



HAL
open science

L'accompagnement des nouveaux professeurs stagiaires du premier degré exerçant leur métier en contexte difficile, dans leur processus de développement professionnel

Suzie Sizam-Bastareaud Cafournet

► **To cite this version:**

Suzie Sizam-Bastareaud Cafournet. L'accompagnement des nouveaux professeurs stagiaires du premier degré exerçant leur métier en contexte difficile, dans leur processus de développement professionnel. Education. 2014. dumas-01005439

HAL Id: dumas-01005439

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01005439>

Submitted on 12 Jun 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 2013/2014

Suzie SIZAM-BASTAREAUD CAFOURNET

L'Accompagnement des nouveaux professeurs stagiaires du premier degré exerçant leur métier en contexte difficile, dans leur processus de développement professionnel



Mémoire Master 2 Formation de Formateurs d'Adultes

Réalisé sous la direction de Patrick Picot, MCF ESPE de Guadeloupe

ESPE de GUADELOUPE Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

Université des Antilles et de la Guyane

Remerciements

- A Patrick Picot, MCF à l'ESPE de Guadeloupe et directeur de mon mémoire pour son écoute, ses encouragements, sa confiance et la qualité de son accompagnement.
- Aux stagiaires, aux collègues formateurs et à la directrice d'école, qui ont bien voulu répondre aux questionnaires ou aux entretiens. Aux maîtres-formateurs et conseillers pédagogiques qui m'ont transmis leurs outils de suivi des nouveaux professeurs stagiaires.
- Aux formateurs à l'ESPE, à mes collègues de la promotion FFA, qui ont contribué à enrichir la dimension collaborative de cette formation.
- A ma famille pour sa patience, son concours et son soutien dans cette aventure.

Liste des abréviations

BO : Bulletin officiel de l'Education Nationale
CAFIPEMF : Certificat d'aptitude aux fonctions d'Instituteur et Professeur des Ecoles Maître Formateur
CAPD : commission Administrative Paritaire
CC : Compétence Commune
CP : Conseiller Pédagogique
CPC : Conseiller Pédagogique de Circonscription
CPD : conseiller Pédagogique Départemental
CRPE : Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles
DAASEN : Directeur Académique Adjoint Des Services De l'Education Nationale
DGESCO : Direction Générale De l'Enseignement scolaire
ECLAIR : programme Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Innovation et la Réussite
EMF : Enseignant Maître formateur
EMR : Exercice du Métier en Responsabilité
ESPE : Ecole supérieure du Professorat et de l'Education
GEASE : Groupe d'entraînement à l'Analyse de Situations Educatives
IEN : Inspecteur de l'Education Nationale
IENA : Inspecteur de l'Education Nationale Adjoint
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
M1 : Master 1
M2 : Master 2
MAT : Maître d'Accueil Temporaire
MCF : Maître de Conférences
MEN-DEPP : Ministère de l'Education Nationale - Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
NFS : Nouveau Fonctionnaire Stagiaire
NPS : Nouveau Professeur Stagiaire
P : (compétence) Propre
PAF : Plan Académique de Formation
PE : Professeur des Ecoles
RAR : Réseau Ambition Réussite
RASED : Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté
RRS : Réseau Réussite Scolaire
SNUIPP : Syndicat National Unitaire des Instituteurs Professeurs des écoles et PEGC
T1 : Titulaire 1^{ère} année
ZEP : Zone d'Education Prioritaire

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
I.REVUE DE LITTERATURE-CADRE THEORIQUE-HYPOTHESES	9
I.1REVUE DE LITTERATURE	9
I.1.1 Qu'est-ce que l'accompagnement ?	9
I.1.1.1L'accompagnement défini par les auteurs	9
I.1.1.2L'accompagnement vécu par les acteurs	10
I.1.1.3L'accompagnement voulu par l'institution	12
I.1.1.4Les cahiers des charges	12
I.1.1.4.1 Le premier cahier des charges	13
I.1.1.4.2 L'actuel cahier des charges	16
I.1.2 Qu'est ce que le contexte difficile ?	18
I.1.2.1 Le contexte difficile défini par les auteurs	19
I.1.2.2 La représentation du contexte difficile par les acteurs	21
I.1.2.3 Le regard de l'institution sur le contexte difficile	22
I.1.3 Qu'est ce que la professionnalisation et le développement professionnel ?	24
I.2LE CADRE THEORIQUE	24
I.2.1 Le concept de reconnaissance	25
I.2.2 La pratique réflexive	25
I.2.3 Le paradigme de l'accompagnement	26
I.2.4 Le concept éthique	27
I.2.5 L'activité didactique empêchée	28
I.3PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	28
II METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	29
II.1LES POPULATIONS	30
II.1.1 La Population N-1	30
II.1.2 La Population N	30
II.1.3 La population des formateurs/accompagnateurs	30
II.2 LES OUTILS UTILISES ET CONDITIONS D'UTILISATION	31
II.2.1 Les outils utilisés pour la population N-1	31
II.2.2 Les outils utilisés pour la population N	32
II.2.2.1 Le test inspiré d'Abrieu et de Vergès	32
II.2.2.2 Le livret académique d'auto positionnement initial	33
II.2.2.3 Le questionnaire	34
II.2.2.4 Les entretiens	34
II.2.2.5 Le GEASE	34
II.2.2.6 Des écrits divers	35
II.2.3 Les outils utilisés par les formateurs/ accompagnateurs	35
III PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	36
III.1 LA POPULATION N-1	36
III.1.1 Caractéristiques de la population N-1	36
III.1.2 Les bulletins de visite	37
III.1.3 Ressentis des trois NPS de la population N-1	42
III.1.4 Analyse du questionnaire adressé à la population N-1	43
III.1.4.1 Représentation d'une classe difficile	43
III.1.4.2 Représentation d'un élève difficile	44
III.1.4.3 La représentation d'un contexte difficile	45
III.1.4.4 Développement des compétences professionnelles	46

III.1.4.5 La construction des compétences avec les formateurs	48
III.1.4.6 L'entretien qui suit la visite formative	46
III.2 LA POPULATION N	49
III.2.1 Les caractéristiques de la population N	49
III.2.2 Test inspiré d'ABRIC	51
III.2.3 Le livret académique de positionnement	52
III.2.4 Analyse du questionnaire	53
III.2.4.1 Représentation d'une classe difficile	53
III.2.4.2 Représentation d'un élève difficile	53
III.2.4.3 Représentation d'un contexte difficile	54
III.2.4.4 Le développement des compétences professionnelles	56
III.2.4.5 La construction des compétences avec les formateurs	57
III.2.5 Analyse des entretiens à destination des NPS	57
III.2.6 Analyse du GEASE	65
III.2.7 Analyse de divers écrits	66
III.3 LA POPULATION DES FORMATEURS/ACCOMPAGNATEURS	67
IV DISCUSSION	73
IV.1 La fin des premières représentations des NPS.	74
IV.2 Logique de gestion de classe contre logique d'apprentissage	75
IV.3 Stratégies d'accompagnement des formateurs	79
IV.4 Le dispositif en alternance et le contexte de travail	82
CONCLUSION	85
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	

INTRODUCTION

La formation des nouveaux enseignants a connu une significative réforme depuis la 'Masterisation de la formation' en référence à la circulaire du 23 décembre 2009¹. De ce fait, dans un continuum de formation, la formation initiale assurée par les formateurs à l'IUFM vise, l'obtention du Master tandis que la titularisation des nouveaux professeurs stagiaires est assurée sur le terrain par le Rectorat.

Conseillère pédagogique chargée des nouveaux professeurs stagiaires (NPS) du 1^{er} degré depuis la rentrée 2010, j'assure le suivi, l'accompagnement et la formation des professeurs des écoles débutants en formation initiale dans l'exercice de leur métier.

Le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants débutants s'inscrit dans des principes généraux et d'orientation définis au niveau national.² Il a pour objectif de mieux accueillir et former les nouveaux professeurs stagiaires. En Guadeloupe, le dispositif se décline en trois temps :

- une période d'accueil et d'accompagnement à la prise de fonction ;
- une formation dans la classe fondée sur un accompagnement articulant pratique de classe et analyse de pratique ;
- des périodes de formation continue à l'IUFM (actuel ESPÉ).

La réforme de la formation des enseignants, a conduit l'Académie de la Guadeloupe à répondre à la note de cadrage ministériel du 25 février 2010 publiée au BO n°13 du 1^{er} avril 2010, par l'élaboration de son propre cahier des charges de la formation des professeurs stagiaires³ complété par une organisation de la formation en constante évolution.

L'académie de la Guadeloupe dans une interprétation singulière du cahier des charges de la formation, a tenu dès la rentrée 2010 à ce que les NPS rentrent progressivement dans le métier, en les plaçant jusqu'en décembre, en observation, en stage de pratique accompagnée puis en stage en responsabilité chez un maître formateur ou tuteur selon les trois niveaux de cycle.

Au regard de ce dispositif, ce n'est qu'en janvier que les stagiaires sont affectés de plain-pied en exercice du métier en responsabilité avec la possibilité pour quelques uns jugés non aptes à l'exercice du métier en responsabilité, de poursuivre sur un temps défini en pratique accompagnée, leurs observations.

Les stagiaires en stage en pratique accompagnée ou en responsabilité, reçoivent la visite des CPD (conseillers pédagogiques départementaux), des EMF (enseignants maîtres formateurs) et des CPC (conseillers pédagogiques de circonscription).

En EMR (exercice du métier en responsabilité), les visites sont assurées également par des CPD spécialisés (arts visuels, musique, langues vivantes, TUICE).

Le parcours des NPS est jalonné de 5 semaines de stages et de formations théoriques à l'IUFM tenant compte de leurs besoins.

Une visite de validation par les IEN en fin d'année, visant à titulariser les NPS, complète le dispositif.

¹ Circulaire n° 2009-1037 du 23-12-2009, relative au diplôme national de MASTER, paru au BO n°1 du 7 janvier 2010

² Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants débutants, BO n°13 du 1^{er} avril 2010, BO n°20 du 19 mai 2011, BO n°27 du 5 juillet 2012, circulaire de rentrée n°2013-060 du 10/04/2013, BO n°22 du 30 mai 2013.

³ Cahier des charges de la formation des professeurs des écoles stagiaires de Guadeloupe de mai 2010 : **Annexe I**. Organisation de la formation 2010/2011 : **Annexe II**; Organisation de la formation 2012/2013: **Annexe III**.

Force est de constater que les supports d'affectation choisis par les IEN pour la validation, ne répondent pas toujours aux attentes institutionnelles.

Il ressort d'une enquête du syndicat des enseignants SNUIPP⁴ (Conférence de presse du SNUIPP-FSU, 23 août 2012), que nombreux sont ceux qui en exercice du métier en responsabilité, sont placés dans des classes difficiles : double niveau, CM2, CP, classe en RAR ou en programme ECLAIR⁵

Les stagiaires concernés, ont le sentiment d'être démunis face à la classe et pensent ne pas recevoir de la part des formateurs, l'aide nécessaire.

Si la volonté de l'Académie de Guadeloupe est de les préserver en instaurant un dispositif progressif de placement en exercice du métier, on constate que 37% des NPS relevant du dispositif de 2010 ne sont pas épargnés en raison des supports proposés.

Ainsi, pour l'année 2012-2013, sur 23 stagiaires NPS placés en exercice du métier en responsabilité, sept se retrouvent en double niveau, une est affectée en cycle 3 sur un support ECLAIR et un autre dans une classe où la gestion des élèves est délicate. Deux stagiaires qui en janvier avaient été affectés au CP/CE1 et au CE1 dans des classes extrêmement difficiles ont depuis, changé de support sur décision de leur IEN de circonscription.

