page 113
ANNEXE XV : grille de stage pour la formation des tuteurs	page 114

CAHIER DES CHARGES DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES

TEXTE DE REFERENCE :

Courrier du ministre du 25 février 2010 relatif au dispositif d'accueil et de formation des enseignants stagiaires des 1^{er} et 2nd degrés et des personnels d'éducation.

PROJET DE L'ACADEMIE :

Création de 4 postes de CPD « Accompagnement des débutants » : l'académie de Guadeloupe recrute à partir de la rentrée 2010, 4 conseillers pédagogiques qui seront spécialement responsables du suivi de la formation des professeurs des écoles stagiaires sur le terrain et de la coordination de l'action des différents acteurs de leur formation (conseillers pédagogiques de circonscription, tuteurs, IEN, formateurs IUFM) Ces CPD « Accompagnement des débutants » seront placés sous la responsabilité de l'IEN adjoint à l'inspecteur d'académie et chargé chacun d'une zone d'intervention :

- 1) - Circonscriptions Abymes 1, Abymes 2, Grande-Terre Nord
- 2) - Circonscriptions Pointe-à-Pitre, Gosier, Saint-François
- 3) - Circonscriptions Capesterre-Belle-Eau, Baie-Mahault, Sainte-Rose
- 4) - Circonscriptions Basse-Terre, Bouillante, Iles du Nord

Les tuteurs : les enseignants maîtres-formateurs recevront les stagiaires dans leur classe à partir de la pré –rentrée ». Des maîtres d'accueil temporaire, enseignants expérimentés, sont désignés par les inspecteurs pour compléter le vivier des EMF. Ces enseignants tuteurs (EMF et MAT) sont réunis au mois de juin pour une présentation de la mission et du cahier des charges. Une formation est organisée à leur intention à la fin du mois de juin.

Les équipes de suivi : Elles sont composées de l'IEN de la circonscription, du CPD « Accompagnement des débutants » du secteur, du conseiller pédagogique de circonscription chargé du suivi du stagiaire et du tuteur. Elles se réunissent autant que de besoin pour le suivi de la formation mais au moins une fois après les 2 premiers stages en responsabilité pour faire le point sur l'acquisition des compétences professionnelles de chaque stagiaire.

ACCUEIL DES STAGIAIRES :

L'académie organise 2 journées institutionnelles d'accueil les 30 et 31 aout 2010 pour les lauréats au concours 2010.

Organisation : Accueil le 30 à 8 heures par le Recteur, le Secrétaire Général de l'académie, l'Inspecteur d'Académie adjoint au recteur, les Inspecteurs de l'Education Nationale chargés d'une circonscription du premier degré, la Directrice des Ressources Humaines, les conseillers pédagogiques « Accompagnement des débutants » Ce moment sera consacré à la présentation de l'académie, de ses différents acteurs et de son fonctionnement, ainsi qu'à la présentation de l'organisation de l'année de formation (le calendrier, différents stages...).

L'après-midi, l'IEN adjoint à l'Inspecteur d'Académie présentera le référentiel des compétences des enseignants, les programmes 2008, les spécificités des enseignements, le socle commun et l'évaluation des paliers 1 et 2. La compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable » sera particulièrement développée lors de cette demi-journée. Les stagiaires recevront des informations pratiques sur leurs droits et obligations, (demande de congé ou d'autorisation d'absence, droit de grève et conduite à tenir, la ponctualité et l'assiduité, la tenue vestimentaire, l'utilisation du téléphone portable dans l'école....).

Le 31, les stagiaires seront regroupés par secteur d'intervention des CPD « Accompagnement des débutants ». Les premiers éléments de l'organisation de l'année scolaire dans les écoles seront abordés, ainsi que les principaux outils de l'enseignant : la pré-rentree, la rentrée des élèves, l'emploi du temps, les programmations, les progressions, l'aide personnalisée, les évaluations nationales et leur exploitation, les animations pédagogiques, les conseils de maîtres, d'école et de cycle....

ORGANISATION DE L'ANNEE DE FORMATION :

« Le volume de formation et d'accompagnement dispensé sera équivalent à un tiers de l'obligation réglementaire de service » du professeur des écoles. Ce tiers-temps représente 12 semaines qui sont décomposées en 7 semaines de pratique accompagnée et 5 semaines de stage groupé à l'IUFM. Tous les stagiaires bénéficieront au moins de ces 12 semaines. Ceux qui auront des besoins particuliers pourront avoir jusqu'à 5 semaines supplémentaires de pratique accompagnée.

Tous les stagiaires auront un stage d'observation et un stage de pratique accompagnée dans chaque cycle de l'école primaire entre le 2 septembre et le 25 novembre et un stage en responsabilité de 3 semaines du 29 novembre au 17 décembre.

-Le stage d'observation : Les stagiaires commenceront leur séjour dans la classe d'un tuteur par une période d'observation modulable selon les acquis de chacun (maximum 36h en septembre, 24h en octobre et 24h en novembre). Durant ces périodes, ils observeront le tuteur dans sa pratique de classe, prendront des repères et des informations sur la gestion de la classe, l'accueil des parents, l'organisation de la journée, la surveillance des récréations.... Ils s'intéresseront aux différents outils du maître et des élèves et de leur utilisation.

-Le stage de pratique accompagnée : Il durera au moins 3 semaines en septembre, 2 semaines en octobre et 2 en novembre. Au cours de ces périodes le stagiaire prendra la classe sous la responsabilité du tuteur qui préparera les premières séances avec lui, puis le conduira progressivement à les concevoir en veillant à ce qu'il ait à sa disposition tous les documents utiles. A la fin du stage de pratique accompagnée, il est nécessaire que le stagiaire arrive à tenir la classe au moins pendant 2 jours consécutifs en concevant ses séances en autonomie, mais avant leur mise en œuvre, le tuteur devra obligatoirement voir les fiches de préparations du stagiaire. Toute pratique de classe sera suivie des moments d'analyse de pratiques, les objectifs de formation autant que possible se référeront autour des 6 compétences suivantes :

- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer,*
- concevoir et mettre en œuvre son enseignement,*
- organiser le travail de la classe,*
- évaluer les élèves,*
- prendre en charge la diversité des élèves*
- travailler en équipe.*

-Le stage en responsabilité : Il se déroulera dans des classes dites « non difficiles » : pas de CP ni de CM2, ni de classe à double-niveau, ni de classes relevant de l'ASH. La visite des IEN en fin de stage aura pour objectif d'apprécier l'évolution de la construction des compétences professionnelles.

-Le stage groupé à l'IUFM : d'une durée de 5 semaines, il sera organisé en 2 périodes : 2 semaines en janvier et 3 en mars. Cette formation vise la construction des savoirs didactiques, la réflexion sera particulièrement développée autour de la compétence « maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » en réponse aux problèmes rencontrés lors des différents stages.

-L'exercice du métier en responsabilité : Les stagiaires désignés par les équipes de suivi seront placés en exercice du métier en responsabilité dans une classe à partir du 17 janvier et jusqu'à la fin de l'année scolaire (sauf pendant la deuxième période de stage groupé à l'IUFM). Ils continueront à être suivis par les CPD et les CPC en fonction de leurs besoins.

Les autres stagiaires alterneront stages de pratique accompagnée et stages en responsabilité. Une réunion des équipes de suivi permettra de placer d'autres stagiaires en exercice du métier en responsabilité à partir du 21 février.

Tous les stagiaires auront au moins 9 semaines en exercice du métier en responsabilité (à partir du 02 mai), certains auront 12 semaines (à partir du 21 février) et d'autres 17 (à partir du 17 janvier).

Une visite de titularisation par les IEN se fera avant la fin du mois de mai. Les équipes de suivi se réuniront au mois de juin pour faire le bilan de la formation pour chaque stagiaire. Les conclusions fourniront les premiers éléments du plan de formation des T1 en circonscription l'année prochaine.

Un jury de titularisation se réunira à la fin du mois de juin selon les modalités arrêtées par les textes.

L'accompagnement : « L'accompagnement est un temps de compagnonnage et de formation assuré par des personnels d'enseignement » : les tuteurs, les CPD, un CPC et l'IEN. Il se déroulera durant toute l'année scolaire.

Les tuteurs assurent au quotidien des activités d'analyse, de préparations de classe et des activités liées à l'utilisation des outils du maître et des élèves.

Les CPD assurent des visites-conseils autant que de besoin durant les stages de pratique accompagnée, le stage en responsabilité et tout au long de la période d'exercice du métier en responsabilité.

Le CPC assure au moins une visite lors du stage en responsabilité et pendant l'exercice du métier en responsabilité.

L'IEN assure une visite obligatoire au 1^{er} stage en responsabilité (décembre), une éventuellement au 2^{ème} stage (février) et la dernière au mois de mai pour la titularisation.

Le nombre et le moment des visites des CPC seront déterminés en collaboration avec les CPD.

-Les animations pédagogiques : en stages d'observation, de pratique accompagnée ou de responsabilité : les stagiaires seront en regroupement avec les CPD les jours d'animation pédagogique. Les thèmes abordés seront systématiquement en lien avec le référentiel des compétences des enseignants.

En exercice du métier en responsabilité : les stagiaires participeront aux animations pédagogiques des circonscriptions.

Les stagiaires et l'aide personnalisée : Dans un souci d'harmonisation (les EMF ne font pas d'aide personnalisée), les stagiaires assureront l'aide personnalisée seulement quand ils seront en stage de responsabilité ou en exercice du métier en responsabilité.

En période de stage d'observation et de pratique accompagnée, les MAT sont dispensés d'aide personnalisée.

Service des EMF : Les maîtres-formateurs prendront leur jour hebdomadaire de décharge et leur ADFP à partir du 29 novembre. Les IEN organiseront le service des brigades.

Rétribution : Ce dispositif rentre dans le cadre des missions des EMF, ils continueront à percevoir leurs indemnités d'EMF.

Les MAT seront indemnisés sur la base des vacances prévues par les textes.

Annexe II

DISPOSITIF DE FORMATION DES NPS 2011 2012

Quoi ?	Contenus	Remarques	Quand ?	Où ?	par qui ?
Prise de contact avec les NPS	Prise de contact avec les nouveaux lauréats du CRPE. Présentation générale de l'année de formation		28 juin 2011		CPD Accompagnement des débutants
Réunion d'information à destination des NPS	Présentation du cahier des charges, organisation de l'année scolaire, les stages, les attentes de l'Institution par rapport à un enseignant. Les droits et obligations d'un fonctionnaire....		1 ^{er} septembre 2011		IENA + CPD Accompagnement des débutants
Pré rentrée	Les NPS effectueront la prérentrée dans l'école de leur tuteur de stage 1		2 septembre 2011	Dans l'école du tuteur du stage 1 (cycle 1/2/3)	Tuteur + équipe pédagogique de l'école
Formation 1	Semaine de formation théorique sur les savoirs didactiques et pédagogiques		Du 5 au 9 septembre		CPD + Formateurs Université + Personnes Ressources
1 ^{er} stage	Stage d'observation et de pratique accompagnée chez un tuteur (Cycle 1/2/3)	Tous les stagiaires seront en pratique accompagnée au plus tard le 19 septembre.	du 12/09/11 au 23/09/10	Secteur 1, 2,3, 4	Accompagnement des tuteurs et visite des CPD
APP 1	Journée d'analyses de pratiques pédagogiques et préparation au stage en responsabilité		Mercredi 21 septembre 2011	Par secteur	CPD + CPC ?+ EMF ?
1 ^{er} stage en responsabilité	Stage en responsabilité dans la classe du tuteur de cycle 1/2/3		du 26/09/11 au 30/09/11	Classe des tuteurs de cycle 1/2/3	Visite des CPD
Formation 2	Semaine de formation théorique pour approfondir les savoirs didactiques et pédagogiques		Du 3 au 7 octobre 2011		CPD + Formateurs Université + Personnes Ressources
2 ^{ème} stage	Stage d'observation et de pratique accompagnée chez un tuteur (Cycle 2/3/1).	Tous les stagiaires seront en pratique accompagnée au plus tard le 17 octobre.	Du 10 au 21/10/11	Secteur 1, 2,3, 4	Accompagnement des tuteurs et visite des CPD
APP2	Journée d'analyses de pratiques pédagogiques et préparation au stage en responsabilité		19/10/11	Par secteur	CPD + CPC ?+ EMF ?
2ème stage en responsabilité	Stage en responsabilité dans la classe du tuteur de cycle 2		Du 3 au 10/11/11	Classes des tuteurs de cycle 2/3/1	Visite des CPD