Depuis la rentrée 2013, pour faire face à l'absence d'enseignants en surnombre, et à une trentaine de postes restés vacants après la CAPD⁶ de juillet, l'Académie de Guadeloupe a mis en place un nouveau dispositif de formation⁷ des nouveaux professeurs stagiaires. Ce nouveau dispositif venu balayer le précédent, prend en compte des paires de stagiaires placées en alternance sur une même classe. C'est ainsi que chaque NPS assure 5 semaines de stage en exercice du métier dans la classe d'affectation suivi de 5 semaines en formation réparties comme suit : 2 semaines chez l'EMF en observation et en pratique accompagnée ; 2 semaines de stage en responsabilité dans un niveau de cycle similaire à celui de l'EMF exceptés les classes de CP et de CM2, puis une semaine de stage à l'ESPE⁸.

A la différence du précédent dispositif, les NPS sont de suite placés en exercice du métier en responsabilité sans attendre le second trimestre. 14 NPS se retrouvent affectés d'emblée à Saint-Martin et les 38 autres en Guadeloupe, selon ces mêmes modalités.

L'intérêt que je porte à ces stagiaires en formation initiale me conduit à m'interroger sur le décalage qui existe entre la commande institutionnelle relevée dans les deux cahiers des charges successifs de la formation et la réalité à laquelle ils sont confrontés sur le terrain au regard des affectations proposées en exercice du métier en responsabilité.

Le décalage entre la commande institutionnelle et la confrontation à l'exercice réel de la responsabilité dans des contextes variés pose la question de la mise en tension d'une professionnalisation voulue par l'institution et du développement professionnel effectif des enseignants débutants.

La formation initiale des enseignants débutants du 1^{er} degré, les prépare-t-elle suffisamment à la réalité du terrain?

Selon Sandrine Biémar⁹ :

L'entrée dans le métier est à l'origine de difficultés spécifiques. L'enseignant qui débute a les mêmes

⁴ SNUIPP, syndicat nationale unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC. Conférence de presse du SNUIPP-FSU, 23 août 2012

⁵ ECLAIR : programme école, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite.

⁶ CAPD : Commission administrative paritaire départementale.

⁷ Dispositif de formation des NPS élaboré en juillet 2013 valant cahier des charges de la formation. **Annexe IV**

⁸ ESPE : Ecole supérieure du professorat et de l'éducation opérationnelle à la rentrée 2013.

⁹ Biémar, S., *Les images identitaires relatives à la relation pédagogique véhiculées en formation initiale : un matériau exploité au sein d'un dispositif qui se veut professionnalisant* ; Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

responsabilités qu'un enseignant expérimenté, tout en ayant un statut précaire et en « héritant » bien souvent des classes difficiles dont personne ne veut.

Sans être aussi affirmative que Sandrine Biémar, l'entrée dans le métier des nouveaux professeurs stagiaires m'interpelle :

Les débutants placés en contexte difficile ont-ils plus de difficulté à construire leur identité professionnelle durant leur stage en responsabilité ?

Comment appréhender la difficulté des pairs NPS, placés en alternance sur un même support de classe, à assurer la continuité des apprentissages dans l'intérêt des élèves ?

Quel rôle doivent jouer les conseillers pédagogiques, les tuteurs ainsi que les autres formateurs dans l'accompagnement de ces enseignants débutants à l'entrée dans le métier ?

La nouvelle ingénierie de formation, ne vient-elle pas complexifier le contexte de travail ?

Le placement des NPS en binôme les met face à des difficultés relatives à l'institution, aux parents d'élèves et à leurs propres pairs, NPS comme eux.

Des conflits en germe peuvent interpeller l'éthique, la capacité des collègues à coopérer, collaborer entre eux pour une bonne cohérence de la classe et une progressivité des apprentissages des élèves.

Dans le cadre de la refondation de l'école, le nouveau référentiel de compétences¹⁰ de juillet 2013 qui abroge le référentiel de 2010,¹¹ tend à :

1. *Affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres;*
2. *Reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ;*
3. *Identifier les compétences professionnelles attendues. »*

Parmi les 14 compétences communes à tous les métiers de l'éducation, et les 5 propres aux professeurs, nous ciblerons en particulier, celles qui vont intéresser notre objet d'étude.

Elles sont relatives à :

- l'éthique : cc1, cc2, cc6 ;
- la coopération au sein d'une équipe, avec les parents d'élèves : cc10, cc11, cc12, cc13 ;
- la construction, l'animation, la mise en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves : p3, cc4 ;
- l'évaluation des élèves : p5 ;
- l'organisation et au fonctionnement du groupe favorisant la socialisation des élèves : P4 ;
- le développement professionnel individuel et collectif : cc14.

Au regard de ces questions et de la difficulté à rentrer dans le métier, je me propose d'étudier l'impact de l'accompagnement sur le développement professionnel des NPS exerçant leur métier en contexte difficile.

Il s'agira de :

- repérer les écarts entre la représentation qu'ont les NPS de l'exercice du métier en contexte difficile et leur vécu sur le terrain et ceci, dès leur placement en exercice du métier en responsabilité ;
- définir la notion de contexte difficile ;
- mesurer les attentes des formateurs et des tuteurs à l'égard des NPS entrant dans le métier ;
- comprendre en quoi le nouveau cahier des charges élaboré par l'institution en 2013 est de nature à interpeller le rapport à l'autre, les stratégies identitaires, la reconnaissance professionnelle dans cette interface entre binôme ;
- adapter (modéliser) des modalités d'accompagnement aux difficultés rencontrées par les NPS, dans le but de les aider à développer leur agir professionnel.

¹⁰ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ; B.O n° 30 du 25 juillet 2013. Applicables à tous sauf aux NPS et admissibles de 2013. **Annexe V**

¹¹ Référentiel des compétences du 10 juillet 2010, Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010.

La problématique qui est ici convoquée vise à savoir en quoi l'accompagnement des NPS par les conseillers pédagogiques et les tuteurs peut les aider à appréhender les difficultés inhérentes à l'exercice du métier en contexte difficile tout en assurant leur développement professionnel.

Après avoir décrit l'objet sur lequel porte mon étude, je tenterai dans un premier temps, au regard de la revue de littérature, de distinguer et définir des mots clés. Le choix de ces mots clés me permettra de recourir aux résultats des recherches antérieures sur le sujet qui m'agré et d'orienter mon cadre théorique au regard de concepts y afférents. Le choix de la problématique me conduira à dégager des hypothèses. Dans un second temps, je propose de dresser une méthodologie de recherche tenant compte à la fois de la population étudiée, des outils et du déroulement de la recherche. Je m'emploierai dans un troisième temps à analyser les effets de l'accompagnement et des cahiers des charges successifs, sur le développement professionnel des NPS. Cette analyse pourrait déboucher sur une évaluation du dispositif de formation en terme d'ingénierie et mettre en exergue les dispositifs d'accompagnement conduisant au développement professionnel des NPS en dépit d'un contexte difficile d'exercice du métier.

I- Revue de littérature ; Cadre théorique ; Hypothèses

Quatre mots clés vont retenir notre attention : accompagnement ; contexte difficile ; professionnalisation et développement professionnel des enseignants débutants.

I.1 Revue de littérature

I.1.1 Qu'est-ce que l'accompagnement ?

I.1.1.1 L'accompagnement défini par les auteurs

Accompagner les enseignants débutants du 1er degré exerçant leur métier en contexte difficile dans leur développement professionnel, amène à définir, mettre en tension et opérer un choix parmi les différentes acceptions. Paul (2004) a certes inventorié les pratiques se déclarant relever de l'accompagnement : counselling, coaching, sponsoring, mentoring [...] tutorat, conseil, parrainage ou encore compagnonnage mais, l'**accompagnement** que nous visons ici concerne l'entrée dans le métier des enseignants débutants.

Selon Paul (2009)¹², « Il y a bien une structure identique et constitutive de toutes les formes d'accompagnement inscrite dans la sémantique même du verbe accompagner, ac-cum-pagnis, ac (vers), cum (avec), pagnis (pain), dotant l'accompagnement d'une double dimension de relation et de cheminement. Ainsi la définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage. »

Ainsi, pour l'auteur, le terme accompagnement renvoie à quatre idées:

- Tout d'abord, il renvoie à celle de secondarité : celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant » (et non « suiveur »). S'il n'a pas la primauté, il n'est pour autant pas accessoire puisqu'il n'y aurait accompagnement sans ce binôme initial. Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné.
- Le terme d'accompagnement renvoie ensuite à l'idée de cheminement incluant un temps d'élaboration et des étapes qui composent la « mise en chemin ».
- En troisième lieu, vient l'idée d'un effet d'ensemble : quelle que soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments à tous les stades de ce cheminement.
- Enfin, c'est l'idée de transition, liée à une circonstance, une actualité, un événement, une situation qui vient dire que tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin.

¹² Paul, M., l'accompagnement dans la formation, Revue Recherche et formation n° 62, 2009, pp. 91-107.

De même, **Paul**¹³ (2011) citée par Anne Jorro et Francine Pana-Martin¹⁴ (2012) affirme que: « *l'accompagnement à l'entrée dans le métier tend à montrer la nécessité d'instaurer un 'espace inter valorisant' dans lequel le conseiller pédagogique, en position de tiers, et le professeur débutant échangent en vue de permettre une compréhension de la situation expérimentée ainsi qu'une reconnaissance de soi par soi au travail et par autrui.* »

Sandrine Biémar et **Evelyne Charlier**¹⁵ considèrent l'accompagnement comme « *une manière d'être avec l'autre* » : dans un double processus « *l'accompagnateur pose les conditions pour que l'Autre fasse son chemin et ainsi construit (sic) avec lui son chemin* » p.12 (Vial, 2007 : 34-35).

Comme Paul, Charlier et Biémar (p.12) mettent en évidence ces nouveaux rapports entre des individus en situation de formation et plus spécifiquement, la valorisation du sujet-acteur et de sa responsabilisation par l'accompagnateur dans son contexte organisationnel. La dimension relationnelle est donc au cœur de l'accompagnement.

Biémar a construit sa conception de l'accompagnement en fonction des lectures (Garant et Bonani, 1996, 2001 ; Gather-Thurler, 2000 ; St Arnaud, 1999 ; Paul, 2004), des échanges avec des collègues, chercheurs-accompagnateurs et de ses propres pratiques d'accompagnement. Selon elle :

L'accompagnement est une relation qui aide l'accompagné à être le maître d'œuvre de son projet. L'accompagné peut ainsi : recueillir de l'information à propos de sa situation ; analyser sa situation pour identifier des demandes, des attentes, des besoins ; se donner des objectifs d'action ; prendre des décisions, mettre en œuvre des actions pour atteindre un objectif ; réguler et adapter les actions entreprises en vue de les améliorer. La finalité met au jour le paradoxe de l'accompagnement pour qui le but ultime est de ne plus exister.

L'accompagnement du point de vue de Biémar, s'inscrit dans une dynamique de changement amorcée par celui qui demande l'accompagnement et se caractérise par une forme de soutien à une transformation par l'acquisition de nouvelles manières d'agir, de penser, de ressentir. Il ne pourra exister que si l'accompagné identifie un besoin ou a une volonté de changement. La position active de celui qui sollicite l'accompagnement se différencie d'une proposition de services (recourant aux conseils), d'une supervision s'appuyant sur une évaluation, d'une médiation centrée sur la gestion des conflits ou d'une formation apportant des contenus.

I.1.1.2 L'accompagnement vécu par les acteurs : relation accompagnateur/ accompagné

J'abonderai dans le sens de Sandrine Biémar et Evelyne Charlier (2012, p.12) qui caractérisent la relation d'accompagnement par une position active et réactive des deux partenaires qui s'associent au sein d'une relation de coopération pour construire ensemble une solution au problème posé.

L'accompagnateur et plus spécifiquement le conseiller pédagogique ou le tuteur :

tente de créer, de maintenir et de développer une adhésion avec la personne accompagnée en l'occurrence le NPS tout en visant l'autonomisation. Il doit se positionner dans un jeu relationnel délicat, entre distance et proximité, entre présence et absence. Il a à tenir plusieurs rôles selon les besoins, les demandes et les attentes formulées par la personne accompagnée. L'accompagnateur peut prendre appui sur un certain nombre de valeurs que sont : la confiance, le respect, la transparence, la créativité et l'adaptation.