Formation 3	Semaine de formation théorique pour approfondir les savoirs didactiques et pédagogiques		Du 14 au 18 novembre 2011		CPD + Formateurs Université + Personnes Ressources
3 ^{ème} stage	Stage d'observation et de pratique accompagnée chez un tuteur (Cycle 3/2/1).	Tous les stagiaires seront en pratique accompagnée au plus tard le 28 novembre 2011.	Du 21/11 au 02/12/11	Secteur 1, 2,3, 4	Accompagnement des tuteurs et visite des CPD
APP3	Journée d'analyses de pratiques pédagogiques et préparation au stage en responsabilité		30/11/11	Par secteur	CPD + CPC ?+ EMF ?
3 ^{ème} stage en responsabilité	Stage en responsabilité dans la classe du tuteur de cycle 3/2/1		Du 05 au 09/12/2011	Classe des tuteurs de cycle 3/2/1	Équipe de suivi(IEN-CPD-Tuteurs)
Formation 4	Semaine de formation théorique pour approfondir les savoirs didactiques et pédagogiques		Du 12 au 16/12 2011		CPD + Formateurs Université + Personnes Ressources
1 ^{ère} réunion des équipes de suivi	Faire le point sur l'évolution des stagiaires dans leur processus de professionnalisation	Décision de placement dans une classe	Au plus tard le 16/12/11	Secteur 1, 2,3, 4	Équipe de suivi (IEN-CPD-Tuteurs)
Formation 5	Semaine de formation théorique pour approfondir les savoirs didactiques et pédagogiques		Du 03 au 13/01/2012		CPD + Formateurs Université + Personnes Ressources
Exercice du métier en responsabilité	1 ^{ère} vague de stagiaires placés exercice du métier en responsabilité dans une classe. <i>De manière très exceptionnelle un 4^{ème} stage sera mis en place (voir ci-dessous).</i>	Les stagiaires qui sont reconnus aptes à tenir une classe suite à la réunion des équipes de suivi seront placés sur le terrain.(Tuilage du 16 au 20/01/12)	A partir du 16/01/12	Secteur 1, 2,3, 4	Visite des CPD, CPC et EMF jusqu'à la fin de l'année.
<i>4^{ème} stage pour les NFS jugés non aptes à tenir une classe</i>	<i>Stage de pratique accompagnée chez un tuteur</i>	<i>Les NFS jugés non aptes resteront en stage de pratique accompagnée chez un tuteur en fonction des besoins dans un cycle</i>	<i>du 16/01/12 au 27/01/12</i>	<i>Secteurs 1, 2, 3, 4</i>	<i>Accompagnement des tuteurs et visite des CPD</i>
4 ^{ème} stage en responsabilité	Stage en responsabilité dans la classe du tuteur		Du 30/01 au 03/02/2012	Classe des tuteurs	Visite des CPD
2 ^{ème} réunion des équipes de suivi	Faire le point sur l'évolution des stagiaires dans leur processus de professionnalisation	Décision de placement dans une classe	(au plus tard le 03/02/2012)	Circonscriptions des secteurs 1,2, 3, 4	Équipe de suivi (IEN-CPD-Tuteurs)
Exercice du métier en responsabilité	<i>2^{ème} vague de stagiaires placés en exercice du métier en responsabilité dans une classe.</i>	<i>Les NFS qui sont reconnus aptes à tenir une classe suite à la 2^{nde} réunion des équipes de suivi seront placés sur le terrain. (Tuilage avec le titulaire de la classe du 06 au 10/02/12)</i>	<i>A partir du 06/02/12</i>	<i>Secteurs 1, 2, 3, 4</i>	<i>Visite des CPD, CPC et EMF jusqu'à la fin de l'année.</i>

Exercice du métier en responsabilité	Visite de validation faite par les IEN pour tous les stagiaires.	évaluation	Mai 2012	Circonscriptions des secteurs 1,2, 3, 4	Visite évaluative des IEN
	Jury académique de titularisation		Juillet 2012		

Académie de la Guadeloupe/ Formation NPS 2011/2012/IENA

Annexe III

GRILLE D'ENTRETIEN COLLECTIF

Présentation du cadre de la recherche et du cadre communicationnel

Présentation des objectifs de la séance

Questions principales

Comment se passe le contact avec le terrain ?

Parmi les différentes tâches que l'enseignant doit assumer dans la classe

II.1) Qu'est-ce qui vous a paru le plus aisé ?

II.2) qu'est-ce qui vous a paru le plus difficile ?

a) dont vous avez pu surmonter la difficulté

b) dont vous n'avez pas pu surmonter la difficulté

III. Où avez- vous trouvé de l'aide ?

Ou Qu'est-ce qui, dans votre formation, vous a le plus aidé ?

IV. Qu'est-ce qui vous serait utile dans la perspective de votre prochain stage

V. Quelles notions, quelles pratiques souhaiteriez-vous clarifier avec les formateurs

VI. Que pensez –vous de l'évaluation de votre formation ?

Ou Quelles remarques souhaiteriez- vous faire à propos des visites ?

Remerciement au groupe

Annexe IV

Guide d'entretien semi directif destiné aux NPS

Thèmes du guide de l'entretien	Relances verbales prévues
1) votre cursus	
2) votre choix professionnel	
3) votre statut actuel : NPS	C'est quoi pour vous un NPS ? Pensez –vous que ceux qui vous encadre le perçoivent comme tel ?
4) vos attentes	
5) les éléments utiles de la formation	a) En quoi ont-ils été utiles pour les stages en responsabilité? b) Quels perspectives pour votre professionnalisation ?
6) Quelles compétences vous paraissent les plus urgentes à développer pour enseigner au 1 ^{er} degré	Précisez Comment envisagez- vous maintenant la suite de votre formation telle qu'elle est prévue? Que pensez-vous faire par vous-même ?
7) les formateurs	a) Que vous portent les formateurs ? b) Que pensez – vous des différentes modalités de formation ? c) que pensez vous de votre évaluation ?
8) les échanges	Quels sont le lieu et la place des échanges à au cours de votre formation ? - à l'initiative de qui ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Pour qui ?

Annexe V

GRILLE D'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF DESTINE AUX FORMATEURS

Thèmes du guide de l'entretien	Relances verbales prévues
1) leur fonction de formateur	Quelles missions ? L'ancienneté dans la fonction
2) leur point de vue sur la réforme	
3) leur vision des NPS	
3) les enjeux de la formation	- Quels types de savoirs
4) Les indispensables de la formation	
5) leurs représentations de leur rôle dans ce nouveau dispositif	
6) leurs difficultés	- par rapport aux attentes institutionnelles - organisationnelles - formation
7) les liens avec les autres acteurs	- objet - lieu - fréquence - efficacité
8) des propositions d'amélioration du dispositif	

Annexe VI

Étudiante en MASTER 2 des métiers de l'éducation et de la formation – spécialité CEFA – parcours Formation de Formateurs d'Adultes à l'université des Antilles et de la Guyane, j'ai choisi de faire une recherche dans le cadre de mon mémoire. Cette recherche concerne : l'accompagnement dans le cadre de la professionnalisation des nouveaux professeurs stagiaires en Guadeloupe. Afin de recueillir des données pour mon travail d'analyse, je vous saurais gré d'accepter de remplir ce questionnaire. Je vous garantis que vos réponses seront traitées de manière anonyme et vous remercie d'avance pour l'aide que vous allez m'apporter.

Vous êtes NPS, vous avez entre

Entre 20 et 25 ans

25 et 30 ans

30 et 35 ans

35 et 40 ans

Plus de 40 ans

Vous êtes de sexe

Féminin masculin

Votre cursus

Dans quel domaine avez-vous fait vos études ?

Littéraire	
Scientifique	
Mathématiques	
Sciences de l'éducation	
Sciences humaines	
langues	
Arts	
STAPS	
autres	

Avez- vous été PE1 ?

Oui non

Vous avez préparé le concours

A l'IUFM dans un autre institut en candidat libre

Avez – vous exercé une profession avant la réussite à ce concours ?

Oui non

Si oui , laquelle ?

Vous avez une semaine de formation avant votre premier contact avec la classe

L'avez –vous jugée :

suffisante plutôt suffisante plutôt pas suffisante non suffisante

Vous avez à ce jour effectué 2 périodes de stage de pratique accompagnée :

Indiquez dans quel ordre ?

C1 C2 C3 ...

6- Vos stages

Pour votre 1^{er} stage de pratique accompagnée, l'enseignant était :

EMF maitre formateur MAT maître d'accueil temporaire

Pour votre 2^{ème} stage de pratique accompagnée, l'enseignant était :

EMF maitre formateur MAT maître d'accueil temporaire

L'aide apportée vous parait- elle :

Classe 1

Suffisante
 Plutôt suffisante
 Plutôt pas suffisante
 Non suffisante

classe 2

Suffisante
 Plutôt suffisante
 Plutôt pas suffisante
 Non suffisante

Auprès de qui d'autre avez-vous trouvé de l'aide ?

Un autre enseignant	
L'équipe pédagogique	
Le directeur de l'école	
Un autre NPS	
Un formateur IUFM	
autre	

Au bout de combien de temps avez- vous pris la classe **seul** devant les élèves ?

Moins d'une semaine	
Une semaine	
Deux semaines	
Trois semaines	

A votre avis, c'était

Trop tôt le bon moment trop tard

Qu'est-ce qui vous a semblé le plus difficile ? numérotez dans l'ordre décroissant (du + au -)

La maîtrise des savoirs
 La préparation
 La mise en œuvre
 L'organisation de la classe
 La gestion du temps
 L'exercice de l'autorité
 La prise en compte de l'hétérogénéité
 L'évaluation des élèves
 Votre auto évaluation
 L'entretien après votre pratique vous a paru

	Avec le CPD	Avec l'enseignant
Très formateur		
Plutôt formateur		
Pas assez formateur		
Non formateur		

7- Votre positionnement

Vous devez développer 10 compétences professionnelles. (cf., référentiel)

Lesquelles vous paraissent indispensables pour **tenir une classe** en qualité de débutant ?

	Indispensable	Moyennement indispensable	Pas du tout indispensable
Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable			
Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer			
Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale			
Concevoir et mettre en œuvre son enseignement			
Organiser le travail de la classe			
Prendre en compte la diversité des élèves			
Évaluer les élèves			
Maîtriser les TIC			
Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école			
Se former, innover			

Vous avez déjà eu différentes modalités de formation, comment jugez –vous ces temps de formation

	Très nécessaire	nécessaire	Plutôt nécessaire	Peu nécessaire
Stage de pratique accompagnée				
Regroupement du mercredi				
Regroupement à l'IUFM				
Auto formation				

Souhaitez- vous d'autres périodes de pratique accompagnées ?

Oui

non

Je vous remercie de votre collaboration et vous garantis l'anonymat dans le traitement de vos réponses.

L'organisation de la classe	+-----+	0	5	10
L'exercice de l'autorité	+-----+	0	5	10
La prise en compte de l'hétérogénéité	+-----+	0	5	10
L'évaluation des élèves	+-----+	0	5	10
Les modalités de formation	+-----+	0	5	10
Les formalités administratives	+-----+	0	5	10
L'éthique	+-----+	0	5	10
Votre évaluation	+-----+	0	5	10

Votre premier stage s'est déroulé en C1 C2 C3
?
 Chez un MAT un EMF ?

Selon vous, qu'avez-vous pu développer

		Effectuez un auto positionnement
C1	Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable	+-----+ 0 5 10
C2	Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	+-----+ 0 5 10
C3	Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	+-----+ 0 5 10
C4	Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	+-----+ 0 5 10
C5	Organiser le travail de la classe	+-----+ 0 5 10
C6	Prendre en compte la diversité des élèves	+-----+ 0 5 10
C7	Évaluer les élèves	+-----+ 0 5 10
C8	Maîtriser les TIC	+-----+ 0 5 10
C9	Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	+-----+ 0 5 10
C10	Se former, innover	+-----+ 0 5 10

Votre deuxième stage s'est déroulé en C1 C2 C3
?

Chez un MAT

un EMF ?

Quelles compétences avez- vous pu développer ?

		Effectuez un auto positionnement		
C1	Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable	0	5	10
C2	Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	0	5	10
C3	Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	0	5	10
C4	Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	0	5	10
C5	Organiser le travail de la classe	0	5	10
C6	Prendre en compte la diversité des élèves	0	5	10
C7	Évaluer les élèves	0	5	10
C8	Maîtriser les TIC	0	5	10
C9	Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	0	5	10
C10	Se former, innover	0	5	10

Après de qui d'autres avez-vous trouvé de l'aide ? *cochez la ou les cases*

	Un autre enseignant	L'équipe pédagogique	Le directeur d'école	Un autre NPS	Un formateur IUFM	Autre précisez
Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable						
Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer						
Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale						
Concevoir et mettre en œuvre son enseignement						

Organiser le travail de la classe									
Prendre en compte la diversité des élèves									
Évaluer les élèves									
Maîtriser les TIC									
Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école									
Se former, innover									

Quelles seraient selon vous les quatre compétences les plus urgentes à développer ?