L'accompagné de son côté, le NPS en l'occurrence :

accepte en théorie de faire connaître sa réalité ; identifie une envie, un besoin de se développer, de changer, de tenter une expérience et de répondre à cette envie ou ce besoin ; recherche des opportunités de développement ou de solutions ; reconnaît l'accompagnement comme moyen utile à exploiter dans le contexte ; formule une demande auprès de son accompagnateur.

De façon générale, la **posture de l'accompagnateur** :

¹³ Paul, M., 2011, Accompagner des adultes en formation. Du tiers inexistant au tiers inclus. In C. Xypas, M. Fabre & R. Hétier (Eds.), *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique*, Bruxelles : De Boeck, (pp. 89-107)

¹⁴ Jorro A., Pana-Martin, F., 2012 Recherches & éducations, La construction d'une professionnalité en éducation, Le développement professionnel des enseignants débutants: entre accompagnement et reconnaissance professionnelle, p.115-131

¹⁵ Charlier, E., Biémar S., 2012, Accompagner un agir professionnel, De Boeck, p.12.

se traduit par des attitudes de base qui lui permettent d'adopter une posture tierce auprès de l'accompagné : respecter une déontologie, accepter sa fragilité, être au service d'un projet qui ne nous appartient pas, être patient, flexible, congruent, accepter l'incertitude, donner une place à l'accompagné, avoir le souci de le rendre autonome, faire confiance...

Cette idée de confiance imprègne la relation accompagnateur /accompagné. Les NPS de Guadeloupe n'accordent pas la même confiance à tous les formateurs en fonction de la proximité et des relations qu'ils ont pu tisser avec eux au cours de leur formation.

De même, les enseignants débutants qu'on qualifie **d'accompagnés**, seraient-ils plus enclins à demander de l'aide à un collègue qu'il juge apte à les aider ? Perçoivent-ils le maître-formateur comme un pair qui donne à voir sa pratique ? Cette prise de position rejoindrait celle d'Albert Bandura¹⁶ (1977) dans sa théorie de la vicariance. L'auteur souligne un processus de « *modelage cognitif* » à partir de l'imitation d'un pair, à condition que celle-ci soit active et transformatrice.

Bandura montre que :

Chacun peut apprendre des autres en les écoutant, en les observant, et en reproduisant leurs gestes professionnels pour peu qu'il ne s'agisse pas d'une simple reproduction mécanique, mais bien d'une appropriation personnelle. Les entretiens soulignent nettement l'apport formatif de ce processus de co-formation qui permet à la fois de réduire la complexité et d'élargir le champ des possibles. Selon l'auteur, il semble vraiment important que tous les maîtres débutants puissent vivre une telle collaboration.

Pour Bandura, l'opportunité de pouvoir observer un individu similaire à soi-même exécuter une activité donnée, constitue une source d'information influençant la perception d'auto-efficacité dans la transmission des savoir-faire. Ce sentiment d'auto-efficacité pourrait-il être transposé à nos NPS, lors de leur stage d'observation et de pratique accompagnée chez les EMF ?

Wittorski (2012) quant à lui perçoit ces moments d'échange, d'observation et de confrontation comme une véritable socialisation des pratiques professionnelles.

Si l'accompagnateur perçoit l'accompagnement comme un moyen d'aider l'accompagné, l'accompagné quant à lui, est en quête d'une reconnaissance professionnelle. Cette reconnaissance professionnelle interpelle à la fois l'accompagnateur et l'accompagné.

Ainsi, en contexte d'accompagnement du stagiaire, Lebel, Belair et Goyette¹⁷, auteures québécoises considèrent que :

La reconnaissance professionnelle se situe au cœur du travail du 'superviseur-évaluateur' (que nous rapprochons ici de l'accompagnateur) qui doit sans cesse se repositionner tant du point de vue conceptuel que pratique, lorsque vient le temps de reconnaître ou non chez le stagiaire, un professionnel en émergence. Le stagiaire est placé au cœur de sa formation et le 'superviseur' est invité à mettre en œuvre des approches différenciées pour mieux l'accompagner.

Cette prise de position des auteures québécoises fait écho aux travaux d'Anne Jorro et Francine Pana-Martin¹⁸ sur le sujet. Je partage l'avis de Jorro et al (2012), quand elles mettent en évidence les liens étroits entre accompagnement professionnel et reconnaissance professionnelle.

La situation d'entretien qui suit l'observation de classe est un moment privilégié pour instaurer une situation de reconnaissance professionnelle. Le dialogue qui est institué lors de la visite de classe offre un échange entre l'évaluateur et l'évalué de sorte qu'une réflexion partagée s'élabore.

Anne Jorro fait l'hypothèse qu'une formalisation de l'entretien qui suit l'observation de classe par un écrit portant sur l'appréciation des dimensions fondatrices du métier d'enseignant pourrait jouer un rôle non négligeable dans le développement professionnel des enseignants débutants. En 2009, Jorro définissait la reconnaissance professionnelle comme processus qui part de l'évaluation de l'action pour atteindre un processus de légitimation du travail de l'acteur. Ainsi, un professionnel qui entre dans le métier éprouve-t-il le besoin de donner du sens à son expérience,

¹⁶ Bandura A., 1977, *L'auto-efficacité : Vers une unification de la théorie des comportements*, revue de psychologie, vol 84, n°2, p191-215.

¹⁷ Lebel, C. Belair, L. et Goyette, N., 2012, *Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés*, recherches & éducations, N°7

¹⁸ Jorro, A., Pana-Martin F., 2012, cité en note de bas de page p.9

d'établir avec son environnement social et matériel un rapport empathique. L'entretien prenant en compte les préoccupations de l'enseignant novice ouvrirait un processus de reconnaissance professionnelle. La reconnaissance professionnelle par autrui relèverait d'une démarche évaluative multi focalisée. Les valeurs, le rapport au métier et à la communauté, l'incorporation des compétences et des gestes professionnels, la gestion des imprévus constituent des marqueurs du développement professionnel sur lesquels la reconnaissance peut être effective.

I.1.1.3 L'accompagnement voulu par l'institution : Accompagnement et ingénierie de formation

L'accompagnement interpelle de même le dispositif de formation mis en place. **Le BO n°13 du 1^{er} avril 2010**, qui définit le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires du premier degré, dans une logique de gestion qualitative des affectations précisait que : *« Les écoles difficiles (réseau ambition réussite -RAR- par exemple) et les postes spécialisés, notamment, seront évités, de même que l'attribution des classes les plus délicates, de type cours préparatoire ou cours moyen deuxième année. »* Force est de constater que ces jeunes enseignants sont confrontés à une dure réalité alors même que les textes en vigueur visent à faciliter l'entrée dans le métier.

La Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 du 10 avril 2013¹⁹ fait le constat que confrontée à de profondes inégalités sociales et territoriales, l'École ne parvient pas à assurer pleinement ses missions. Les résultats des élèves sont, dans certains domaines, inférieurs à ce qu'ils devraient être. Les écarts se creusent entre les élèves ayant les meilleurs résultats et ceux, de plus en plus nombreux dans les familles les plus défavorisées, qui obtiennent les résultats les plus faibles. Face à ce constat, la circulaire précise que : *« La mobilisation des personnels accompagnant les futurs professeurs sera déterminante, qu'il s'agisse des maîtres-formateurs, des conseillers pédagogiques, des tuteurs, mais aussi des directeurs d'école, des chefs d'établissement, des inspecteurs territoriaux et l'ensemble des équipes pédagogiques. Cet accueil doit aussi mobiliser l'ensemble des équipes pédagogiques. »* La formation des personnels d'enseignement et d'éducation est la clef de voûte de la refondation de l'École. Le projet de loi d'orientation et de programmation pose les bases d'un nouveau système de formation qui permettra l'acquisition, de manière progressive et intégrée, d'un haut niveau de compétence professionnelle, tant disciplinaire que pratique. Dans cette optique, la mise en place, dès la rentrée, des **Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)**, placées sous la responsabilité de l'ensemble des universités d'une académie, associera pleinement les services académiques comme les praticiens de l'éducation nationale.

I.1.1.4 Les cahiers des charges

Depuis 2010, de nouveaux textes sont venus régir le dispositif d'accueil et d'accompagnement de la formation des enseignants stagiaires. Dans un continuum de formation, la prise en charge des enseignants débutants de l'IUFM au Rectorat, contraint ce dernier à se référer à la fois aux cahiers des charges de la formation au niveau national et de même, élaborer un cahier des charges plus local tenant compte des spécificités et des moyens existants dans l'Académie. C'est pourquoi, A côté des cahiers des charges nationaux de la formation de 2010, 2011, puis celui paru en 2012, s'élaborent un cahier des charges académique de la formation continue²⁰ ainsi qu'un cahier des charges de la formation des professeurs stagiaires propre au Rectorat de Guadeloupe complété par une organisation de la formation en constante évolution.

Si le but de tout cahier des charges est de répondre à une commande et à un besoin, la mise

¹⁹ Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 du 10 avril 2013

²⁰ Cahier des charges de la formation continue de l'académie de Guadeloupe 2012/2013

en œuvre du dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires du premier degré, s'est donc traduite depuis 2010 dans l'académie de Guadeloupe par l'élaboration de deux cahiers de charges à destination de la formation des NPS : un cahier des charges initiale en 2010 amendé successivement et un second en 2013.

I.1.1.4.1 Le premier cahier des charges de la formation

Conçue par l'académie en 2010 que nous joignons en annexe²¹, ce premier cahier des charges se compose de quatre parties : une partie faisant référence au texte de cadrage, une consacrée aux acteurs de la formation, une autre consacrée à l'accueil des stagiaires et une dernière relative à l'organisation de la formation. C'est un document contractuel qui exprime les besoins en formation. Il contient des éléments administratifs, pédagogiques et organisationnels en vue d'atteindre des objectifs déterminés.

De façon générale, les acteurs de la formation des nouveaux professeurs des écoles sont : les maîtres formateurs (EMF), les maîtres d'accueil temporaires (MAT), les conseillers pédagogiques de circonscription, les formateurs IUFM et les inspecteurs de l'Education nationale (IEN). Toutefois, le cahier des charges élaboré par l'académie de Guadeloupe en 2010 se distingue par la nomination de quatre conseillers pédagogiques chargés de l'accompagnement des débutants.

L'académie de Guadeloupe a créé quatre postes de conseillers pédagogiques chargés de l'accompagnement des débutants pour prendre en charge les 95 lauréats au concours du CRPE de cette même année, comme nous le montre le fragment suivant :

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 ...»

La mission de ces conseillers pédagogiques a été plus spécifiquement définie dans la circulaire relative aux postes à profil pour le mouvement de l'année 2010/2011 ou plus précisément lors de l'appel à candidature.²²

Les conseillers pédagogiques départementaux « *Accompagnement des débutants* » titulaires du (CAFIPEMF) doivent avoir de l'expérience dans le domaine de la formation initiale.

Il leur est nécessaire en outre de posséder une bonne connaissance des programmes à tous les niveaux de l'école primaire, une aptitude au travail en équipe, à la formation d'adultes, à l'organisation des actions d'animation, ainsi qu'une aptitude à utiliser les technologies modernes d'information et de communication et une réelle disponibilité permettant l'adaptation de leurs horaires de travail.

Les CPD Accompagnement des débutants seront amenés à intervenir dans les domaines suivants :

°Aide à la prise de fonction des enseignants néo-titulaires et stagiaires (en concertation avec les équipes de circonscription) :

- Animations pédagogiques spécifiques
- Aide, suivi et conseils en classe
- Analyse de pratiques
- Evaluation de pratiques

°Conception et encadrement d'actions de formation continue spécifiques aux débutants dans le métier ;

- Analyse des besoins en formation et contribution à l'élaboration du PAF pour l'enseignement préélémentaire.
- Aide à la mise en œuvre dans les circonscriptions des actions de formation continue pour les débutants.

A coté de ces quatre conseillers pédagogiques interviennent les autres acteurs de la formation que sont les maîtres formateurs, les maîtres d'accueil temporaires, les conseillers pédagogiques de circonscription, les formateurs à l'IUFM ainsi que les inspecteurs de l'Education nationale.