C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10

Qui selon vous, pourrait vous aider de la manière la plus efficace ? *cochez la ou les cases*

	Un autre enseignant	Le directeur d'école	Un autre NPS	Un formateur IUFM	Un conseiller pédagogique
Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable					
Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer					
Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale					
Concevoir et mettre en œuvre son enseignement					
Organiser le travail de la classe					
Prendre en compte la diversité des élèves					
Évaluer les élèves					
Maîtriser les TIC					
Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école					
Se former, innover					

Vous avez déjà eu différentes modalités de formation, lesquelles permettent le plus le développement de la compétence ?

	Les regroupements du mercredi	Les stages de pratique accompagnée	Les regroupements à l'IUFM	L'auto formation
Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable				
Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer				
Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale				
Concevoir et mettre en œuvre son enseignement				
Organiser le travail de la classe				
Prendre en compte la diversité des élèves				
Évaluer les élèves				
Maîtriser les TIC				
Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école				
Se former, innover				

Souhaitez-vous d'autres périodes de pratique accompagnée ?

Oui

Non

Je vous remercie de votre collaboration et vous garantis l'anonymat dans le traitement de vos réponses.

Annexe VIII

Etudiante en MASTER 2 des métiers de l'éducation et de la formation – spécialité CEFA – parcours dans le cadre de mon mémoire. Cette recherche concerne : l'accompagnement dans le cadre de la professionnalisation des nouveaux professeurs stagiaires en Guadeloupe. Afin de recueillir des données pour mon travail d'analyse, je vous saurais gré d'accepter de remplir ce questionnaire. Je vous garantis que vos réponses seront traitées de manière anonyme et vous remercie d'avance pour l'aide que vous allez m'apporter.

Vous êtes actuellement : (Cochez la réponse qui vous concerne)

CPD CPC EMF MAT Directeur d'école

Si vous avez une spécialité, précisez laquelle :

Votre ancienneté dans cette fonction : An (s)

Depuis l'année scolaire 2010- 2011 (1^{ère} année de la mise en place de la réforme du recrutement des enseignants du premier degré), vous intervenez dans la formation des NPS.

Plutôt en tant que : (cochez)

Formateur	
Accompagnateur	
Tuteur référent	
Collègue expert	
Collègue	

Dans quels domaines pensez- vous avoir apporté des connaissances? Évaluez votre action entre 0 et 7 (**surlignez**)

La maîtrise des savoirs	0	1	2	3	4	5	6	7
L'adaptation du langage au public d'élèves	0	1	2	3	4	5	6	7
La préparation de la classe	0	1	2	3	4	5	6	7
La mise en œuvre de leur enseignement	0	1	2	3	4	5	6	7
L'organisation de la classe	0	1	2	3	4	5	6	7
L'exercice de l'autorité	0	1	2	3	4	5	6	7
La prise en compte de l'hétérogénéité	0	1	2	3	4	5	6	7
L'évaluation des élèves	0	1	2	3	4	5	6	7
L'intégration dans l'équipe pédagogique	0	1	2	3	4	5	6	7
La relation avec les familles	0	1	2	3	4	5	6	7
Les démarches administratives	0	1	2	3	4	5	6	7
Les questions liées à l'éthique								

	0	1	2	3	4	5	6	7
La construction d'une identité professionnelle	0	1	2	3	4	5	6	7
La recherche documentaire	-----							
leur évaluation	0	1	2	3	4	5	6	7
Autres :	-----							
.....	0	1	2	3	4	5	6	7

Combien de temps avez – vous consacré à un NPS en moyenne pour sa formation durant le 1^{er} trimestre (**complétez selon le cas en nombre d'heures**)

...../ semaines / stage	Autre :/.....
-----------------	---------------	------------------------

Comment jugez –vous ce temps au regard de l'efficacité du dispositif? (**cochez**)

Tout à fait suffisant plutôt suffisant plutôt insuffisant très insuffisant

Pouvez-vous estimer le niveau de compétences des stagiaires que vous avez suivis à la fin du 1^{er} trimestre. (**surlignez niveau de départ**), (**surlignez niveau fin de stage**) ou entourez dans 2 couleurs différentes

		Effectuez un positionnement
C1	Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable	----- 0 1 2 3 4 5 6 7
C2	Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	----- 0 1 2 3 4 5 6 7
C3	Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	----- 0 1 2 3 4 5 6 7
C4	Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	----- 0 1 2 3 4 5 6 7
C5	Organiser le travail de la classe	----- 0 1 2 3 4 5 6 7
C6	Prendre en compte la diversité des élèves	----- 0 1 2 3 4 5 6 7
C7	Évaluer les élèves	----- 0 1 2 3 4 5 6 7
C8	Maîtriser les TIC	----- 0 1 2 3 4 5 6 7
C9	Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	----- 0 1 2 3 4 5 6 7
C10	Se former, innover	----- 0 1 2 3 4 5 6 7

Voilà les savoirs référencés qui sont à acquérir pour débiter, où pensez vous qu'ils peuvent se les approprier ?

	seuls	Entre pairs	Avec un tuteur En classe	En IUFM	En animation pédagogique Regroupements du mercredi
Des savoirs disciplinaires adaptés					
Des savoirs didactiques					
Des savoirs pédagogiques					
Des savoirs professionnels					
Des connaissances sur la psychologie du jeune enfant					
Des savoirs éthiques					
Des savoirs méthodologiques					

Dans une perspective d'amélioration du dispositif de formation des NPS, que faudrait-il revoir ? (rangez dans l'ordre d'importance)

	rang	remarques
Le contenu		
Les modalités		
La durée		
L'évaluation		
Le moment de vos interventions		
Autres :		

Combien de rencontres avez-vous avec les autres acteurs de la formation des NPS durant l'année? (indiquez le nombre)

..... fois

Remarques (si besoin)

.....

Elles sont prévues pour :

Pour définir des contenus	
Pour arrêter des modalités	
Pour analyser vos pratiques de formateur	
Pour l'évaluation du stagiaire	
Autres :	

Précisez à quel moment se font ces concertations.....

.....

Souhaitez-vous suivre un stage de formation de formateurs dans ce cadre ? surlignez

OUI - NON

Avec quels contenus prioritairement ?

.....
.....
.....
Vous êtes de sexe : féminin masculin

Vous avez entre :

30 et 35 ans	<input type="checkbox"/>
35 et 40 ans	<input type="checkbox"/>
40 et 45 ans	<input type="checkbox"/>
45 et 50 ans	<input type="checkbox"/>
Plus de 50	<input type="checkbox"/>

Vous pouvez me renvoyer le questionnaire rempli par mail à l'adresse suivante :

deniz_marcin@yahoo.fr Ou posez dans mon casier à l'IUFM

Merci

ENTRETIEN SEMI DIRECTIF AVEC Mlle LC NPS

DMM : Voilà c'est bon ! bien alors, Je vous remercie d'avoir accepté de faire cet entretien.

C'est un entretien qui va me permettre d'enrichir un petit peu mes recherches par rapport à mon mémoire de master 2 qui porte justement sur la formation des NPS. J'aimerais bien que vous commenciez par me parler un petit peu de votre cursus universitaire.

Mlle LC : Alors mon cursus universitaire ? Après le bac ? J'ai fait une année de médecine, la première année de préparation au concours, et ensuite je me suis dirigée vers les études de sciences de la vie et de la terre que j'ai poursuivies pendant quatre ans, jusqu'au Master 1, ensuite en master 2, je suis passée en MESJE, MESJE M2.

DMM : Voilà. Et qu'est-ce qui a motivé ce choix ?

Mlle LC : En fait ; eeeeeuuuuuuuuu, j'ai toujours voulu être enseignante, mais je voulais faire enseignante en sciences de la vie et de la terre. Mais n'arrivant pas à réussir le CAPES en trois ans, enfin, je l'ai passée trois ans, cela m'a un peu découragée. C'est une expérience surtout en échange avec une autre préparation CAPES de France, à Nice qui m'a un peu dégoûtée. Euh de la formation d'ici. Mais comme je n'avais pas les moyens de partir je me suis dirigée vers MESJE M2.

DMM : C'est-à-dire ? Où est-ce que les comparaisons se.... ?

Mlle LC : En fait dans le sérieux de la formation. J'ai trouvé que c'était eux dès la 1^{ère} année à l'université, on les préparait vraiment pour le CAPES. Alors que nous on nous a fait faireen fait le parcours n'était pas adapté. Donc, c'est en arrivant en en

DMM : en M1 ?

Mlle LC : non entre le M1 et le M2, j'ai fait une année de préparation qui ne validait rien

DMM : où ?

Mlle LC : à l'IUFM. DoncEt c'est là que je me suis rendue que le parcours que j'avais fait avant ne correspondait absolument pas à ce qu'on demandait au CAPES. Alors que eux, à Nice, c'était vraiment ciblé, c'était vraiment

DMM : D'accord. En fait vous dites que vous n'êtes pas allée à Nice parce que vous n'aviez pas les moyens d'aller à Nice.

Mlle LC : oui pas les moyens

DMM : Et cette préparation, ce MASTER sciences de la vie et de la terre, vous l'avez fait à l'université de Fouillole ?

Mlle LC: Oui

DMM : D'accord et c'est l'université de Fouillole qui vous avait orienté vers la prépa concours... ?

Mlle LC : Non il y a des échanges entre la prépa CAPES de l'IUFM de Guadeloupe et la prépa CAPES IUFM de NICE ; Et en fait eux, l'IUFM est en continuité vraiment avec l'université alors que là, nous on rompait

DMM : Complètement ?

Mlle LC : Voilà le parcours n'était vraiment pas adapté à.....

DMM : donc c'est le parcours L3 ... L et M de Fouillole qui n'était pas adapté aux épreuves,

Mlle Laurier : voilà !

DMM : Aux exigences du concours CAPES SVT.

Mlle LC : Voilà, voilà !

DMM : Je pensais l'inverse au départ, je pensais, quand vous aviez parlé que c'était la prépa concours qui n'était pas adapté.....

Mlle LC : Non, non! Il y a des adaptations à faire à la prépa aussi, mais c'est le parcours des années antérieures qui ne correspondait pas à la

DMM : MESJE maintenant ?

Mlle LC : Et bien ça, ça correspondait totalement à ce que l'on demandait aux épreuves. §j'ai vu. C'était pareil, c'était vraiment pareil, c'est dans la continuité de ce que l'on avait fait lors de l'année de préparation.

DMM : Est-ce que vous envisagez de retrouver par voie de concours interne, les sciences de la vie et de la terre ?

Mlle LC: je pensais, je n'ai toujours pas abandonné. Mais en fait les stages que j'ai eu jusqu'à maintenant, je trouve qu'il y a tellement de choses à faire, ça m'a beaucoup plu et en fait, j'ai envie de progresser dans ça avant de penser à repasser en SVT

DMM : D'accord

Mlle LC : parce que je ne pensais pas que ça pouvait être aussi Aussi motivant le primaire.

DMM : En quoi c'est motivant le primaire ?

Mlle LC : je ne sais pas (sourire) c'est par rapport à cette classe ; j'ai vu que c'était possible de faire des choses, de s'amuser, de faire de trucs, c'était intéressant

DMM : Hum hum, comme ?

Mlle LC : tout, tout (rires)

DMM : précisez

Mlle LC : En fait je trouve que.... A force de comment je vais dire ça ? Je trouve que : Rencontrer des gens qui sont là depuis longtemps et qui continuent chercher à innover, à chercher à faire des choses différentes, ça motive. Parce que moi je m'attendais, si vous voulez, je m'attendais à rencontrer des gens qui, étant là depuis longtemps et qui font que les mêmes choses, applique des trucs, refont, re-font, re-font. Il n'y a aucune stimulation. Il y a aucun Vous voyez.

DMM : C'est peut-être comme ça que vous voyiez, que vous vous représentiez le professeur des écoles ?

Mlle LC : je pensais oui ! Et là je me suis dit, y a plein plein de trucs à faire.

DMM : Vous en avez rencontré plusieurs ?

Mlle LC : c'est-à-dire ?

DMM : Dans la formation que vous avez reçue jusqu'à présent ?

Mlle L C: Ah dans la formation de... ? ouiiiiiiiiiii..... Mais c'est pas pareil !

DMM : c'est-à-dire ?

Mlle L C: Eh ben Moi j'ai trouvé, j'ai eu trois tuteurs jusqu'à maintenant et je pense que les plus anciens, ils cherchent toujours à améliorer leur pratique. Alors que les plus jeunes, je suis tombée sur une jeune, et j'ai trouvé que c'était comme.c'était lire le livre c'était.... j'ai trouvé qu'il n'y avait pas de.....que ce n'était pas stimulant.

DMM : Vous avancez une caractéristique qui a son importance, vous avez dit deux anciens, une jeune.