²¹ Cahier des charges de la formation des professeurs des écoles stagiaires de Guadeloupe de mai 2010 (annexe 1)

²² Circulaire poste à profil mouvement 2010/2011 Académie de la Guadeloupe. **Annexe VI**

« **Les tuteurs** : les enseignants maîtres-formateurs recevront les stagiaires dans leur classe à partir de la prérentrée ». 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 enseignants maîtres formateurs bénéficient d'un double statut en référence au B.O n°29 du 22 juillet 2010²³,

Le maître formateur justifie du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Il est titulaire d'un poste d'enseignant dans une école. Il exerce une double fonction : une fonction d'enseignant en tant que maître responsable d'une classe, une fonction de formateur.

Ces deux fonctions font de lui un acteur essentiel de la formation des enseignants du premier degré à la fois comme expert de la pratique de la classe et de la polyvalence du métier, et comme garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets.

C'est avec cette spécificité qu'il fait partie intégrante des équipes de formateurs. Il contribue à la construction progressive des compétences professionnelles, analyse les pratiques de classe, intègre les exigences et les contraintes de la polyvalence.[...] Dans ses fonctions de tuteur, le maître formateur conseille le professeur stagiaire dans sa conduite de la classe, l'aide à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique. Il accueille le stagiaire dans sa classe autant que de besoin ; le cas échéant, il sollicite l'inspecteur chargé de circonscription.

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

Notons que les maîtres d'accueil temporaires ne sont pas sollicités depuis deux ans pour la formation des NPS en raison de leur moindre effectif. De 95 en 2010, le nombre des NPS est passé à 45 en 2011/2012 puis 16 en 2012/2013 et enfin 53 pour l'année 2013/2014. Les NPS vont donc dans les classes des EMF en observation et en pratique accompagnée.

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. »

Une visite de titularisation par les IEN se fera avant la fin du mois de mai.

Les formateurs à l'IUFM (ESPE): Ils assurent la formation groupée des NFS sur une durée totale de 5 semaines. « La formation est organisée en 2 périodes : 2 semaines en janvier et 3 en mars. Cette formation vise à 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. »

La création de postes spécifiques de Conseillers pédagogiques (CPD) accompagnement des débutants, répond à une démarche d'ingénierie de formation. En effet, l'ingénierie de formation regroupe les différents processus mis en œuvre par le maître d'ouvrage et le maître d'œuvre pour construire une action de formation, depuis l'analyse de la pertinence de la réponse de formation et des besoins de formation jusqu'à la conception de l'évaluation.

Selon Ardouin (2003)²⁴ « L'ingénierie de formation est une démarche socio-professionnelle au cours de laquelle, par des méthodologies appropriées, l'ingénieur en formation doit analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs et/ou des systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels... Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de façon optimale en vue du développement des personnes et des organisations. »

²³ Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010, Encart - Formation des enseignants ; Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire

²⁴ Ardouin, T., 2003, Ingénierie de formation pour l'entreprise. *Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod.

Marc Bailleul, maître de conférence à l'IUFM de Caen, a développé un modèle lors de son séminaire du 26 janvier 2013 dispensé à l'IUFM de Guadeloupe aux étudiants de MASTER 2 CEFA FFA (formation de formateurs d'adultes), relatif à l'identité du formateur.²⁵

Les échanges avec les participants aux séminaires ont permis d'éclairer la mission d'accompagnement du formateur. Cette mission d'accompagnement conduit le formateur à :

- prendre en compte la diversité des formés ;
- savoir accueillir ;
- faire preuve d'écoute active, de bienveillance et d'empathie ;
- assurer un suivi des personnes ;
- favoriser la construction de réponses propres ;
- être capable de prendre du recul, de se mettre en retrait ;
- savoir cheminer avec ... ;
- être capable de réguler tout au long du processus de formation ;
- savoir « passer la main » (réorienter, déléguer, mettre fin) ;
- savoir être flexible dans ses postures, s'auto-évaluer ;
- savoir agir de façon éthique et responsable.

Dans un double positionnement, le conseiller pédagogique endosse la posture d'ingénieur dans la mesure où ce dernier va organiser et comprendre 'comment ça marche ?'. Conformément au modèle de Bailleul. Le formateur doit :

- Savoir mener une analyse de besoins ;
- °connaître différents moyens de recueillir des informations ;
- °maîtriser les outils de recueil ;
- °traiter, analyser, interpréter les données recueillies ;
- Elaborer des dispositifs opérationnalisables (et s'assurer de leur faisabilité) ;
- Organiser la synergie des partenaires potentiels ;
- Organiser la temporalité du déroulement des actions ;
- Assurer le suivi de la mise en œuvre ;
- Savoir mener l'évaluation des projets.

Dans sa mission d'accompagnateur, le conseiller pédagogique 'accompagnement des débutants' fait de l'ingénierie de parcours et de professionnalisation en dispensant une formation aux NPS dans le but de les faire monter en compétences. Selon Guy Le Boterf (2005, p. 241)²⁶

Dans la gestion de plus en plus individualisante des salariés..., le développement de leurs compétences n'est plus seulement considéré comme relevant de la seule formation, mais comme résultant de parcours individualisés incluant le passage par des situations professionnelles organisées pour être professionnalisantes et des situations de formation.

Selon le rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale de 2011²⁷ (rapport Mégard et Hédouin), les services académiques ont pu mettre en place rapidement une prise en charge et une organisation de l'année de stage, dont les modalités étaient totalement nouvelles.

Le rapport a de même souligné la modalité très particulière mise en place, en Guadeloupe à savoir la « prise de fonction progressive » des professeurs stagiaires.

Ce dispositif permet une entrée dans le métier adaptée au rythme d'acquisition des compétences de chaque stagiaire : après des stages d'observation et de pratique accompagnée, tous les PES ont effectué un stage en responsabilité de trois semaines en décembre et ont reçu la visite d'un IEN. La moitié d'entre eux ont été jugés aptes et ont été affectés en classe. Les autres ont bénéficié d'un autre stage de pratique accompagnée puis d'un stage en responsabilité durant lequel ils ont été vus en février par un CPC ou un EMF ou un CPD. Ceux qui ont été jugés aptes (environ les 3/4) ont été affectés en classe, les autres bénéficient à nouveau de stages de pratique accompagnée et seront vus lors d'un troisième stage en responsabilité.

Ce bilan élogieux ne saurait occulter la difficile mise en synergie de tous les acteurs de la

²⁵ Bailleul, M., maître de conférences à l'université de Caen, séminaire du 26 janvier 2013 IUFM Guadeloupe

²⁶ Le Boterf, G., 2005, De l'ingénierie de la formation à celle de la professionnalisation. Du même auteur ; Professionnaliser : construire des parcours de professionnalisation ; mars 2010 ; Eyrolles. p. 241

²⁷ Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, 2011, **Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants, MÉGARD M., Inspectrice générale de l'éducation nationale AVRIL 2011 HÉDOIN P., Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche Note N°2**

formation.

Si la question de l'intérêt du cahier des charges ne se pose plus, celle relative aux rôles assignés aux différents acteurs de la formation se pose.

Afin de remédier à la difficile mise en synergie des acteurs de la formation, il importe de percevoir la formation comme un espace. Clot, (2008)²⁸ en construisant des cadres dialogiques, cherche à développer le pouvoir d'agir des professionnels sur leur métier à condition de le décliner à ses 4 niveaux :

- le niveau transpersonnel où l'on construit le métier avec les autres.
- le niveau personnel s'intéresse, à ce que le formateur sait ou ce qu'il sait faire en propre.
- le niveau impersonnel est ce qui arrive de l'extérieur et qu'on ne maîtrise pas.
- le niveau interpersonnel qui examine le formateur pour ce qu'il est, seul ou en groupe.

Le Rectorat dans sa volonté de prendre en compte cette réelle difficulté a inscrit dans son cahier des charges, les équipes de suivi. Dans une dimension transpersonnelle, ces équipes composées d'acteurs de la formation ont vocation à se concerter à propos des stagiaires.

De même, la nomination des conseillers pédagogiques 'accompagnement des débutants' dans le dispositif, constitue un levier de coordination.

Il convient également de percevoir tout acteur de la formation mais aussi le formé comme un individu dans toute sa dimension à savoir : un individu en formation, un individu au travail et un individu social.

I.1.1.4.2 L'actuel cahier des charges de la formation et le placement en binôme.

Une nouvelle organisation de la formation valant cahier des charges de la formation a donc été conçue pour répondre à la disparition des postes d'enseignants en surnombre et aux 30 postes restés vacants à l'issue de la CAPD de juillet 2013 dans l'académie. Ce dispositif conçu par l'IENA adjoint au DAASEN²⁹ en étroite collaboration avec le DAASEN, a été validé par le Rectorat.

Dans ce dispositif, chaque NFS³⁰ est en alternance dans la classe **sur des blocs de cinq semaines**. L'année comprenant 36 semaines, six blocs de cinq semaines pourront être mis en place. Pour les six semaines restantes, il est prévu une formation par demi groupe en alternance (ESPE/Rectorat). Les semaines de formation à l'ESPE se déroulent selon le calendrier suivant : 30 septembre au 4 octobre ; 4 au 8 novembre ; 9 au 13 décembre 2013 ; 10 au 14 février ; 10 au 14 mars ; 28 au 2 mai.

Description des blocs

Deux NFS appariés sur une même classe (14 NFS soit 7 classes + 1 NFS sur une classe à Saint- Martin ; 38 NFS soit 19 classes en Guadeloupe)

Les cinq semaines pour le premier bloc se déroulent comme suit :

- le 1^{er} NFS enseigne dans la classe.
- le 2^{ème} NFS est en formation : deux semaines d'observation et de pratique accompagnée dans une classe d'EMF ; deux semaines de stage en responsabilité dans une classe (cette classe sera du même cycle que la classe de l'EMF) ; une semaine de formation (ESPE/Rectorat).
- Pour le deuxième bloc il y a alternance.

²⁸ Clot, Y., 2008, *La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie*, vol 4, P67-77

²⁹ SOLANO-SERENA A., IEN Adjoint au DAASEN de l'académie de Guadeloupe

³⁰ NFS : nouveaux fonctionnaires stagiaires ou nouveaux professeurs stagiaires

Période	Fin Août 2013	BLOC 1			BLOC 2		
		2 semaines	2 semaines	1 semaine	2 semaines	2 semaines	1 semaine
NPS 1	Stage d'accueil	NFS 1 dans la classe d'affectation			Observation Pratique Accompagnée avec EMF (Classe de cycle p)	Stage en responsabilité dans une classe de cycle p	Formation ESPE Rectorat
		Préparatoire à la rentrée	Observation Pratique Accompagnée avec EMF (Classe de cycle n)	Stage en responsabilité dans une classe de cycle n	Formation ESPE Rectorat	NPS 2 dans la classe d'affectation	

Tableau 1 : Blocs de NPS ; IEN Adjoint au DAASEN, Organisation de la formation 2013/2014, copyright

Modalités d'affectation

Afin de donner les mêmes conditions de travail à tous les NFS, une nouvelle configuration de leur formation durant l'année scolaire est donc mise en place :

- chaque NFS est affecté sur une classe à l'année ;
- deux NFS seront appariés soit 26 paires (7 dans les Iles du Nord et 19 en Guadeloupe) dans la même classe ; un seul NPS de Saint Martin sera apparié avec un enseignant titulaire.
- Dans cette nouvelle configuration, les titulaires qui assuraient le remplacement des NFS durant leur période de formation sont affectés à l'année dans la classe où ils effectuent depuis la rentrée leur remplacement.

Des réajustements de cette nouvelle organisation de la formation se sont opérés jusqu'à la rentrée 2013 pour être au plus près de la réalité du terrain.

Le placement en alternance inscrit les nouvelles paires ou binômes dans une configuration particulière qu'on pourrait qualifier d'inédites pour des stagiaires débutants. La revue de littérature sur le sujet, montre que des dispositifs existants ne poursuivaient pas le même but. Toutefois, ils peuvent nous aider à en percevoir le bien fondé ou les difficultés en germe.