Mlle LC : Est-ce que vous pensez que l'expérience à quelque chose à voir avec l'innovation ?

Mlle LC: justement oui, je fais le lien, maintenant et je me dis qu'il y a des gens qui sont vraiment motivés et qui cherchent sans arrêt à chercher comment mieux faire, alors que d'autres.... Ça m'a déçue, je pensais trouver le contraire.

DMM : hum !

Mlle LC : A me dire qu'il y a des gens qui sont là depuis un certain temps, ils ont trouvé une manière de faire, ils l'appliquent à chaque fois. Et des jeunes en train de tâtonner.

DMM : Et là ?

Mlle LC : eh ben non !

DMM : et là vous prenez un autre des critères ? Tout à l'heure vous avez parlé d'ancienneté, puis d'expériences, et là vous parlez de motivation, ce n'est pas la même chose.

Mlle LC : Pour moi c'est le moteur

DMM : qu'est-ce qui le moteur : l'expérience ou la motivation ?

Mlle LC : moi je pense qu'en passant plusieurs années dans l'enseignement, je pense que si on garde sa motivation, ça nous permet de chercher plus loin, de chercher plus de choses. Alors que je ne pensais pas à trouver des jeunes sans motivation et j'ai envie de dire qu'ils ne construisaient même pas leurs expériences car ils travaillaient par rapport au livre, comme dans le livre,. Donc je me suis dit : est-ce que c'est le fait d'être là depuis plus longtemps, d'avoir vu passer des générations d'élèves , on a envie... on voit que ça fonctionne, on a envie d'améliorer ? Ou est-ce que la nouvelle génération d'élèves est venue à bout plus vite de la motivation de l'enseignant ?

DMM : Des jeunes enseignants ?

Mlle LC : Des jeunes enseignants. Donc je me suis dit : ça doit être intrinsèque à la personne, c'est sa motivation qui fait que, qui fait qu'elle a envie de chercher, d'améliorer sa pratique

DMM : Bien ! Alors vous êtes maintenant NPS, qu'est-ce que c'est pour vous un NPS ?

Mlle LC : Pour moi, moi je donne beaucoup d'importance à l'aspect « stagiaire ». C'est surtout ... euh vous voyez : la notion de siège éjectable

DMM : oui ?

Mlle LC : Voilà ! Moi c'est surtout ça rire Je me dis qu'on a peu de temps pour faire ses preuves, or c'est un métier qui demande beaucoup, beaucoup d'expérience et on a peu de temps pour prouver que...qu'on peut qu'on peut le faire.

DMM : C'est un métier qui demande beaucoup d'expérience et vous avez peu de temps pour prouver....

Mlle LC : c'est une année. Parce qu'on est validé ou non au bout d'une année.

DMM : l'expérience, on la construit comment ?

Mlle LC : Justement sur le long terme.

DMM : Sur le long terme.

Mlle LC : Voilà !

DMM : Est-ce que ça veut dire qu'il aurait fallu que vous expérimentiez tout seul ?...

Mlle LC : Ah non ! Je pense que ... je pense qu'il faut absolument qu'on soit encadré et bien encadré. Mais euh.... moi ce qui me bloque : c'est la pression. Voyez lorsque vous n'êtes pas capable de me dire si je ne suis pas bonne dans ce que je fais Vous voyez ?

DMM : oui je comprends mieux

Mlle LC : Et ça met une pression supplémentaire ; Ca oblige àet en même temps c'est salubre puisse que plus on fait des expériences, plus on engrange du métier et mieux c'est pour après. Vu que la première année en tant que NPS, c'est très dur !

DMM : En quoi c'est difficile ? Pourquoi c'est difficile ?

Mlle LC : A cause de la pression

DMM : hum ! La pression elle vient d'où ?

Mlle LC : je pense qu'on nous la met... Je pense que ça vient de nous-mêmes déjà, mais je pense qu'on nous la met. Quand on vient nous visiter, on ne nous prévient pas etc... On nous demande des choses qu'on ne demande pas à d'autres... Donc euh....

DMM : Soyez plus précise, on vient vous visiter, on ne vous prévient pas, qu'est-ce que vous pensez de ça ? De choix ? Est-ce que c'est une bonne chose ? est-ce que c'est une mauvaise chose ? Par rapport à votre statut ...

Mlle LC : Dans le sens où nous sommes « stagiaires », on attend de nous un travail quand même.

DMM : oui

Mlle LC : Enfin même en tant que non stagiaire, on attend de nous un travail. Si on est régulier sur son travail, je pense que ça va !

DMM : hum hum !

Mlle LC : Dans ce sens là, oui c'est bien qu'on soit visité. Mais dans le sens où on a déjà la pression de savoir que à la fin de l'année, on sera validé ou pas, le fait qu'on ne nous prévienne pas, ça fait un peu gggg gendarmerie. On vient constater que vous faites votre travail, vous voyez ? Comme ci vous êtes des enfants et on vous dit, on vient vérifier que vous faites bien le travail au lieu de vous laisser.....enfin je pense que

DMM : Donc, vous pouvez à votre avis La manière vous vous voyez, vous accordez une grosse importance au mot stagiaire. Un stagiaire pour vous c'est quoi ?

Mlle LC : c'est euh? Comment on va dire ?

DMM : un stagiaire pour vous c'est....

Mlle LC : un novice à qui il faut apprendre, à qui il faut tout apprendre.

DMM : Un novice à qui il faut tout apprendre. Et là, ce que vous dites à propos des visites, n'est pas dans l'apprentissage, mais plutôt dans le contrôle.

Mlle LC : oui, j'ai l'impression que c'est sanction. Moi j'en ai déjà parlé, ils nous ont dit « non, pas du tout » que c'est des conseils etc... mais je trouve quand même que.... Peut-être que c'est moi qui pense cela, car je suis de nature stressée, mais je trouve que ça fait visite sanction quoi.

DMM : et ces visites elles sont faites par qui ?

Mlle LC : Par des conseillers pédagogiques, pour l'instant c'est ce que j'ai eu.

DMM : Et cela se passe comment ? ils vous regardent travailler.. ?

Mlle LC : ils nous regardent travailler dans un premier temps, ils vérifient au niveau du cahier de stage que les séances sont faites, que les séquences sont présentées, que le travail est fait.

Et ensuite à la fin de la séance il y a un entretien où on nous demande d'abord nos impressions sur la séance qu'on vient de présenter et ensuite on nous pose des questions. Et si c'était pas... si par exemple l'objectif n'a pas été atteint, on nous demande comment il aurait fallu faire. Il nous demande une auto – critique sur notre pratique.

DMM : Et le tuteur ? Il ne fait pas la même chose ?

Mlle LC : oui le tuteur fait la même chose

DMM : il vous regarde travailler, il regarde vos préparations

Mlle LC : oui

DMM : et ensuite il a entretien avec vous

Mlle LC : oui

DMM : C'est pas exactement la même chose que le visiteur ? Le visiteur d'abord c'est qui ?

C'est un inspecteur ? C'est un ...

Mlle LC : Non, un conseiller

DMM : D'accord et alors le conseiller c'est... ?

Mlle LC : Ben je ne sais pas. Peut-être que c'est moi aussi ? Je

DMM : Vous avez été pendant une période en observation d'après ce que je sais du dispositif et ensuite dans une période de pratique accompagnée. Cette pratique accompagnée, il me semble que le tuteur qui vous accueille, il vous regarde travailler, il regarde vos préparations, il a un entretien avec vous, il vous pose des questions. Ca me semble être exactement la même chose que le conseiller

Mlle LC : Oui c'est exactement la même chose. Mais je....Je pense que c'est moi qui ai déplacé si vous voulez, le statut du CPD

DMM : C'est-à-dire

Mlle LC : Comme si je voyais comme une visite sanction. Il vient sanctionner si oui , si non c'est bon ou c'est pas bon. Vous voyez ?

DMM : oui. Vous en avez discuté avec les autres ?

Mlle LC : oui.

DMM : Et alors ?

Mlle LC : En fait c'est tout le monde. Tout le monde à la même visionde peur

DMM : A ce point ?

Mlle LC : Ceux à qui j'en ai parlé, pour nous la visite CPD. Avant on passe un nuit blanche quoi. Alors que le tuteur il revient dessus avec nous, il analyse avec nous mais le CPD c'est pluson me l'a marqué dans mon rapport. C'est vrai que je n'ai pas atteint mon objectif, mais lors de l'entretien, je n'ai pas admis la soi-disant incohérence de ma séance.

DMM : Admis ou compris

Mlle LC : je n'ai pas compris. Parce que je suis retournée seule dessus après , je me suis dit certes ça demandait des compétences annexes aux élèves, mais ils étaient tout à fait en mesure de le faire. Pour c'est une bonne classe, ils étaient tout à fait en mesure de le faire. Et la séance d'après à montrer que ça a fonctionné. Je suis revenue sur certaines choses, peut-être que le rappel était plus ciblé et ça a été plus vite. Pour moi ce n'était pas incohérent. Donc c'est pour cela qu'il y a des petits couacs. Il faut vraiment qu'on m'explique pourquoi.

DMM : oui. Donc là vous êtes restée un peu sur votre faim

Mlle LC : voilà !

DMM : Ca, c'était suite à la visite du CPD ?

Mlle LC : oui

DMM : Est-ce que vous en avez discuté avec le tuteur ?

Mlle LC : oui

DMM : Et alors ?

Mlle LC : mais il n'a pas vu, il a lu le rapport, mais on n'a pas revu ensemble la séance que j'avais présentée.

DMM : faute de temps ? Faute de ... ?

Mlle LC : Ben.....

DMM : le tuteur assiste à l'entretien avec le CPD ?

Mlle LC : non jamais ! On ne s'est pas rencontré on n'a pas eu le temps de revenir sur ça

DMM : mais il n'est pas trop tard ?

Mlle LC : non ! Il n'est pas trop tard, j'aimerais avoir une autre vision, un autre avis d'expert sur ma séance

DMM : Donc voilà. A partir de cet exemple la, où suite à une visite, vous êtes dans l'incompréhension d'une remarque, quelles sont vos attentes ? Quelles sont vos attentes puisse que ce n'est pas fini, ça va reprendre de plus belle en janvier, quelles sont vos attentes ?

Mlle LC : C'est justement qu'on me dise, qu'on m'explique clairement comment j'aurais pu faire. Si Parce qu'on m'a reproché d'être trop ambitieuse sur ma séance. Je reconnais, peut-être que j'aurais pas du, j'aurais du garder le même objectif pour deux séances, pour voir la progression. Mais, j'attends qu'on me dise clairement...Mais il y a aussi..... il y a aussi des....comment dire ? Des relations de personne à personne qui viennent un peu polluer le

DMM : l'entretien ?

Mlle LC : Oui. Donc euh....

DMM : C'est-à-dire ?

Mlle LC : Ben je ne sais pas. Des fois on ne veut pas froisser les gens, on ne veut pas être trop direct et je trouve que ça vient.....ça...ça bloque les gens dans leur discours.

DMM : Quand vous dites cela, c'est vous qui avez des difficultés à dire les choses ?

Mlle LC : Non c'est elle parce que, elle a ...

DMM : le CPD ?

Mlle LC : Elle ne m'a pas dit directement.... Comment dire ? Comment dire ? Euh ? Elle m'a demandé si j'ai atteint mon objectif ? J'ai dit non ! C'est vrai mon objectif spécifique n'était pas atteint. Mais je trouve que Comment dire ça ?.....elle a trop tardé à me dire ça. A me dire que c'était trop pour eux. J'ai basé mon analyse sur le fait que mon truc était adapté et à la fin, vous avez la surprise de voir que ce n'était pas adapté. Oui ce n'était pas tout à fait adapté, en une séance je reconnais c'était trop, je reconnais c'était trop.

Mais.....

DMM : Mais, c'est arrivé trop tard

Mlle LC : Voilà !

DMM : cette prise de conscience s'est faite tard dans l'entretien.

Mlle LC : oui voilà !

DMM : Alors que vous pensiez que c'était peut être là le nœud de la séance

Mlle LC : oui

DMM : Et que c'est la dessus qu'on aurait du travailler dès le départ.

Mlle LC : oui

DMM : Ma question est toujours la même : maintenant quelles sont vos attentes en tant que NPS d'une manière générale ?

Mlle LC : que ce soit plus direct, que ce soit plus clair. Plus concis et plus clair, de me dire..

DMM : Ces difficultés à votre avis viennent de quoi ?c'est une difficulté dans la relation même dans la formation. C'est bien de cela qu'il s'agit ?

Mlle LC : il ya aussi le fait que tout le monde n'a pas le même parcours. Donc il y a des choses qu'on peut atteindre de certains et que d'autres ne.... On ne peut pas vraiment attendre ça d'eux puisse qu'ils n'ont pas vu ça avant. Et je trouve que , ce n'est pas possible de mettre tout le monde sur.....

DMM : Vous parlez des NPS ?

Mlle LC : Oui. Même de la formation même. La formation ils la font selon leurs besoins. Parce que nous, nous on nous a demandé où est-ce que nous avons des besoins, et pour l'instant, on a jamais pris en compte ce qu'on a arrêté. Donc ...

DMM : Et les CPD ont de besoins ? C'est bien des CPD qu'il.....

Mlle LC : Enfin le rectorat.

DMM : Ah d'accord ! Les attentes institutionnelles

Mlle LC : les attentes institutionnelles ne sont pas les nôtres. Là où on sait qu'on a des lacunes, on voudrait travailler dessus, mais on ne nous permet pas de le faire, car ils estiment qu'on a d'autres lacunes qui sont à combler. Certes c'est à combler, mais il y a des urgences.

DMM : Et c'est quoi les urgences ?

Mlle LC : En math, sur les notions en maths. Moi en maths....

DMM : Ca c'est vous.

Mlle LC : oui !

DMM ; Vos urgences, vos besoins sont....

Mlle LC : Voilà ! C'est chaque personne a....

DMM : Vos besoins, vos besoins sont des besoins liés aux savoirs disciplinaires.

Mlle LC : Voilà ! Voilà !

DMM : Mais ce serait difficile de faire une formation à la carte ?

Mlle LC : Voilà

DMM : vous êtes trente et un, trente deux , vous vous avez des besoins en maths, un autre a des besoins en français , un autre a des besoins en arts visuels....

Mlle LC : c'est de l'auto formation, oui.

DMM : le tronc commun il serait....vos attentes par rapport un tronc commun parce qu'il faudrait qu'il y ait un tronc commun. Qu'est-ce que ... ?

Mlle LC : Pour l'instant, là ça va , la formation qu'on nous a faite , ça va sauf que je m'attendais à plus de mathématiques. Ce qu'on n'a pas eu. Sinon la formation ça va. Il y a des matières où c'est très bien, c'est très bien fait . Je sais que je vais arriver dans une classe et je vais me dire ça , ça , ça. Je sais ce qu'il faut faire et comment il faut le faire.

DMM : exemple ? Quelle discipline ?

Mlle LC : et ben en histoire géographie ...

DMM : Ca c'est la formation que vous recevez à l'IUFM ?

Mlle LC : oui ! oui

DMM : mais tout à l'heure on était entrain de parler des CPD

Mlle LC : Ben leur formation.....Pfffffffff. Euh la dernière formation qu'on a eu c'était en maths et c'était très intéressant. Mais c'était la première, malgré tous les regroupements qu'on a eu avec les CPD qui était vraiment... Y avait matière à.

DMM : Parce que ça correspondait à vos besoins.

Mlle LC : Voilà! Parce que ça correspondait à mes besoins, mais c'était l'avis de tout le monde. Avant ça on avait fait, c'était des regroupements sur la gestion de la discipline etc et on n'a pas trouvé. C'est trop théorique. Le discours est trop théorique.

DMM : ces discours là vous les recevez quand ?

Mlle LC : En regroupement le mercredi

DMM : le mercredi vous avez des discours plutôt théoriques, mais à l'IUFM vous avez aussi des discours théoriques

Mlle LC : Il y a des discours théoriques ouais mais on peut les appliquer. Dans les cours d'histoire géographique, on fait des séquences, on sait où on va. Alors qu'il y a des choses plus abstraites. Je ne sais pas moi, en arts visuels c'est totalement abstrait.

DMM : C'est peut-être propre à la matière

Mlle LC : oui, voilà mais quand on n'a aucune sensibilité, c'est encore plus difficile de ce dire : si je dois enseigner, comment je vais faire ? Là encore, c'est auto formation, c'est internet, c'est documents d'accompagnement, c'est....

DMM : Dans votre groupe, il n'y en a aucun ayant une sensibilité en AV

Mlle LC : Euh, euh, euh, s'il y en a, il se cache

DMM : d'accord !

Mlle LC : ils ne se sont pas manifestés

DMM : Mercredi, Alors cette formation, ces regroupements du mercredi en fait... ?

Mlle LC : (silence) je ne vais pas dire qu'on apprend rien , mais je trouve que ce n'est pas

DMM : Qu'est- ce qu'ils- vous apportent ?

Mlle LC : Peut être des éléments dans....., un petit peu, dans l'organisation, l'organisation de la classe

DMM : Ca touche quoi ? Qu'est-ce que vous mettez derrière ça ? Ces éléments là, mettez des noms dessus.

Mlle LC : euh..... la gestion de la discipline, euh..... Vous voyez ça ne m'a pas marqué, donc c'est que(rire) mais vraiment. On a eu deux regroupements qui étaient sur les maths et là vraiment...jeje trouve quebon mais encore une fois c'est subjectif, ce sont mes attentes. Les mathématiques, je veux travailler sur ça. Donc ça correspondait à mes besoins.

DMM : donc sur les quatre mois, vous avez commencé fin août, septembre, octobre, novembre décembre, quatre mois c'est bien ça. Quels sont à votre avis les éléments qui vous ont été utiles dans la formation ? Tant sur les contenus que sur les modalités de formation

Mlle LC : Alors... La pratique accompagnée, je trouve que c'est super important, parce que la façon dont ça passe, vous voyez exercer quelqu'un, vous prenez la suite, vous avez un retour . On vous dit ça, il vaut mieux faire ça. Parce que la personne est ouverte d'esprit, elle ne vous dit pas de faire comme elle, elle vous laisse une marge, comprend que vous ne pouvez pas faire comme elle, et vous conseille précisément sur les choses importantes à régler tout de suite. Donc c'est pour ça que : avoir un retour de quelqu'un....dont c'est la classe qui vous dit tout de suite si ça, ça, il faut travailler ça, ça, je trouve que c'est plus utile, plus concret que tous les regroupements théoriques. C'est surtout la pratique accompagnée.

DMM : le stage de pratique accompagnée. Le stage en responsabilité ?

Mlle LC : Le stage en responsabilité euh... Qu'est-ce que ça m'a apporté ?

DMM : Est-ce que vous pensez que c'est utile ?

Mlle LC : Ah ouiiiiiiiiiiiiiiii !

DMM : Est-ce que c'est placé au bon moment ?

Mlle LC : En fait quand ça vient après les deux semaines de pratique accompagnée dans une classe où ça se passe bien, oui ça va. Mais, quand on est placé dans une classe pour une semaine en responsabilité seulement, on n'a pas le temps de faire certaines choses. Par exemple : de mettre de nouvelles règles, de s'imposer, je trouve qu'on n'a pas le temps. Une semaine c'est quatre jours avec les élèves, on n'a pas le temps de....

DMM : Qu'est-ce que vous auriez préféré ?

Mlle LC : Et bien moi j'aurais préféré dans le système

DMM : dans le dispositif

Mlle LC : dans le dispositif, dans les 3 semaines qui sont là, à peu près une semaine d'observation, pratique accompagnée, vraiment pratique accompagnée où on alterne entre l'enseignant ou moi. Et ensuite la 3^{ème} semaine où je suis ... c'est moi qui fais tout, mais l'enseignant est quand même là pour que je puisse avoir un retour après. Vous voyez

DMM : hum hum !

Mlle LC : Parce que quand on est lâché comme ça, c'est difficile d'avoir un regard critique sur ce qu'on fait parce qu'il n'y a personne pour nous dire : tu aurais pu faire ça, tu aurais pu faire ça. Vous voyez, c'est difficile de se situer.

DMM : Mais ça ne s'appelle plus responsabilité alors

Mlle LC : puisse qu'il est là, il est au fond, il ne fait rien

DMM : C'est la pratique accompagnée, ça c'est de la pratique accompagnée. Est-ce qu'il faut comprendre que le stage en responsabilité devrait être repoussé d'une semaine ?

Mlle LC : oui

DMM : Une semaine d'observation, une semaine en alternance dans la prise en main, une semaine où vous prenez la classe en main, mais vous êtes observé et il ya une analyse après, et ensuite en 4^{ème} semaine

Mlle LC : où je suis seule, parce que c'est.... Mais même en responsabilité c'est difficile parce moi je trouve qu'il y a des choses que je fais et j'aurais aimé que quelqu'un soit là pour me dire ...Mais pas un CPD

DMM (rires) mais pourquoi ?

Mlle LC : parce que eux c'est..., c'est le statut. C'est peut être mon imaginaire mais c'est le statut : visite sanction, CPD, visite sanction vous voyez ? Peut être que je formalise trop avec ça .

DMM : ça c'est vous, non ?

Mlle LC : je pense que c'est tout le monde, parce à chaque veille de visite de CPD, ils ne dorment, ils ne dorment pas. C'est nuit blanche, c'est ceci, c'est cela . Alors qu'avec le tuteur, non !

DMM : il y a une proximité.....

Mlle LC : ouiiii ! il y a une relation qui n'est pas la même parce que vous passez deux semaines avec la personne, elle est là pour vous conseiller pour ... Quand c'est un vrai tuteur !

DMM : C'est quoi un vrai tuteur ? Il y a des faux tuteurs ?

Mlle LC : quelqu'un qui ouvre le livre et qui exige de vous que vous fassiez plus qu'elle ne fait dans sa classe.

DMM : oh la ! (rire) Et pour la suite ? Là vous allez être en janvier

Mlle LC : La madame, je ne me sens pas assez armée

La personne peut vous dire : est-ce que tu peux vérifier, est-ce que tu n'aurais pas pu faire autrement, c'est un autre regard sur votre travail, voyez ? Et ça vous permet de revenir sur ce à quoi vous n'aviez pas pensé

DMM : est-ce que vous pensez que vous avez évolué depuis septembre ?

Mlle LC : Ah oui !

DMM : comment vous êtes évaluée ? Qui vous évalue ? ou voilà

Mlle LC : Moi je trouve que j'ai progressé surtout en , en, dans la conception de mes séances. Parce qu'avant c'était trop superficielle et on a rajouté des rubriques qui m'ont permis de

mieux voir, et surtout de voir que par exemple j'ai fait une séance, et que dans une séance un élève me donne un truc auquel je n'avais pas pensé. Eh ben moi, je n'ai pas l'expérience pour penser un truc tout de suite qui pourrait remédier, voyez ? C'est après, en réfléchissant. Mais bon, entre temps la journée est déjà finie et je dois recommencer le lendemain. Donc euh... je .. Qu'est-ce que je disais ?

DMM : C'était sur...est-ce que vous pensez que vous avez évolué dans la conception des

Mlle LC : oui ! Donc maintenant ça me permet de plus anticiper, plus anticiper car eux ils peuvent me dire et de voir comment ça peut rentrer dans ma séance. Tout ce que je peux prévoir en tout cas, de différencier pour untel, untel, untel ...

Pour.....

DMM : Si vous deviez vous évaluer sur une échelle de 0 à 10 par exemple, sur ce point là. En septembre vous étiez à ? Sur 10 à peu près ?

Mlle LC : 2

DMM : 2 sur 10 et aujourd'hui ?

Mlle LC : 4

DMM : 4/10. Donc il reste encore...

Mlle LC : Ah oui , Ah oui Ah oui ! (rires)

DMM : Et les formateurs et ils vous évaluent ?

Mlle LC : Je ne sais pas si ils prennent, je ne sais même pas s'ils lisent les anciens rapports, je ne sais pas. Quand on est venu me visiter, je n'ai pas vu ça. Euh en parlant des CPD.

DMM : Les autres, ils ne vous évaluent pas, les autres ? Vous avez parlé des formateurs à l'IUFM ne vous évaluent pas ?

Mlle LC : Non

DMM : Le tuteur ?

Mlle LC : le tuteur oui. Mais moi j'ai eu ça une seule fois, où j'ai fait une feuille d'auto positionnement au début et une à la fin.

DMM : avec un seul des tuteurs ?

Mlle LC : oui

DMM : Est-ce que les autres auraient du faire ça ou...?

Mlle LC : oui je pense parce que certaines fois on a travaillé spécifiquement, et ça aurait été bien d'avoir ...parce que je n'y ai pas pensé euuuuuuh, moi-même je n'y ai pas pensé, mais dans la formation même, je trouve que c'est bien d'avoir un point de départ et point à la fin des trois semaines, pour me dire ou est-ce que j'ai progressé, où est-ce que je dois

DMM : Qu'est-ce que vous pensez de l'évaluation de votre formation ?

Mlle LC : Ben je trouve que c'est.. je trouve qu'on ne va pas au fond des choses. On ne nous laisse pas le temps déjà, et ensuite.... ils tâtonnent je trouve. Mais je me dis que c'est normal ! Chaque année, presque chaque année ils changent de, ils changent de

DMM : De dispositif ?