Les investigations de Hoff (2010)³¹ sur le sujet tendent à démontrer que la loi d'orientation sur l'Éducation de 1989 a introduit dans l'exercice du métier une dimension sociale et collaborative qui n'existaient pas, ou peu, jusque-là. Ce mouvement a donné lieu à des incitations, voire des injonctions, visant à entraîner des pratiques collaboratives entre pairs au cours des différents conseils de l'école primaire.

Son étude montre que ces situations collectives ne sont pas vécues comme particulièrement aidantes par les maîtres débutants.

³¹ Hoff, C., 2010, Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré, *Revue et formation* n°63.

Par rapport à ces temps de concertation instituée, les praticiens privilégient les relations interindividuelles non formalisées se déroulant en dehors du temps d'enseignement. Ils font part de l'aide et du soutien dont ils bénéficient à travers les collaborations et les dialogues qui se sont établis avec certains de leurs pairs. Les jeunes maîtres considèrent ces relations comme particulièrement utiles. Les praticiens débutants ont, la plupart du temps, l'initiative des échanges, et ils sollicitent, en priorité, un collègue exerçant dans le même cycle, voire dans le même niveau de classe lorsque la taille et les caractéristiques de l'établissement le permettent.

Ils se nourrissent essentiellement des idées et des conseils qui leur sont proposés, et le terme de « collègues-formateurs » (Marcel, 2005, p. 120) semble approprié pour souligner le caractère formatif de ces relations qui se déroulent presque exclusivement sur un mode binaire.

Les professeurs débutants ont une considération toute particulière pour l'expérience professionnelle acquise par leurs interlocuteurs, qu'ils valorisent fortement. L'enseignant chevronné dispose auprès des novices d'un statut symbolique, il est celui qui peut les aider à acquérir une certaine maîtrise professionnelle. L'analyse montre que les apprentissages effectués dans ces démarches co-formatives ne consistent pas en une simple opération technique de « copier-coller », mais ces savoirs nouveaux sont le résultat d'une transformation, d'une appropriation par les jeunes maîtres de ce qui leur est dit, montré, ou de ce qu'ils ont observé.

Thierry Piot³², pour introduire l'activité des enseignants en situation de travail fait une rétrospective historique des dispositifs de formation jusque là à l'œuvre afin de nous interpeller sur une nouvelle ingénierie de formation. Ainsi, il rappelle que :

La sphère scolaire a connu une période d'expansion importante dans les pays de l'OCDE aux XIX^e et XX^e siècle, avec, comme corollaire aux dynamiques de démocratisation et de massification, un développement soutenu des institutions scolaires. Durant cette première phase, le travail des enseignants est le plus souvent resté solitaire, c'est-à-dire ordonné au format scolaire traditionnel «un maître/une classe».

La seconde modernité a induit une transformation des demandes sociales d'une part, du cadre démographique et des exigences économiques d'autre part. L'organisation scolaire est tenue de s'adapter aux nouveaux défis d'un environnement plus hétérogène, moins prévisible.

C'est dans cette dynamique plurielle que les politiques scolaires cherchent à inventer des formes d'organisation plus collaboratives du travail enseignant.

À cette fin, les prescriptions institutionnelles promeuvent des formes du travail enseignant plus réticulaires. L'inflexion principale, en termes d'organisation du travail enseignant, consiste en un passage d'une logique de périmètre à une logique de réseau.

Ici des enseignants sont amenés à travailler ensemble face à un groupe d'élèves. L'auteur fait l'hypothèse que deux enseignants, qui partagent une activité d'enseignement simultanée face à un même groupe d'élèves, coordonnent leurs images opératives de référence et leurs images opératives effectrices pour tenter de co-orienter l'activité et de co-réguler son déroulement.

La question est de savoir si l'actuel dispositif de formation qui place deux NPS en binôme sur une classe obéit à cette même logique de collaboration ? Le système tel qu'il est proposé ne permet pas aux NPS de choisir le binôme avec lequel ils devront travailler toute l'année. Le stagiaire ne perçoit pas son homologue comme étant en capacité de lui livrer une expérience dont il pourra tirer parti.

I.1.2 Qu'est-ce que le contexte difficile ?

Étymologiquement, le mot contexte vient du latin *contextus* qui signifie assemblage. Dans le langage commun, ce mot renvoie à un ensemble de circonstances dans lesquelles se produit un événement, se situe une action. Il peut de même renvoyer à l'environnement physique ou de situation duquel un fait est pris en compte.

Cet environnement peut être matériel ou symbolique. Il peut s'agir de l'ensemble des circonstances entourant un événement.

Le mot difficile, emprunté au latin *difficilis* signifie malaisé, pénible, exigeant. Rapporté au langage commun, ce terme renvoie à ce qui n'est pas facile à réaliser, qui connaît de gros problèmes.

³² Piot, T., (2009), Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe : L'exemple des itinéraires de découverte au collège, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 42, p. 67-81.

Le mot contexte, associé au mot difficile, prend une dimension particulière au sens où l'enseignant qui exerce son métier en contexte difficile devra faire face à un environnement peu favorable. Cet environnement multiforme peut intéresser l'aspect : social, culturel, familial, géographique, psychologique ou économique.

I.1.2.1 Le contexte difficile défini par les auteurs.

Comment définir le Contexte difficile au regard de la littérature?

Selon **Amade-Escot et Venturini** (2009)³³, le terme de «milieu difficile» est souvent retenu pour qualifier le contexte des établissements situés notamment en zone d'éducation prioritaire. Toutefois, pour faciliter la lecture et éviter les confusions possibles avec le terme de «milieu didactique», concept central de leur article, ils ont choisi d'utiliser le terme de «contexte difficile» pour désigner cette réalité.

Hélou et Lantheaume (2008)³⁴ renseignent sur ces difficultés en lien avec la réticence des élèves à l'enseignement, réticences elles-mêmes corrélées à l'environnement socioculturel des élèves, lui-même mis en relation avec la question des territoires.

Doit-on réduire le contexte difficile à la seule zone géographique ? Ne peut-on pas le concevoir en terme de difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur métier ?

Pour appuyer mon questionnement, **Monnier et Amade-Escot**³⁵ (2009 :2), ont choisi de ne pas réduire la notion d'enseignement en milieu difficile à sa territorialisation, notamment en termes de zones d'éducation prioritaire (ZEP), réseau d'éducation prioritaire (REP), ou plus récemment de «réseau ambition réussite» (RAR), tant la difficulté du travail enseignant s'exprime en différents lieux, sous de multiples formes et registres.

Les auteurs **Hélou et Lantheaume** (2008 : 68) choisissent au contraire de rapporter les difficultés éprouvées (plus ou moins douloureusement et durablement) aux situations de travail, aux contextes d'exercice. C'est dire qu'ils les considèrent comme faisant partie des épreuves normales du métier, même s'ils distinguent la plainte, « *Forme collective d'expression partagée pour dire la difficulté au travail* », de la souffrance, qui « *emporte avec elle, comme la violence, un jugement difficilement réversible et incommensurable* ».

Relations tendues avec les parents, sentiment d'être abandonné par une institution peu solidaire, usure, fatigue, sentiment d'échec, telles sont les données recueillies de façon récurrente. Les professeurs soulignent la difficulté à gérer un « *travail interminable aux résultats improbables* » et la façon dont la vie professionnelle empiète en permanence sur la vie privée. De quoi enrichir la panoplie des études cliniques situant la frustration du côté du « travail empêché », alors que c'est le couple routine-stress qui semble ici alimenter à perpétuité la souffrance :

« *Ne plus être soumis à des épreuves provoque un désengagement et diminue la satisfaction au travail, alors que la soumission continuelle à des épreuves amène un excès d'engagement diminuant la satisfaction.* »

³³ Amade-Escot, C., et Venturini, P., 2009, «Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept » *Education et didactique*, volume 3-n°1.

³⁴ Hélou, C. et Lantheaume, F., 2008, *la difficulté au travail des enseignants, exception ou part constitutive du métier*, Recherche et formation n°57, p 65-78)

³⁵ Monnier, N. et Amade-Escot, C., L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile ; Revue française de pédagogie, 2009/3 (n° 168).

Butlen (2002³⁶, 2004³⁷) explique quant à lui les contradictions qui existent chez les débutants dans la conduite de la classe, par la mise en tension des logiques d'apprentissage et les logiques de socialisation.

Selon l'auteur, lorsqu'ils enseignent dans des *conditions difficiles*, les débutants sont avant tout préoccupés par l'installation d'une 'paix scolaire' combinaison d'une paix sociale et d'une adhésion au projet d'enseignement du professeur. Il s'agit d'établir et de faire accepter par les élèves, des règles de fonctionnement permettant d'obtenir le calme, le contrôle des prises de parole et un climat de sécurité, tout en parvenant à les enrôler rapidement et sans trop de résistance dans les tâches scolaires. Mais rares sont les débutants qui, lorsqu'ils exercent en milieux difficiles, obtiennent l'adhésion des élèves à leur projet d'enseignement sans réviser leurs ambitions à la baisse ou raccourcir les temps d'activité.

Les résultats d'une recherche antérieure de **Rault**,³⁸ font apparaître que les causes de l'échec scolaire retenues par les enseignants étaient essentiellement attribuées à des facteurs extérieurs à la pratique enseignante, que ce soit une déficience de l'élève, un milieu familial et social défaillant ou encore de mauvaises conditions d'enseignement offertes par l'institution scolaire. Cette étude apprécie la manière dont les enseignants débutants font face à la diversité des besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. Entre aides apportées et préconisations l'étude envisage de les aider à construire une « personnalité professionnelle », la faire évoluer, la développer.

Si jusqu'alors la conjoncture 'contexte difficile' n'apparaît pas de facto dans les propos des auteurs qui traduisent la difficulté en terme de contextes d'établissement, de milieu difficile, de zone d'éducation prioritaire, de conditions difficiles ou de territoires tel n'est pas le cas pour **POGGI**³⁹ (2006) qui emploie ce terme à dessin. L'auteure fait ressortir dans son article, qu'enseigner **en contexte difficile** constitue un terrain propice à des « décrochages professionnels » que les inspecteurs ne manquent pas de pointer tout en reconnaissant à ces mêmes acteurs des compétences en matière de prise en compte des caractéristiques des élèves. Pour elle, on peut craindre que la moindre attention accordée aux contenus transmis en établissements défavorisés conduise à accroître les inégalités d'accès au savoir entre les différentes catégories sociales d'élèves.

Dressant un parallèle entre l'attitude des inspecteurs relevée par POGGI et celle des accompagnateurs en visite de stagiaire exerçant en contexte difficile, je me questionne sur le degré d'exigence des accompagnateurs. Leur attitude ne traduit pas t-elle pas un défaut de prise en compte du réel ? Les formateurs/tuteurs, en se basant uniquement sur le référentiel de compétences (2010, 2013) tiennent-ils compte du contexte, du milieu ou de l'environnement professionnel du stagiaire afin d'établir leur bulletin de visite ?

De même si les facteurs extrinsèques à la classe ont pu expliquer le contexte difficile, d'autres auteurs se penchent sur la gestion même de la classe, du public d'élèves et de la posture de l'enseignant pour expliquer les causes intrinsèques.

Ainsi, comme l'ont montré les travaux antérieurs de **Grimault-Leprince**⁴⁰ et **Merle** (2008),

La discipline en classe est ainsi pour les enseignants un enjeu majeur face auquel la réglementation a parfois peu de poids. À partir d'une enquête empirique, cet article vise à comprendre les équilibres entre contraintes et autonomie dans la gestion par les enseignants des désordres en cours. Les pratiques enseignantes de gestion de

³⁶ Butlen, D., Peltier-Babier, Pézard, 2002, Nommer en REP comment font-ils ? Pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en REP : contradictions et cohérences. Revue Française de Pédagogie n°140 p. 41 à 52

³⁷ Butlen, D., 2004 Apprentissages mathématiques à l'école élémentaire. Des difficultés des élèves des milieux populaires aux stratégies de formation des professeurs des écoles, Université Paris 8.