Mlle LC : de dispositif. Donc peut-être que quand ils auront trouvé la bonne formule ils iront...

DMM : que ça va fonctionner ?

Mlle LC : Ils iront plus au fond des choses

DMM : On est au début de la réforme.

Mlle LC : Mais oui surtout. Je trouve que c'est encore à améliorer parce que

DMM : ça vous aide ? Est-ce que ça vous aident leurs modalités d'évaluation ?

Mlle LC : Mais est-ce qu'ils nous évaluent ? je ne sais pas . Car comme je vous dis, je ne sais pas s'ils lisent les rapports d'avant. Donc

DMM : Ils vont bien quelque part ces rapports

Mlle LC : Oui, mais est-ce qu'ils les lisent ?

DMM : je ne sais pas.

Mlle LC : je ne sais pas donc euuuuh.

DMM : Est-ce que vous avez des échanges la dessus avec les autres ?

Mlle LC : sur ?

DMM : sur l'évaluation, sur la formation ?

Mlle LC : Ben tout le monde est d'accord pour dire qu'on n'a pas le temps. Il y a des choses en responsabilité qu'on exige de nous, qu'on ne peut pas faire

DMM : Qu'on ne peut pas ou qu'on ne sait pas ?

Mlle LC : Qu'on ne sait pas ... les deux. Enfin moi je... je ne sais pas. Instaurer de nouvelles règles dans une classe en quatre jours, ce n'est pas possible ! Et on exige de nous que ce soit fait. Moi je trouve que c'est, c'est de l'utopie un peu.

DMM : hum hum

Mlle LC : Donc c'est pas possible

DMM : C'est pas possible. Donc tout le monde est d'accord là-dessus ?

Mlle LC : oui, oui !

DMM : Donc ça veut dire qu'il y a quand même des échanges entre les NPS.

Mlle LC : Ah oui ! Ah oui !

DMM : et ils se situent à quels moments ces échanges ?

Mlle LC : c'est surtout quand on est à l'IUFM qu'on peut parler. Mais sinon pendant les semaines de pratique accompagnée, et même en responsabilité, tout le monde est à son truc, donc on a peu de temps pour échanger.

DMM : Et c'est important de pouvoir échanger ?

Mlle LC : Ah oui ! Parce que moi j'ai travaillé avec d'autres NPS et à chaque fois, comme elles étaient déjà passé là je devais aller et moi j'étais déjà passée là elles devaient être, on s'échangeait à chaque fois..., elles me disaient : « fais attention à celui là, propose lui autre chose, prépare lui autre chose, il est déjà plus avancé... » Vous voyez, il y avait vraiment un échange. C'est regrettable qu'il n'y en ait pas plus. Peut être que c'est nous aussi, peut être le temps, l'endroit où on est etc., il devrait y avoir plus d'échanges entre nous parce que, Ça rend l'échange plus fluide, plus facile.

DMM : J'ai perçu comme un besoin, deux fois que je vous ai eus, j'ai senti que vous aviez besoin d'évoquer un certain nombre de choses

Mlle LC : hum, hum

DMM : donc peut-être qu'il faudrait des espaces de parole ou d'analyse de pratique entre vous pour pouvoir , ou avec un formateur neutre,

Mlle LC : oui, oui !

DMM : Avec un formateur neutre, qui ne soit pas impliqué dans l'évaluation justement

Mlle LC : Voilà ! oui, oui, ce serait super intéressant ! On n'a pas toujours été, on n'a pas tous les mêmes expériences, on n'a pas le même regard sur certaines choses. Peut – être que lui il va gérer ça comme ça, moi je vais gérer ça d'une autre manière. Et c'est toujours intéressant d'avoir plusieurs, comme je vous disais, d'avoir un retour critique sur ce qu'on

fait. Ca permet de se remettre en question et de voir que bon : si celui là a une autre pratique, peut être que je peux essayer, peut être que ça marche mieux, peut être que

DMM : C'est ça qu'on appelle l'analyse en fait...

Mlle LC : oui ! Mais ce serait bien qu'on puisse, voyez. Parce que vous, les moments qu'on a eu avec vous, tout le monde a dit ça après : que les... quand vous avez posé la question au tableau, la gestion des cahiers. Tout le monde s'est dit : on n'avait pas pensé à ça, on ne nous a jamais montré ça, voyez ? Parce que quand on arrive dans la classe, on est là pour une semaine, trois semaines. On est en pratique accompagnée, on voit comment ça fonctionne, on ne peut que refaire ce que l'enseignant a déjà mis en place. On ne peut pas faire différemment puisque que : on n'a pas le temps. Donc c'est toujours bien d'avoir un regard sur les autres choses, voyez ? Certes, au niveau des savoirs disciplinaires c'est important. Mais au niveau de l'organisation de la classe, c'est important aussi qu'on nous disent, il faut faire ci , ça, ça.

Vous voyez j'ai repris le, vous aviez fait un poly l'année dernière sur la pratique accompagnée, ce qu'il faut faire en pratique accompagnée. Les choses qu'il faut regarder. Et ça m'a permis d'avoir un certain nombre des repères. Donc je me suis dit : il faut que je regarde ça, ça, ça, pour ensuite faire ma sauce chez moi et regarder comment à chaque séance je vais faire ci, ça , ça , vous voyez ? Sur les trucs

DMM : les observables

Mlle LC : Voilà, les observables. C'est dommage qu'on n'ait pas plus de temps pour ces choses là. On n'a pas...

DMM : Si vous deviez faire des propositions, vous étiez force de propositions sur cette formation des NPS, en fait c'est ça mon objet de recherche, et que vous...

Mlle LC : Qu'on soit encadré, plus de temps

DMM : Plus de temps, un vrai encadrement

Mlle LC : et un vrai encadrement ! Qu'on puisse parler

DMM : Ca a été quelque fois un cadre voulu rigide

Mlle LC : Voilà, là c'est trop rigide.

DMM : C'est trop rigide. Est-ce que c'est l'encadrement qui convient ou un autre terme ?

Mlle LC : Je ne sais. Pourtant les CPD sont des gens, mais bon, le problème, je me suis rendu compte de cela à la fin là. Ces des gens qui cherchent quand même à améliorer notre pratique

DMM : hum, hum

Mlle LC : je pense que ce sont des gens, surtout une en particulier qui en marre de voir des anciens faire un peu n'importe quoi, et elle veut vraiment qu'on ne fasse pas ça quoi. Elle veut vraiment améliorer notre pratique. Mais.... Je pense que ça vient de nous ça, on les a trop mis en ... Comment dire ça ? Que pour nous, ils sont là pour sanctionner vous voyez ?

DMM : Peut-être que lors du premier contact en août, il y a quelque chose qui vous a laissé penser cela ? C'est ça ? Le fait qu'ils vous ont présenté le dispositif,

Mlle LC : Oui voilà oui !

DMM : ils chapotent plusieurs NPS

Mlle LC : oui , oui

DMM : il y a une espèce de hiérarchie qui est implicite

Mlle LC : oui ! parce que ne fait, au premier regroupement en août, il a été question en fait , il a été dit : on va regarder ça , ça. En septembre ils regardaient la gestion de la classe et ensuite ils ont dit en octobre, novembre, ce serait... ils seraient intransigeant et c'est le mot, ils

seraient intransigeants sur les préparations, les séquences et les séances. Et donc, je pense que ça, ça a marqué tout le monde et c'est ça qui fait que quand on voit le CPD arriver, on se dit : pffffff, vous voyez ?

DMM : L'intransigeant arrive ?

Mlle LC : oui, oui, il vient là pour constater que le truc est fait, vous voyez ? Que le truc est fait. Donc pour nous c'est visite sanction.

DMM : Donc vous voyez, dans ce contexte là, dit comme ça, il y a certainement un mot, une posture qui fait que vous les avez associés à la sanction

Mlle LC : Voilà ! Voilà ! Et c'est pour cela que tout le monde ne dort pas quand ils viennent

DMM : forcément

Mlle LC : on essaye de faire des trucs parfaits

DMM : quand vous me dites plus de temps, j'entends bien, mais quand vous me dites mieux encadrés. Quand je regarde un prévenu qu'on emmène au tribunal, il est encadré. Donc C'est ça que vous voulez ?

Mlle LC : Voyez, il y a des relations qu'on installe avec les tuteurs, j'aimerais que ce soit comme ça. Que l'on puisse dire au tuteur ou que le tuteur puisse nous dire : ça, ça ça n'a pas été, il faut revenir sur ça. Je te conseille ça etc...Et pas vous avez ça la la la, vous avez ça la la la, il faut faire comme ci, comme ça. Vous voyez, il y a un dialogue avec le tuteur qu'il n'y a pas avec le CPD qui vient en visite sanction pour nous

.DMM : C'est votre avis, merci beaucoup, on va s'arrêter là.

Annexe X

Entretien d'explicitation avec un NPS B C-H

DMM : Alors M B..... je vous remercie de m'accorder un petit peu de temps, pour faire un entretien par rapport à un travail de recherche que j'ai entamé sur la formation des NPS, mais surtout à partir d'une remarque que vous aviez faite concernant la formation en générale. « Il y a beaucoup de subjectivité » vous avez dit. Vous vous rappelez de ça ?

BCH : Oh ça remonte

DMM : Depuis décembre

BCH : C'est vrai que j'étais dans un certain état d'âme, mais je ne sais pas si c'est toujours le cas. Je tacherai de me remémorer le propos

DMM : Alors ? Qu'est-ce qui dans cette formation vous a laissé cette...

BCH : Cette impression ?

DMM : Dans votre formation, la votre en particulier

BCH : Je ne me rappelle pas particulièrement de cette phrase, mais je me rappelle que nous nous étions croisés à l'issue de la 3^{ème} période de stage qui ne s'était pas particulièrement bien passé pour moi. Il est vrai que j'avais une classe qui était particulièrement difficile. Ça je le savais car j'avais échangé avec les autres collègues. En fait c'était une classe qui était difficile parce que d'une part il existe une très grande hétérogénéité d'un élève à l'autre et que c'est une classe si vous voulez, elle est en perpétuelle mutation. Alors moi j'ai mis en place un certain nombre de moyens pour cadrer un petit peu, et, il est vrai que ces moyens j'ai dû les faire, je devais les faire évoluer progressivement. Le conseiller qui est venu me visiter, il est venu me visiter à un moment donné. Il est vrai que j'avais eu de sa part une appréciation concernant les élèves de la classe. Car avant moi, il y avait un collègue et il avait visité le collègue et, il avait bien vu comment ça se passait avec la classe. Et il est vrai que j'avais eu à discuter avec lui, justement, on s'était rencontré un mercredi où on n'était pas avec le groupe-classe. Il m'a demandé comment ça se passait. Je lui ai confié un certain nombre de choses que j'avais mis en place, et lui-même m'avait donné un certain nombre de conseils. Moi avec ces éléments et le feedback que j'avais sur cette classe, j'ai mis en place un certain nombre de choses. C'est vrai que.

DMM : qu'est-ce qui ne c'était pas bien passé ? Est-ce que vous voulez revenir sur ce moment là ? qu'est-ce qui a fait que vous aviez le sentiment que ça ne c'était pas bien passé ou est-ce qu'on vous a dit que ça ne c'était pas bien passé ?

BCH : Ben... euh... Déjà dans son analyse, il n'y avait que des choses négatives... La spécificité c'est que j'ai quand même eu d'autres conseillers, un autre conseiller qui est venu me visiter. Donc j'ai quand même matière à comparaison

DMM : oui un autre conseiller, les conseillers que vous avez eu n'étaient pas les mêmes ?

BCH : non ce n'était pas les mêmes. Pour le 1^{er} stage j'ai eu un conseiller et pour les deux autres stages, j'ai eu un autre conseiller.

DMM : CPD ? CPC ?

BCH : non, non ! Toujours des CPD. Donc en fait, euh. Alors lors du 1^{er} stage, le CPD qui est passé, j'étais en maternelle. Elle a été agréablement surprise de la manière dont je m'y prenais. Elle en a parlé certainement aux autres et je ne sais pas si quelque part cela n'a pas joué en ma défaveur. C'est peut-être humain, même si c'est un CPD il est humain. C'est humain ! Pour lui ça irait bien. Il s'attendait peut-être à trouver autre chose, je ne sais pas. Mais ne serait-ce qu'à travers la rédaction du rapport, on sent qu'elle arrondit les angles. Peut-

être que tout n'a pas marché forcément... Dans la façon d'écrire, on sent qu'il se dégage une certaine positivité. Il y a des éléments positifs qui transparaissent. Le deuxième, la deuxième visite, je dirai que c'était neutre. Mais surtout lors de la 3^{ème} que ça n'a pas été trop bien. Mais c'est vrai que déjà lors de la deuxième visite, j'ai eu quand même demandé au CPD, vous êtes venu d'accord, vous n'avez rien vu de bon ? Puisse que vous m'avez dépeint un tableau tellement néfaste que j'ai l'impression de... que ça n'allait pas quoi.

DMM : Qu'est-ce qui vous a fait penser cela ?

BCH : J'ai eu tout de suite ce sentiment

DMM : c'était lors de la 2^{ème} visite avec le 2^{ème} CPD

BCH : oui 2^{ème} visite avec un CPD différent. Et le même est venu lors d'une 3^{ème} visite .

Euh... Il avait l'air en colère. Je ne sais pas moi, c'est peut-être sa manière de faire passer les émotions. Ca ne me pose pas de problème. Je préfère avoir à faire à des gens qui sont très durs et très difficiles et réussir dans ce que j'entreprends au moment où j'ai à le faire, ça ne me pose aucun problème, puisse que ça me permet de me remettre en cause. Mais c'est vrai que là aussi j'ai eu à lui demander : alors si je comprends bien par rapport à la fois où vous êtes venu, j'ai régressé ? Et euh..... donc voilà quoi . Et par rapport à certaines remarques, certaines choses qu'il a noté, la façon dont il les a notées, on sent que

DMM : revenons sur ça justement : ce qu'il note et comment il le note. Comment vous l'avez vécu à ce moment là ?

BCH : Ben sur le....C'est vrai que je reçois le rapport avec un certain décalage par rapport au jour de la visite. Mais là non...(silence)

DMM : mais il y avait eu un entretien ?

BCH : oui mais j'ai matière à comparaison, j'ai les deux rapports donc on voit bien quoi. Je me suis dit que je suis peut-être dans le faux, j'ai fait voir à d'autres personnes qui m'ont dit effectivement qu'il y a une approche qui est différente

DMM : et vous êtes d'accord avec ça ?

BCH : euh..... Après chacun a ses j'ai envie de dire : ses intérêts, ses perspectives et autres.....euh

DMM : il s'agit bien des vôtres là dans ce cas présent ?

BCH : J'ai envie de dire , quelque part aussi, par rapport à mon expérience professionnelle, je n'ai pas forcément le même profil que les autres collègues. J'étais moi-même, je suis moi-même conseiller donc, j'ai une façon d'approcher, d'aborder et compagnie. Ca n'a peut-être rien de particulier. Mais bon , j'étais conseiller agricole, après j'étais conseiller en formation enfin bref ! J'ai l'habitude de faire des analyses et

DMM : vous avez une représentation de l'entretien conseil qui s'appuie sur vos pratiques ?

BCH : Oui mais ma perception elle n'est pas figée. Je suis dans un autre domaine , je suis dans un autre contexte, je prends. Mais quand même j'estime, pour m'avoir parlé de cette classe , comment ils étaient et compagnie, je suis désolé ! Il m'a dit lui-même que la fois précédente, il a eu à intervenir alors qu'il visitait la collègue, pour demander aux enfants de se calmer. Il n'a pas eu à le faire dans ma classe. Euh Peut-être que je me trompe. Mais ma tutrice a fait un rapport et il y a des éléments que lui a perçus , qui s'opposent aux éléments qu'elle, elle a perçus. Par exemple il a dit sur son rapport que je n'avais pas de maîtrise de la classe et elle, elle trouve que j'ai une très bonne maîtrise de la classe.

DMM Et vous ?

BCH : Euh... Moi..... Je mets les moyens pour maîtriser la classe

DMM : Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ?

BCH : Comme je vous dis c'est une classe qui est très difficile, c'est des enfants qui viennent de milieux très différents, qui ne savent pas s'asseoir, qui ne savent pas.....

DMM : Oui mes les moyens que vous avez mis parlez – en

BCH : enfin bon ! Je suis dans un contexte où je dois sans arrêt m'adapter. Je suis peut être plus sensible que d'autres à certains éléments. Mais là, j'ai un travail à faire, je m'organise pour le faire au mieux. Mais je n'ai pas en face de moi des tables et des chaises vides, j'ai en face de moi du matériel vivant, qui évolue, et justement je me dois de m'adapter par rapport à ça.

DMM : Et qu'est-ce qui a touché votre sensibilité ?

BCH : qu'est-ce qui a touché ma sensibilité ? C'est l'approche, c'est l'approche ! Déjà lors de la 1^{ère} visite , il m'a dit : Et si on ne te donne pas une classe en janvier. J'ai dit : attention qu'est-ce que vous me raconter là. On est dans un dispositif en Guadeloupe où on est les seuls NFS à ne pas avoir une classe et vous dites « si on ne me donne pas une classe... Et si j'étais dans une autre académie, j'aurais eu une classe. Alors ? Enfin bref. Tout récemment, les autres collègues que le CPD encadre, ont eu un message qu'ils allaient avoir une classe. Moi je n'ai pas eu ce message.. Bon je me suis dit que je n'avais pas vérifié. Quand j'ai regardé ma boîte I PROF je n'avais rien eu. Donc effectivement, en fin de matinée quand le CPD est arrivé, je lui ai demandé, ce qu'il en était me concernant. Sur la circonscription de Bouillante, nous sommes deux, en fait je me rend compte que c'est une circonscription, je ne sais pas , elle est un peu problématique pour lui. Je suis rattaché à la circonscription de Bouillante et je ne fais aucun stage dans cette circonscription, contrairement à ce qui avait été annoncé lors du 1^{er} regroupement. Il a fait le point avec les autres collègues et pour Bouillante je sens qu'il y a une gêne. L'autre collègue, il lui dit qu'il sera à Baille argent. Me concernant, il me dit qu'ils ont beaucoup discuté avec le 1^{er} CPD qui m'avait visité et que finalement qu'il aimerait me revoir en pratique . Ok , mais ils ne savent encore où ils vont m'envoyer. Donc je lui dit : « finalement ça vous arrange que j'ai à faire un 4^{ème} stage puisse que vous ne savez même pas où vous allez m'envoyer. Il me dit qu'il ne faut pas prendre ça comme ça et compagnie. Mais j'étais aussi formateur et on tient compte de certains éléments pour organiser la formation du début à la fin. Mais j'ai bien remarqué sa manière de parler de la circonscription de Bouillante qu'il y avait quelque chose qui coïncit

DMM : Vous pouvez dire quoi précisément ?

BCH : non mais on sent qu'il est embarrassé avec

DMM : qu'est-ce qui l'embarrasse à votre avis

BCH : C'est que soit il n'a pas la maîtrise, et il est obligé de faire avec ce qu'il a . Et comme lui c'est la vitrine de l'institution , donc il est obligé de faire en sorte que ça fonctionne comme l'institution le demande.

DMM : Il suit bien des stagiaires de d'autres circonscriptions ?

BCH : oui mais cela se passe mieux, l'accueil est différent, avec l'IEN c'est différent, c'est différent. La je dois faire une 4^{ème} période de stage

DMM : Pratique accompagnée ou responsabilité

BCH : Les deux. J'ai du faire le 3^{ème} stage à Ste Rose et j'habite Baillif, voyez ? Je ne sais pas si ce sont des conditions optimum pour réussir car je passais beaucoup de temps dans ma voiture. Là, je dois faire un autre stage car je n'aurais pas satisfait à...

DMM : et comment vous avez appris cette nouvelle ?

BCH : euh.....

DMM : Qui vous a donné l'information ?

BCH : C'est le CPD entre deux, on l'a un petit peu pris de vitesse pour avoir l'info.

DMM : Cela ne s'est pas fait de manière officielle ?

BCH : Non ce n'est pas officiel même les affectations qui ont filtré pour les autres ont été modifiées. Donc on voit bien que cette affaire n'est pas encore très claire.

DMM : Comment vous le vivez là aujourd'hui ?

BCH/ Je vais me retrouver devant des élèves, si c'est un stage pour me permettre de me perfectionner, cela ne me pose aucun problème. Il est vrai que certains ont fait la formation IUFM, d'autres sortent de l'université, l'expérience professionnelle n'est pas la même, ils n'ont pas le même recul, la même expérience, le même vécu que moi. Mais je sens très bien lorsque quelqu'un est mal à l'aise, lorsqu'il est embarrassé ou quand, je, je le vois quoi..

DMM : Est-ce qu'il y a des moments concrets où vous l'avez senti, ou vous l'avez perçu mais qui étaient liés à vous, à votre pratique ?

BCH : la décision, si elle a été prise vraiment, c'est bien par rapport à moi, par rapport à ma pratique,

DMM : Mais à partir de quoi selon vous ?

BCH : à partir des rapports, à partir de ce qu'ils ont observé

DMM : Et qu'est-ce qui à votre avis a abouti à cette décision là ?

BCH : Bof

DMM : si vous deviez faire un auto positionnement, est-ce que c'est une décision que vous acceptez ou pas ? Comme vous avez parlé de subjectivité, c'est là que j'ai envie de comprendre

BCH : Je l'ai dit certes à un moment mais vous voyez bien qu'il y a de la subjectivité. Peut-on sur une visite voire deux décider que je n'ai pas satisfait à... alors que la tutrice pense le contraire, le 1^{er} CPD aussi, à-t-on tenu compte de la classe, du trajet. Je ne sais toujours pas pourquoi je n'ai pas été affecté dans ma circonscription de rattachement. Quand il vient me voir il me dit que ci, que ça, que oui mais et de toutes façons, aujourd'hui ils n'ont pas d'endroit où m'envoyer.

DMM : C'est votre formateur référent ? C'est votre CPD référent ?

BCH : oui, oui !

DMM : Donc, la formation elle est où dans ce type de rapport ?

BCH : Il faut prendre les choses avec philosophie,

DMM : C'est-à-dire ?

BCH : Avec dextérité, il faut non pas lire entre les lignes car cette fois c'est de l'oral. Mais il faut lire entre les phrases, décrypter. Faut pouvoir analyser ce qui se dit, l'utiliser à bon escient pour progresser. Mais c'est vrai que qu'il y a certaines choses qui ne sont pas clairement dites ou du moins dans la façon que c'est fait, ce n'est très clair. La formation était censée faire de nous des enseignants réflexifs, mais le terrain nous fait réfléchir d'une toute autre manière.

DMM : Les points qui ont fait balancer la décision ne sont pas très clairs ?

BCH : C'est ça et le plus grave c'est que selon le formateur ils sont divergents

DMM : Qu'est-ce qui n'est pas clair, aurait-il pu se passer quelque chose d'autre ?

BCH : l'approche, l'approche n'est pas claire. Et si ça avait un autre formateur je pense que ce serait différent

DMM : C'est quoi ? C'est de l'évaluation, c'est de l'accompagnement, c'est du tutorat ? C'est quoi ? Comment vous l'avez vécu

BCH : Le tutorat ça a été, mais vous voyez bien ce sont les CPD qui tranchent. Lors de la dernière visite il n'a pas du tout tenu compte du contexte dans lequel j'étais. Il s'est contenté de faire une image à un temps T. alors que j'avais discuté avec lui, il m'avait aussi conseillé avant. Et je me demande si cet échange là n'a pas influencé son jugement. Les remarques étaient sorties de leur contexte.

DMM : Quelles leçons tirez-vous de cette expérience ?

BCH : Après, nous sommes dans un système où chacun défend son bifteck comme il peut. Il est le CPD, moi je suis stagiaire. Ma finalité n'est pas de plaire à un CPD, ma finalité est de transmettre des connaissances à des enfants. Le CPD est plus expérimenté que moi. Il a du voir des choses que je n'ai pas vu . C'est sur il aurait pu le dire autrement, l'écrire autrement.

DMM : oui ?

BCH : Comme je vous ai dit le tableau qu'il m'a dressé était un tableau noir. J'ai eu à lui demandé ce qu'il y avait de positif. Il m'a dit deux, trois choses mais ce n'était rien , rien au regard des efforts que j'avais fournis et de ce que j'avais mis en place pour que la classe tourne. Je suis désolé , la balance elle penche du côté défavorable. Mais il faut prendre les choses avec philosophie.

DMM : Vous acceptez la décision ?

BCH : Ai-je le choix ?

DMM : et comment vous voyez la suite ?

BCH : Pour utiliser un créolisme, il va falloir que je donne à mes fesses deux tapes pour améliorer ma prestation

DMM : ce n'est pas une prestation, pourquoi vous dites prestation ?

BCH : Ben parce que

DMM : vous vous comparez à un artiste, un chanteur ?

BCH : Pourquoi pas ? je prépare ce que je fais, j'y mets du cœur, j'y mets de ma personne, j'y mets de mon temps,

DMM : Est-ce que ça suffit ?

BCH : Ben non la preuve je dois faire une 4^{ème} période de stage. Euh....