³⁸ Rault C., 2005, Revue Raliance, *En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves*, n°16, p67-74)

³⁹ Poggi, M-P., 2006, Wallian N., Musard M., La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse de rapports d'inspection en EPS, revue française de pédagogie, , pp.131-145

⁴⁰ Grimault-Leprince, A., 2011, La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme, *Carrefours de l'éducation*, 2011/1 n° 31, p. 217-235.

classe sont également contraintes par le contexte, qu'il s'agisse du type d'établissement ou des caractéristiques de la classe. De façon générale, un contexte difficile accroît le nombre de sanctions. Néanmoins, l'appréhension de cette question diffère selon les enseignants. Relever tous les écarts de comportement, s'affirmer en élevant la voix et prendre des sanctions est perçu comme le meilleur moyen de parvenir à contrôler la classe. Pour les enseignants exerçant dans les établissements dits « difficiles », les avis sont plus divergents. Certains adoptent également des méthodes essentiellement répressives, avec le risque d'être peu équitables car plus les sanctions sont nombreuses, plus il est difficile de contrôler leur justesse. La banalisation des sanctions dans les établissements difficiles pose également la question de leur sens. En revanche, d'autres enseignants de ZEP sont d'avis qu'une affirmation trop virulente de leur autorité dans les classes difficiles peut aboutir à une situation d'affrontement et une accentuation des comportements déviants.

Le contexte d'établissement et de classe contribue ainsi à différencier les pratiques des enseignants en matière de gestion des désordres. Mais indépendamment de ces contextes, les travaux antérieurs ont établi l'influence de certaines caractéristiques des élèves comme le sexe, le niveau scolaire et l'origine sociale sur les sanctions reçues (Grimault-Leprince et Merle, 2008). L'enquête apporte un éclairage complémentaire sur l'impact des caractéristiques des élèves sur les pratiques de sanction des enseignants.

Cuadrado et Fernández⁴¹, du département de psychologie et d'anthropologie de l'Université de Extremadura en Espagne rappellent l'importance de la communication dans la compréhension de la réalité et dans l'adaptation de la personne à un contexte. Selon elles, si le rôle de l'enseignant consiste à accompagner, aider ou transmettre, il semble que les comportements qu'il met en place pour répondre à ce rôle ne soient pas toujours conscients ou intentionnels. D'après leurs travaux, les enseignants ne sont pas conscients des comportements verbaux et non verbaux qu'ils adoptent. Les aider à prendre du recul sur leur pratique est donc fondamental. En d'autres termes, il est nécessaire que les enseignants emploient certaines formes de communication de manière stratégique afin « d'augmenter l'efficacité des processus d'enseignement et d'apprentissage ». La notion de posture et de gestes professionnels prend ici à mon avis toute son importance.

Dubet⁴² qui, a étudié l'expérience scolaire des élèves, voici une dizaine d'années, constate qu'on ne parlait guère de violence à l'école. Selon lui :

On parlait plus volontiers d'élèves "difficiles", de problèmes sociaux, de désintérêt scolaire, voire de la violence des enseignants... Moins de dix ans après, tout a changé, la violence est "partout" ».

On apprend que la violence est partout, dans les établissements 'difficiles', comme dans les autres, dans les petites classes, comme dans les grandes. Le sanctuaire scolaire est brusquement devenu le lieu de toutes les violences et de toutes les crises.

L'agitation des élèves dans la classe, les problèmes d'apprentissage, ceux des relations, agressives ou absentes, avec les parents sont autant d'indicateurs de la violence des élèves et de la société. Là aussi, la discipline est stricte et toutes ces difficultés, qu'un observateur étranger pourrait considérer comme banales, sont confondues sous le dénominateur commun de la violence. *Dans tous les cas, la violence est une catégorie générale désignant un ensemble de phénomènes hétérogènes, un ensemble de signes des difficultés de l'école, parmi lesquelles les conduites violentes proprement dites ne sont qu'un sous-ensemble. La violence désigne à la fois des conduites réellement violentes, vols, agressions, injures, menaces, et le sentiment diffus mais omniprésent d'affronter tout un ensemble de difficultés tenant autant à la vie scolaire elle-même qu'à tous les problèmes sociaux qui la menacent.*

I.1.2.2 La représentation du contexte difficile par les acteurs.

De l'avis de Crahay⁴³ (2010), la majorité des études empiriques portant sur ce que pensent les enseignants de l'enseignement et de l'apprentissage sont publiées dans des revues anglophones.

Dans cette sphère culturelle, le terme de *belief* (croyance) s'est imposé alors que, dans la littérature francophone, le terme de « *représentation* » est privilégié. En fait, à bien y regarder, qu'elle soit anglophone ou francophone, la littérature de recherche abonde en termes différents : théories personnelles, perspectives, conceptions, préconceptions, théories implicites, perceptions, attitudes, dispositions... Bien que ces termes aient

⁴¹ Cuadrado I. et Fernandez I., La métacognition de la communication didactique dans l'enseignement secondaire espagnol. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 40, n° 4, 2007

⁴² DUBET, F., Les figures de la violence à l'école, *Revue Française de Pédagogie*, n° 123, avril-mai-juin 1998, 35-45

⁴³ CRAHAY, M. et al, *Revue française de pédagogie* N°172, juillet septembre 2010

des définitions différentes, ils sont difficilement différenciables.

Dans sa revue de littérature, Pajares (1992) les considère d'ailleurs comme interchangeables. La difficulté de définir le concept de croyance est largement reconnue. Discutant ce problème, l'auteur mentionne plusieurs définitions ; il en retient deux qui, tout en étant complémentaires, lui paraissent prototypiques de deux tendances différentes, décelables dans l'ensemble des productions des chercheurs. La première définition renvoie à « toute proposition simple, consciente ou inconsciente, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait, pouvant être précédé par la phrase "je crois que..." » (Rokeach, 1976, cité par Pajares, 1992, p. 314).

La deuxième voit la croyance comme « une représentation que se fait un individu de la réalité ; celle-ci possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement » (Harvey, 1986, cité par Pajares, 1992, p. 313). À ce stade de la réflexion, on peut donc considérer que le concept de croyances des enseignants renvoie à des contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions.

Nault⁴⁴ (1999) nous décrit bien ce passage d'un monde rêvé, imaginé, représenté, à un monde réel. Synthétisant les études sur la socialisation professionnelle des enseignants, l'auteur propose un modèle en cinq phases :

- Il y aurait d'abord la phase du métier rêvé ou imaginé, phase qui précède l'entrée en formation initiale et au cours de laquelle l'adolescent se construit une image de ce qu'il veut devenir et se forge un projet professionnel.

- Au cours de la seconde phase, celle de la formation initiale, le futur enseignant acquiert les savoirs, savoir-faire et savoir-être de sa future profession. Parallèlement, il subit l'influence de forces externes qui visent à modeler son « moi professionnel » à l'aune des théories pédagogiques.

- Ensuite viendrait la phase de l'insertion professionnelle. D'une importance capitale pour le devenir des enseignants, elle peut être décomposée en trois étapes : primo l'étape d'euphorie anticipatrice, suivie secundo de l'étape du « choc de la réalité » et enfin, tertio, l'étape de la consolidation des acquis pendant laquelle, au fur et à mesure des succès, ce nouvel enseignant se construit des structures permanentes de fonctionnement et de réflexion.

- La quatrième phase correspondrait à une socialisation plus personnalisée.

Au sein de sa classe, l'enseignant continue à se développer professionnellement en fonction des expériences, de ses essais et erreurs.

- Enfin l'ultime phase est appelée phase de socialisation rayonnante car, après avoir surmonté avec succès des situations complexes, l'enseignant est amené à partager son expertise avec ses collègues. Il est au sommet de son art.

Pour les jeunes enseignants, l'entrée en fonction est souvent source de difficultés, au point que la plupart d'entre eux connaissent un choc de la réalité (ou *reality shock*, voir Nault, 1999 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Veenman, 1984). Confrontés au décalage entre le métier rêvé ou imaginé et le métier réel (Nault, 1999), des enseignants développent un discours auto-défensif au sein duquel certaines croyances peuvent être mobilisées à des fins justificatrices.

I.1.2.3 Le regard de l'institution sur le contexte difficile : Politique d'éducation prioritaire

Pour mieux comprendre le positionnement institutionnel au regard de la politique d'éducation prioritaire, il convient de faire une brève rétrospective des actions menées.

À partir des années 2000, plusieurs études mettent en évidence le fait que la politique d'éducation prioritaire ne parvient pas à réduire les écarts de réussite scolaire (Armand et Gille, 2006 ; Benabou et al, 2004 ; Caille, 2001). Cette politique est alors restructurée en 2006 avec la création, en lieu et place des précédentes Zones d'éducation prioritaire, des Réseaux ambition réussite (RAR) et des Réseaux réussite scolaire (RRS).

À la suite d'un premier bilan mitigé en juin 2010 (MEN-DEPP, 2010), les RAR sont remplacés, à la rentrée 2011, par le programme Eclair (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) (MEN- DGESCO, 2011).

⁴⁴ Nault, T., 1999. *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montréal : Éd. Logiques.

La principale innovation de la réforme de 2006 est l'organisation de réseaux entre établissements du primaire et du secondaire. Chaque réseau comporte ainsi un collège, unité de référence, et plusieurs écoles primaires et maternelles qui l'alimentent. L'objectif de cette nouvelle organisation est de renforcer la cohérence pédagogique autour du parcours scolaire des élèves.

En 2010, on compte 253 RAR, soit 5 % environ des collèges et écoles publics. Les RAR regroupent les établissements concentrant les plus grandes difficultés sociales et scolaires. Ils se distinguent des 823 RRS composés d'un public socialement plus hétérogène (MEN-DEPP, 2010). À la rentrée 2012, 301 collèges publics relèvent du dispositif Éclair en France métropolitaine et dans les DOM.

Ces établissements scolarisent un peu plus d'un collégien sur vingt du secteur public (142 300 élèves).

Leur répartition n'est pas homogène sur le territoire. Ainsi, en France métropolitaine, la part des collégiens en Éclair oscille entre 11,5 % pour l'académie d'Aix-Marseille et 0,2 % pour celle de Grenoble.

Dans les DOM, 23,2 % des collèges sont en Éclair contre 5,0 % en France métropolitaine. La part des collégiens qui y suivent leur scolarité varie entre 8,4 % en Guadeloupe et 49,0 % en Guyane.

Les critères de sélection des RAR sont établis au niveau national (Stéfanou, 2009). Ils prennent en compte le contexte social, économique et démographique des établissements en question.

Depuis 2006, chaque établissement d'éducation prioritaire conclut un « contrat de réseaux » avec les autorités académiques.

Ces contrats doivent permettre d'assurer un suivi plus étroit des résultats et des difficultés de ces établissements. Par ailleurs, une convention de partenariat est signée par tous les RAR avec une institution culturelle, un complexe sportif de haut niveau, un laboratoire d'université etc. Ceci doit permettre « d'insuffler un nouvel esprit en développant chez les élèves un sentiment fort d'appartenance pour leur établissement et en donnant à chaque réseau une dimension d'excellence ». Ces quelques mesures de nature plutôt « symbolique » mises à part, les RAR bénéficient surtout d'enseignants et personnels.

En 2005, la proportion d'entrants en sixième de condition sociale défavorisée était de 43,5 % pour la Guadeloupe (38 % France entière) et de condition sociale très favorisée : 12,7 % (21,5 % France entière). Cette situation a conduit à classer en éducation prioritaire un nombre important d'établissements.

Jusqu'en 2005-2006, l'académie de la Guadeloupe disposait de trois ZEP (Saint-Martin, Basse-Terre, Pointe-À-Pitre) et de sept REP (Abymes 1, Capesterre Belle-Eau, Le Moule, Marie-Galante, Désirade, Anse-Bertrand, Bouillante/Pointe-Noire).