DMM : Donc vous voyez que ça ne se joue pas sur la prestation

BCH : Oui mais enfin bon. Qu'est ce qu'il a analysé ? Il a analysé la paperasse, la documentation que l'on réalise séquences, séances et autres

DMM : il analyse un moment de classe

BCH : oui si vous voulez, quelque part c'est une prestation. Pour avoir discuté avec des professionnels, je dis professionnels mais des enseignants qui ont plus de bouteille, on a beau préparer, mais parfois on peut tomber face à des questions auxquelles on ne s'attendait pas, face à des réactions et autres auxquels on ne s'attendait pas. Quelque part, il faut réagir par rapport à ça. Si on a une démarche scientifique on sera à mon sens un peu trop rigide. Si on a une démarche artistique, on pourra acquiescer, anticiper et progresser

DMM : Parce qu'une prestation, elle peut très bien préparée, vous avez le bon imprésario, les meilleurs musiciens, le bon matériel, mais vous savez que faire cette prestation à Basse-Terre ou au centre des arts à Pointe à Pitre, on n'a pas du tout le même rendu.

BCH : Oui c'est clair il faut tenir compte de l'environnement, du public et de d'autres éléments. Dans la démarche il y a une approche technique, scientifique. Mais il y a aussi et c'est

pour cela que je parle de prestation, une part qui est aussi artistique dans la mesure où on a beau préparer, avoir de la théorie, PIAGET, MERIEU ou autre, mais l'enfant qui est en face de vous, il faut lui donner du grain à moudre, faut répondre à ces attentes, faut lui faire passer un message. Et c'est là que cette dimension artistique de l'enseignement intervient. Il faudra tenir compte des expériences des uns et des autres, des théories des uns et des autres. Mais il faudra aussi prendre sur soi pour trouver ou du moins tester la bonne méthode pour faire passer ce message.

DMM : Le suivi va continuer avec ce même CPD ?

BCH : oui, il va continuer avec le même CPD. J'ai quand même le soucis de bien faire et j'ai essayé de contacter, de discuter avec certaines personnes et j'aimerais bien qu'elles puissent venir me voir, m'analyser de façon à ce que je puisse m'améliorer et que je me sente bien à l'aise dans ma pratique. Progresser, aller de l'avant, c'est ce qui m'importe.

DMM : Nous allons nous arrêter là

BCH : pas de problème

DMM : je vous remercie.

Les cercles de feu :

- J'avais déjà passé une journée ^{avec eux} ~~de la classe~~ en présence de ^{leur maître} ~~je~~. Il ne m'avait pas fallu longtemps pour voir qu'il faisait un métier dangereux. Si il ne les nourrissait pas régulièrement, ils commençaient à s'agiter, à se lever, se chamailler, parfois à se battre. Il tentait parfois de les calmer en criant ou en montrant son fouet, mais je sentais bien qu'à la moindre occasion ils lui arracheraient un bras pour le manger.

Je suis donc ~~entré~~ entré dans l'arène avec un peu d'appréhension mais bien décidé à leur faire traverser les cercles enflammés avant mon départ : j'avais trois semaines [?] pour y arriver.

A ma grande surprise ils furent d'abord plus calme qu'avec lui. Il est vrai que je gardais mon fouet à portée de main et que je n'hésitais pas à le faire claquer au moindre mouvement. ~~particulièrement~~.

J'ai pensé un instant que ça serait plus facile que prévu mais je me trompais : ils m'observaient. Cherchaient les failles par lesquelles ils pourraient s'engouffrer. Et il y en avait bien sûr. C'était ma première expérience de dompteur de fauves : je n'avais pas compris qu'avant de leur faire faire mon numéro il fallait les dresser...

C'est ce que j'ai compris ce jour là même si mes réflexions me l'avaient fait entrevoir : ~~les enfants ont de nombreux dangers~~ j'avais du remplacer le clown.

BULLETIN DE VISITE

*PRATIQUE ACCOMPAGNEE – RESPONSABILITE – EXERCICE DU METIER EN RESPONSABILITE
* COCHER LE STAGE CORRESPONDANT

Nom du NOUVEAU PROFESSEUR STAGIAIRE :

DATE :

Horaire :

école :

CLASSE :

effectif :

Commune :

circonscription :

conditions particulières (AVSI, RAR, RRS...) :

Nom et qualité du formateur :

DESCRIPTION DE LA (DES) SEANCE(S) PRESENTEE(S) : (PRECISER SITUATION D'APPRENTISSAGE, MISE EN ŒUVRE, CONDUITE DE LA CLASSE ET MINUTAGE)

.

REMARQUES ET CONSEILS PORTANT SUR LA (LES) SEANCE(S) PRESENTEE(S) :

COMPETENCES CORRESPONDANT AU CAHIER DES CHARGES

compétences	indicateurs	Observations / commentaires <i>COMMENTER LES ATTITUDES ET CAPACITES EN TERMES DE POINTS FORTS ET DE POINTS A AMELIORER.</i>
C1 – Agir en fonctionnaire de l’Etat et de façon éthique et responsable	Ponctualité – Assiduité – Posture – Respect du règlement intérieur. Gestion du registre d’appel. Régularité des préparations.	
C2 – Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	Niveau de langue orale et écrite adapté au public. Respect des normes de l’écriture – Lisibilité de l’écrit. Modulation de la voix. Aisance devant le groupe.	
C3 – Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	Connaissance des notions enseignées et des savoirs didactiques.	
C4 – Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	Connaissance des I.O. Conception de l’apprentissage au regard des compétences et des objectifs visés. Adéquation entre les préparations et la mise en œuvre.	
C5 – Organiser le travail de la classe	Gestion des élèves / Occupation de l’espace. Circulation de la parole. Utilisation du matériel. Formulation des consignes / Modalités de travail Gestion du temps. Qualité des interactions.	

C6 – Prendre en compte la diversité des élèves	Qualité de la relation maître-élève. Repérage des élèves en besoin. Qualité de l'accompagnement, types d'aide, encouragement à la réussite.	
C7 – Evaluer les élèves	Définition de critères de réussite en fonction de la diversité des élèves. Analyse des erreurs et propositions de remédiation. Proposition de formes d'évaluation.	
C9 – Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	Implication dans les activités de l'école (conseils, projets...) Collaboration avec l'équipe pédagogique, l'ATSEM, l'AVSi, les intervenants... Coopération avec les familles et les autres partenaires.	
C10 – Se former et innover	Attitude lors de l'entretien : écoute, ouverture d'esprit, analyse critique... Prise en compte des conseils formulés dans les rapports précédents. Autoformation.	

Points positifs	Points a améliorer
-	

NOM, PRENOM ET SIGNATURE DU FORMATEUR

NOM, PRENOM ET SIGNATURE DU NPS



FICHE BILAN - FORMATION DE NPS - Date :

**Nom et prénom du NPS :
Référentiel de compétences**

COMPETENCES	INDICATEURS	COMMENTAIRES
Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable	Ponctualité – Assiduité – Posture – Respect du règlement intérieur.	
	Présentation des documents institutionnels (progressions, cahier journal...)	
	Gestion du registre d'appel	
Maitriser la langue française pour enseigner et communiquer	Niveau de langue orale et écrite adapté au public.	
	Respect des normes de l'écriture – Lisibilité de l'écrit.	
	Modulation de la voix.	
	Aisance devant le groupe.	
Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	Connaissance des notions enseignées et des savoirs didactiques.	
Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	Connaissance des I.O	
	Conception de l'apprentissage au regard des compétences et des objectifs visés.	
	Adéquation entre les préparations et la mise en œuvre.	
Organiser le travail de la classe	Gestion des élèves / Occupation de l'espace.	
	Circulation de la parole.	
	Utilisation du matériel.	

	Formulation des consignes / Modalités de travail	
	Gestion du temps.	
	Qualité des interactions.	
Prendre en compte la diversité des élèves	Qualité de la relation maître-élève	
	Repérage des élèves en besoin	
	Qualité de l'accompagnement, types d'aide, encouragement à la réussite.	
Evaluer les élèves	Définition de critères de réussite en fonction de la diversité des élèves.	
	Analyse des erreurs et propositions de remédiation.	
	Proposition de formes d'évaluation.	
Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	Implication dans les activités de l'école (conseils, projets...).	
	Collaboration avec l'équipe pédagogique, l'ATSEM, l'AVSi, les intervenants...	
	Coopération avec les familles et les autres partenaires.	
Se former et innover	Attitude lors de l'entretien : écoute, ouverture d'esprit, analyse critique...	
	Prise en compte des conseils formulés dans les rapports précédents.	
	Autoformation.	

Formateurs qui ont statué :

- CDP « accompagnement des débutants » :
- CPC :
- EMF :

Nom et signature du CPD « accompagnement des débutants » référent :

Annexe XIV

.Fiche récapitulative
DES
éléments d'évaluation DU stage EN responsabilité

NOM ET PRENOM DU NPS (professeur des écoles stagiaire) :

DATE DE NAISSANCE :

Compétences	Maîtrise suffisante des competences
1. AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
2. MAITRISER LA LANGUE FRANÇAISE POUR ENSEIGNER ET COMMUNIQUER	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
3. MAITRISER LES DISCIPLINES ET AVOIR UNE BONNE CULTURE GENERALE	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
4. CONCEVOIR ET METTRE EN ŒUVRE SON ENSEIGNEMENT	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
5. ORGANISER LE TRAVAIL DE LA CLASSE	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
6. PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITE DES ELEVES	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
7. EVALUER LES ELEVES	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
8. MAITRISER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
9. TRAVAILLER EN EQUIPE ET COOPERER AVEC LES PARENTS ET LES PARTENAIRES DE L'ECOLE	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
10. SE FORMER ET INNOVER	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>

AVIS DE L'IEN :

fav

defav

DATE :

SIGNATURE :.....

Date de transmission de la fiche au president du jury académique

Entretien personnel avec le stagiaire

oui

non

DATE

Annexe XV

Formation des tuteurs pour la formation des enseignants débutants

Objectif : Harmoniser les interventions.

Grille :

Horaire	LUNDI 28 JUIN 2010	MARDI 29 JUIN 2010	JEUDI 1 ^{er} JUILLET 2010	VENDREDI 2 JUILLET 2010
8h-11h30	<p><u>Accueil</u> : Recteur- IA <u>Présentation de la grille du stage</u> : CLARUS <u>Les outils de l'enseignant</u> : CLARUS ; SOLANO ; JHIGAI ; DUFRESNE ; CAFOURNET ; MUSSO ; DE LACAZE</p>	<p><u>Conférence</u> : La fonction tutorale, l'accompagnement : P. PICOT (Tuteurs 1^{er} et 2nd degrés)</p>	<p><u>Conférence</u> : l'analyse de pratique : P. PICOT (Tuteurs 1^{er} et 2nd degrés)</p>	<p><u>Harmonisation d'un document pour le compte rendu des stages</u> : DUFRESNE ; CAFOURNET ; MUSSO ; DE LACAZE <u>Clôture</u> : IA</p>
14h-16h30	<p><u>Les outils de l'enseignant (suite)</u> : DUFRESNE ; CAFOURNET ; MUSSO ; DE LACAZE</p>	<p><u>Ateliers en prolongement de la conférence</u> : DUFRESNE ; CAFOURNET ; MUSSO ; DE LACAZE ; LOYSON ; HIBADE ; DECHOSAL ; CLARUS ; JHIGAI ; SOLANO</p>	<p><u>Ateliers en prolongement de la conférence</u> DUFRESNE ; CAFOURNET ; MUSSO ; DE LACAZE ; LOYSON ; HIBADE ; NITIGA ; DECHOSAL ; CLARUS ; JHIGAI ; SOLANO</p>	



Résumé

Mots Clés

Formation, Professionnalisation, Accompagnement, compétence, ingénierie de formation

Initiée en 2008 conjointement par le ministère de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur et de la recherche, la réforme de la formation des maîtres (mastérisation) s'inscrit dans un processus d'amélioration continue, de renforcement des savoirs et de préprofessionnalisation des futurs enseignants, en vue de renforcer la réussite des élèves. Il s'agit donc de professionnaliser de futurs enseignants du 1er degré pour qu'ils exercent, de façon optimale dès la première année de mise en contact avec la classe. Il a fallu pour cela, créer un espace social articulant formation et travail afin d'assurer une transformation professionnelle en questionnant les savoirs et savoir faire professionnels. L'Académie de la Guadeloupe a donc mis en place un dispositif d'accompagnement et de formation privilégiant le tutorat et le compagnonnage, à travers lequel, une multiplicité d'acteurs intervient auprès des nouveaux professeurs stagiaires.

Cette étude vise à montrer comment chacun des acteurs de ce dispositif participe au développement des compétences professionnelles et met en évidence la nécessité de construire du sens à partir d'une ingénierie de formation. En effet il s'est agi, dans ce travail d'aborder autant la question de la professionnalisation des enseignants que celle de la formation de formateurs.