L'observatoire des zones prioritaires à la rentrée 2011 comptabilisait quatre réseaux ECLAIR (Basse-Terre, Pointe-À-Pitre, Abymes 1, Marie-Galante) et sept RRS hors ECLAIR dans l'Académie de Guadeloupe.

Cet état des lieux permet-il de corréliser la présence des RAR, RRS et ECLAIR dans certaines zones géographiques à une difficulté croissante d'exercice du métier en raison du contexte ?

Les enseignants débutants voire les titulaires 1^{ère} année sont-ils massivement affectés sur ces zones prioritaires, sur ces classes relevant des anciennes ZEP, des RRS ou des ECLAIR ? Le placement des T1 de la promotion 2012/2013 nous donne une indication sur le sujet. Sur les 15 enseignants ayant été titularisés, plus de 10 (11 précisément) se trouvent affectés à St Martin à l'issue de la CAPD de juillet. De même, le nombre important de postes vacants, conduit l'académie à modifier son dispositif et placer en exercice du métier 15 NPS à St Martin pour cette rentrée 2013.

D'autres questions interpellent et trouvent écho dans le rapport de Anne Armand⁴⁵ qui constate que :

⁴⁵ Armand, A., 2011, Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ? Entretien avec Anne Armand, inspectrice générale de lettres, auteure de rapports sur l'éducation prioritaire, revue française de pédagogie, n°177,

La politique d'éducation prioritaire a davantage consisté à diminuer les effets pervers sociaux et scolaires de la massification de l'enseignement et à augmenter la cohésion sociale par des empilements historiques de remèdes ou de sparadraps plutôt qu'à s'attaquer au cœur de cible : quels véritables handicaps socioculturels combler qui empêchent les apprentissages, et ce, dès l'entrée en maternelle et tout au long du primaire ? Quelle est la répercussion de l'environnement et notamment des groupes d'élèves sur la réussite scolaire ? Quel enseignement donner pour que la prégnance des origines sociales s'estompe dans les résultats ?

I.1.3 Qu'est ce que la professionnalisation et le développement professionnel ?

Si les enseignants débutants doivent construire et développer une personnalité professionnelle, se pose alors la question de la mise en tension de la **professionnalisation et du développement professionnel**.

En effet, si la **professionnalisation** selon *Jacques Crinon et Michèle Guigue*⁴⁶ (2006), est considérée comme : « l'ensemble des processus institutionnels de formation et d'évaluation par lequel on devient un « professionnel » ou qui conduisent à devenir plus compétent. », **Le développement professionnel** des enseignants correspondrait selon *Donnay et Charlier* (2006, p.13) à : « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité et dans des conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle ».

Le développement professionnel des enseignants peut-être conçu comme le franchissement d'une succession d'obstacles et correspondre ainsi aux phases identifiées par *Boucher et Jenkins* (2004). Ces auteurs distinguent une phase d'appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité, voire d'inquiétude devant les changements à venir; une phase d'expérimentation qui correspond à l'exploration de nouvelles pratiques ; une phase d'appropriation par des ajustements nécessaires ; une phase de consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité.

Pour expliquer la mise en tension entre la professionnalisation et le développement professionnel, *Witorski et Briquet-Duhazé* (2008) distinguent, ce qui relève de la logique de professionnalisation de ce qui relève d'une logique de développement professionnel :

[...] La première a à voir avec une intention sociale de professionnalisation émanant d'une institution ou d'une organisation; Cette intention se traduit par la proposition de dispositifs de travail et de formation, particuliers ; la seconde concerne un mouvement conjoint de développement d'une activité, de stratégies et de dynamiques identitaires accompagnant la construction-transformation d'une professionnalité au niveau d'un individu agissant.

L'enseignant débutant pour évoluer dans son processus de développement est en quête d'une **reconnaissance professionnelle**. La reconnaissance au travail selon Anne Jorro (2009) reste un levier essentiel si l'on vise en formation un développement professionnel. A ce titre, Ricœur (2007)⁴⁷ associe deux termes: « devenir capable, être reconnu ». Pour un novice « se (re)connaître » comme professionnel dans le regard porté par autrui, amène à organiser cette construction sous forme d'un triptyque : « devenir capable - être reconnu - se (re)connaître », au sens de : se connaître comme différent de celui que l'on projetait de devenir. Reconnaître la professionnalité émergente (Jorro, 2012)⁴⁸ permet d'envisager une régulation en fonction des points à renforcer.

I.2 Le cadre théorique : Les concepts convoqués

Le Cadre théorique de l'étude va prendre appui sur la théorie de la reconnaissance, l'analyse réflexive, le paradigme de l'accompagnement, le concept éthique et l'activité didactique empêchée.

⁴⁶ Crinon, J., et Guigue, M., 2006, Revue de littérature, *Ecriture et professionnalisation*, p117-169 al. 3.

⁴⁷ Ricoeur P., 2007, *Devenir capable, être reconnu*. Revue du MAUSS permanente.

⁴⁸ Jorro A., 2012, *La construction d'une professionnalité en éducation, Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle ?*, revue Recherche et éducation n°7. En ligne, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1335>

I.2.1 Le concept de reconnaissance

Axel Honneth⁴⁹ dans une émission radiophonique de France Culture intitulée : « La suite dans les idées »⁵⁰ a tenu le 2 janvier 2010, à exposer sa théorie de la reconnaissance à Sylvain Bourmeau producteur de l'émission. Il dit en ces termes :

C'est l'idée originale de Hegel que j'ai développée pour forger un concept de société qui me permet de montrer que notre société, comme toutes les sociétés, est organisée autour de ce que j'appelle des sphères de reconnaissance, ce qui signifie qu'elles incluent leurs membres en établissant des sphères dans lesquelles les membres ont la possibilité d'accéder à une reconnaissance mutuelle... j'ai distingué trois sphères différentes : Une sphère totalement nouvelle, la vie privée... Une autre sphère que j'essaie d'identifier est celle du respect légal... La troisième sphère que j'essaie de distinguer est donc celle du marché. Et de là, j'essaie d'identifier les conflits de notre époque que je décris comme des conflits pour la reconnaissance.

Un premier éclairage de la théorie de la **reconnaissance** nous est rapporté par Anne Jorro⁵¹ dans son article portant sur la reconnaissance professionnelle. Selon elle :

La reconnaissance **professionnelle** puise dans les travaux fondateurs du philosophe **Honneth** (2000), qui éclairent la lutte du sujet pour être reconnu aux plans social, politique et personnel selon trois conditions spécifiques de la reconnaissance : celle de la *confiance en soi*, du *respect* et de l'*estime de soi*. La problématique de la reconnaissance professionnelle peut être lue comme une attente de tout acteur, estimant que son travail a de la valeur.

Françoise Pierson⁵², nous apporte un second éclairage sur la théorie de Honneth.

Pour Honneth (2000 et 2004a), le sentiment d'être méprisé, de ne pas bénéficier d'une estime sociale, produit une brèche psychique et une souffrance morale. En effet, lorsque la valeur sociale d'un individu est jugée négativement ou non prise en compte cela témoigne du peu de considération de l'individu en tant qu'être social et peut être vécu comme une offense et une atteinte à sa dignité. « *Le sujet qui, face à l'expérience d'un échec de son action a honte de lui-même, se perçoit comme un être ayant une valeur sociale moindre que celle qu'il supposait avoir auparavant* » (Honneth, 1999 : 20).

« *L'engagement individuel dans une résistance collective permet de sortir l'individu d'une telle situation d'inhibition et de lutter pour obtenir la reconnaissance de son identité* » Il n'est plus seul pour affronter le regard des autres, surtout s'il est dévalorisant, et trouve alors la force de se confronter à eux. Quand il parvient à surmonter un tel état d'impuissance en s'engageant dans une résistance collective, il découvre une forme d'expression grâce à laquelle il peut se convaincre de sa propre valeur morale ou sociale à condition d'obtenir de la part de l'autre un sentiment de sympathie pour sa particularité individuelle. Mais pour qu'une résistance collective prenne place, les membres du groupe doivent partager le sentiment de mépris éprouvé. Pour ce faire, le groupe doit être porteur d'un cadre d'interprétation intersubjectif commun : « *... entre les objectifs impersonnels d'un mouvement social et les offenses privées subies par les individus qui le composent, il doit exister une passerelle sémantique au moins assez solide pour permettre le développement d'une identité collective* » (Honneth, 2000 : 195). Celle-ci fonde la solidarité au sein du groupe et permet aux individus de faire l'expérience de la reconnaissance que suscite cette solidarité dont les membres se vouent une sorte d'estime mutuelle. Ainsi, partageant avec les autres membres de son groupe ce même sentiment de mépris, la participation de l'individu à une résistance collective l'incite à lutter pour obtenir la reconnaissance de son identité et accéder à une estime de soi.

Point n'est besoin de constater l'importance que revêt la reconnaissance professionnelle aux yeux des NPS qui toute l'année vont chercher à bien faire, de manière à obtenir l'approbation des formateurs, des collègues de l'école et dans une moindre mesure de leur propre binôme.

Il nous paraît pertinent de penser que la reconnaissance devrait être pour eux un point d'ancrage dans la formation pour mieux vivre leur placement en binôme, condamnés qu'ils sont à travailler ensemble.

I.2.2 La pratique réflexive

Nos jeunes NPS, confrontés au quotidien de la classe doivent parvenir à prendre du recul, une certaine distance par rapport à ce qu'ils ont vécu pour mieux y faire face. Afin d'étayer cette idée, les travaux relatifs au **paradigme réflexif de Schön et Argyris** (1974) repris et approfondis

⁴⁹ Honneth A. Philosophe et sociologue allemand, 2000, *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Editions du Cerf.

⁵⁰ Emission France culture, 2 janvier 2010, *La suite dans les idées* <http://www.fabriquedesens.net/Theorie-de-la-reconnaissance-avec-Honneth>

⁵¹ Jorro A. et Pana-Martin cité en note de bas de page n°47

⁵² Pierson F., 2011, *Pour un apprentissage de la lutte et de la résistance des cadres pour limiter leur souffrance au travail : les apports de la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth* ; revue management vol. 14

par **Perrenoud** (2001)⁵³, mettent en lumière la complexité du métier d'enseignant. Pour eux, la réflexion est un outil puissant pour tenter de saisir cette complexité.

Donald Schön dans son ouvrage relatif au praticien réflexif⁵⁴ (1994) a montré que :

La pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle ; elle est le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles. Ses travaux mettent radicalement en cause la logique applicationniste : le professionnel n'est pas un applicateur de principes théoriques ni de schémas a priori, ni de règles méthodologiques... ; il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action.

Les professionnels sont en fait considérés comme des « praticiens réflexifs », c'est-à-dire des praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité

Selon cette nouvelle épistémologie de la pratique, la pratique professionnelle constitue le lieu privilégié de développement des compétences professionnelles. Mais pas à n'importe quelle condition : l'expérience ne crée pas d'emblée l'expertise. Des dispositifs divers d'analyse, de formalisation, de communication... sont susceptibles de rendre plus performante la réflexion sur la pratique.

C'est par une posture et une pratique réflexive assidue qu'on développe un habitus de réflexion sur la pratique et qu'on se développe professionnellement.

À la suite de Schön, on distingue classiquement :

- la réflexion-dans-l'action (dite aussi, la réflexion en cours d'action),
- la réflexion-sur-l'action, celle que l'on mène a posteriori sur sa propre action.

Toute réflexion occasionnelle sur l'action ne constitue pas une pratique réflexive. Tout praticien, face à une difficulté, une situation inédite, un problème particulier... s'arrête, prend du recul, et cherche par la réflexion une solution au problème rencontré.

Une pratique réflexive, c'est bien plus. Il s'agit d'une démarche méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets qui ne s'acquiert généralement que par un entraînement intensif et délibéré (Perrenoud, 1998). Cette pratique réflexive est quasi nécessairement une réflexion sur l'action, menée a posteriori.

Pour comprendre comment la professionnalité des maîtres se constitue et évolue, nous nous référons à **Christophe Hoff**⁵⁵ qui y voit :

Un premier cadre possible de compréhension de l'agir et du développement professionnel des novices. Ses recherches sur l'éducation conduisent à reconnaître la complexité du métier d'enseignant et l'impossibilité, pour le maître, de se préparer à toutes les situations possibles par l'apprentissage de recettes ou le simple recours à des références théoriques. L'enseignement est une profession « impossible », selon les mots de Freud, la réussite n'y est pas garantie et son projet peut rencontrer des résistances, voire des refus de la part des élèves. Comme tout enseignant l'a vécu, même une séquence minutieusement préparée peut prendre un tour surprenant et imprévu dès que l'action pédagogique est lancée. **La réflexion** est un outil puissant pour tenter de saisir et de gérer cette complexité.

I.2.3 Le paradigme de l'accompagnement

Dans cette démarche de développement professionnel, nos jeunes débutants vont devoir compter sur l'accompagnement des formateurs/ accompagnateurs. L'accompagnement prend alors une toute autre dimension que met en exergue Ardoïno.

Ardoïno⁵⁶ (2000) définit l'accompagnement comme un véritable paradigme structurant et éclairant les intentionnalités et les pratiques des éducateurs notamment, mais aussi bien de tous ceux qui se retrouvent impliqués dans une relation au monde et à autrui, en faisant la part, pour mieux les conjuguer ensuite, de l'universalité, de la particularité et de la singularité dans un procès proprement dialectique.

Jorro, Biémar et Charlier (2011), quant à elles, mettent l'accent sur le passage de la transmission à l'accompagnement.

C'est bien d'un changement de paradigme dont il s'agit : de la transmission vers le cheminement, du transfert

⁵³ Perrenoud P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Paris: ESF.

⁵⁴ Schön D., 1994, *Le praticien réflexif, A la recherche d'un savoir caché dans l'agir professionnel*, les éditions logiques.

⁵⁵ Hoff C., 2010, *Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré*, Recherche et formation [En ligne], 63 |,

⁵⁶ Ardoïno J., 2000, Evolène, *De « l'accompagnement », en tant que paradigme*.

de connaissances vers la construction de savoirs, d'une approche normative vers une approche formative, d'une relation descendante vers une relation mutuelle, etc. Les différents chapitres de leur ouvrage exposent ainsi les résistances face à ce changement, mais aussi les modalités d'évolution et de transformation des pratiques pédagogiques et d'orientation que ces différents accompagnements ont pu produire. Ce qui distingue ici le paradigme de l'accompagnement pédagogique de celui, précédent et habituel, de l'enseignement et de la formation c'est d'une part l'individualisation (plus ou moins forte, il est vrai, selon les contextes), d'autre part la progressive construction des savoirs, connaissances mais aussi postures et modalités d'intervention des bénéficiaires de ces différentes formes d'accompagnement en milieu scolaire ou universitaire.

Les auteurs rappellent que :

Ce changement de paradigme a alors logiquement pour effet de transformer également la pratique des enseignants et formateurs, voire des directeurs d'établissements ou des gestionnaires de formation, et de faire évoluer sinon leur identité professionnelle, du moins certaines de ses facettes. C'est ainsi qu'on peut comprendre l'« agir professionnel » mis en exergue par les directrices de l'ouvrage dans leur titre. Cette affirmation va dans le sens de la reconnaissance d'une spécificité forte de l'accompagnement, celle de la nécessaire élaboration à partir des pratiques, c'est-à-dire d'une pratique nécessairement réflexive au sens inaugural de Donald Schön (*Le praticien réflexif*, Montréal : les Éd. Logiques, 1994), auquel la notion d'« agir professionnel » fait implicitement référence.

I.2.4 Le concept éthique de Bernard Williams

Selon **Didier Moreau**⁵⁷, les enseignants à travers leurs pratiques sont amenés à construire une **éthique** leur permettant d'énoncer, de théoriser, de résoudre concrètement des difficultés liées à leurs activités professionnelles. L'expérience éthique correspond donc à cette volonté d'intégrer dans la réflexion rationnelle les difficultés liées à la découverte par les débutants des enjeux éthiques de l'acte d'enseigner. Il s'inspire du **concept éthique** de Bernard Williams (1990)⁵⁸ qui se structure autour d'épreuves fondamentales, qui résultent de la réalité même de l'enseignement. Trois épreuves ont été identifiées; On a pu décrire une épreuve initiale, une épreuve centrale et une épreuve qui marque l'achèvement de l'entrée dans le métier.

* Dans la première, l'enseignant découvre la vulnérabilité d'autrui, tel qu'il l'expose à ses actes pédagogiques, et éprouve en retour la sienne propre, non plus comme manque de maîtrise ou insuffisance personnelle, mais comme condition même de l'acte éducatif : il lui faut s'exposer soi-même comme personne, pour que la relation éducative prenne son sens. Cette exposition permet l'ouverture d'un dialogue avec les autres acteurs que sont les élèves, leurs parents et les collègues.

* La deuxième épreuve part de l'expérience de la difficulté du dialogue avec certains élèves, et la difficulté scolaire est généralement l'occasion de cette expérience. Ce qui passe alors au premier plan des préoccupations des stagiaires est une volonté de comprendre autrui – élève, parce qu'il y va de la maîtrise professionnelle : le débutant pense qu'un échec dans cette circonstance signerait la limite de son pouvoir de maîtrise. Aussi, l'épreuve consiste-t-elle à accepter cette résistance de l'élève à l'interprétation, et à comprendre que, loin d'être un obstacle et une limite, cette opacité est une condition de la rencontre entre les sujets de la relation éducative: car si l'élève en difficulté reste une énigme pour le débutant, il apparaît très rapidement à ce dernier que l'enseignant qu'il est, ainsi que les enjeux mêmes de l'institution scolaire, restent incompréhensibles pour l'élève, et que ce déficit de sens est le facteur essentiel à l'origine de la difficulté des élèves à l'école. Cette épreuve contraint le débutant à renoncer à exercer une maîtrise totale de l'acte éducatif et l'incite à porter un regard prudent sur tous les élèves lorsqu'il les confronte aux apprentissages. Cette seconde épreuve est constitutive d'une éthique prudentielle, qui s'armera de patience et de réflexion, plutôt que de décisions dogmatiques.

* La troisième épreuve consiste dans l'assomption de la responsabilité; la réflexion y découvre le cœur du problème de la **responsabilité morale de l'enseignant**. Il ne s'agit plus de prétendre posséder par avance les réponses à toutes les difficultés potentielles de l'acte pédagogique, mais de comprendre rétrospectivement que l'on a exercé suffisamment sa raison pratique pour aborder les circonstances à venir : on sait s'y prendre avec autrui dans le but d'assurer son éducation. Le débutant assume sa responsabilité lorsqu'il reconnaît avec certitude qu'il peut avoir confiance dans la relation pédagogique, parce qu'il peut faire confiance dans l'intelligence herméneutique des élèves et que ceux-ci pourront avoir confiance dans la sienne propre.

Le choix de ce concept éthique correspond bien au cheminement des NPS dans ce qui va constituer leurs premières réflexions, voire leurs premières difficultés. L'épreuve de la vulnérabilité semble être un passage obligé pour celui qui veut mieux cerner son engagement et

⁵⁷ Moreau, D., 2009, *l'expérience éthique des enseignants débutants, A la recherche des structures de confiance*.

Recherche et formation, n°60. Recherché dans : <http://rechercheformation.revues.org/606>

⁵⁸ Williams B., (1990), *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris Gallimard

ses responsabilités devant un public dont il a une représentation, qu'il ne connaît pas mais qu'il doit apprendre à connaître.

I.2.5 L'activité didactique empêchée.

Le **concept de l'activité didactique empêchée** développé par Amade-Escot, (2009)⁵⁹ s'inspire de Clot (1991). Il permet de comprendre que la « clinique de l'activité » qui, au sein du champ de la psychologie du travail, considère que :

L'activité réalisée n'est pas toute l'activité du sujet mais « l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour » (Clot, 2001). Le positionnement théorique de cet auteur permet de penser le réel de l'activité comme constitué également de « ce qui n'a pas pu se faire », « ce qui ne s'est pas fait » et met en évidence la part « contrariée », « rentrée », « impossible » ou encore « empêchée » de l'activité de l'homme au travail. Le développement de l'activité (évolution des buts, motifs et mobiles) et sa mise en souffrance.

Nous abondons dans le sens de l'auteur quand elle affirme que

L'approche développée par la clinique de l'activité constitue un point de vue porteur d'éléments de compréhension des effets des milieux difficiles sur l'action didactique des enseignants en classe. Elle défend l'idée que la problématisation de l'activité professorale en termes « d'activité didactique empêchée » – qui consiste à décrire et à analyser ce qui s'enseigne/s'apprend en classe en s'attachant à la fois à la part réalisée et à la part empêchée de l'activité – donne accès à une compréhension générique de l'activité didactique des enseignants à même de renouveler l'analyse de l'enseignement et de ses difficultés, tout en permettant de rompre avec les discours d'impuissance du système ou d'accusation des enseignants.

I-3 Problématique et hypothèses

Cette revue de littérature que nous avons convoquée, nous a conduit à opérer des choix autour des concepts de reconnaissance professionnelle, d'analyse réflexive, de paradigme de l'accompagnement, d'éthique et d'activité didactique empêchée. Nous ne devons pas perdre de vue que les nouveaux professeurs stagiaires en proie à l'exercice d'un nouveau métier cherchent à se rassurer sur leur professionnalité en construction. Traversés par les doutes, confrontés à un public d'élèves éloignés de leurs représentations, en quête de reconnaissance, ils s'interrogent. Au risque de nous répéter, le décalage entre la commande institutionnelle et la confrontation à l'exercice réel de la responsabilité du métier dans des contextes variés pose la question de la mise en tension d'une professionnalisation voulue par l'institution et du développement professionnel effectif des enseignants débutants. Quel accompagnement ? Pour quels acteurs ? Dans quel contexte ? Vers quel développement professionnel ? Ces questions appellent la problématique et les hypothèses qui suivent.

Problématique

Comment dès lors accompagner les nouveaux professeurs stagiaires en formation initiale dans le 1^{er} degré, exerçant leur métier en contexte difficile, dans leur processus de développement professionnel ?

Hypothèses.

Nous faisons le constat qu'il existe une tension entre le projet de l'institution visible dans les textes qui régissent la formation (le référentiel des compétences des professeurs des écoles de 2013⁶⁰ et le B.O du 13 avril 2010 cité plus haut) et les expériences vécues par les enseignants

⁵⁹ Amade-Escot, C., Monnier, N., 2009, *l'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile*, revue française de Pédagogie, n°168, p. 3

débutants du 1^{er} degré en formation initiale, affectés en responsabilité en contexte difficile. Cette tension ressentie par ces enseignants est à l'origine du développement ou de l'inhibition des stratégies identitaires qui nous semblent être au cœur de leur processus de développement professionnel.

L'objectif de notre recherche sera d'analyser le processus de développement professionnel de ces enseignants, au regard de quatre hypothèses :

1- Le décalage entre les représentations des NPS et la réalité du terrain en contexte difficile est de nature à modifier leur perception du métier.

2- Le vécu dans les classes difficiles entraîne un déplacement des préoccupations des NPS des situations d'apprentissages vers la gestion de la classe.

3- La situation de formation en classe difficile provoque un décalage grandissant entre les attentes des formateurs et l'activité professionnelle des NPS.

4- Le placement des NPS en binôme sur une classe, en juxtaposant deux logiques d'acteurs est une entrave à leur développement professionnel.

Cette recherche prendra appui sur les représentations qu'ont les enseignants entrant dans le métier, d'un contexte difficile. L'analyse de leurs pratiques de classe lors des visites, l'étude de leurs bulletins de visite ainsi que l'organisation de groupes d'entraînement aux situations éducatives (GEASE) constituera une seconde approche en contexte. Pour ce faire, Nous interrogerons une population d'enseignants débutants et de néo titulaires ayant pris part à cette formation soit environ 16 professeurs en 2012/2013 et 53 pour l'année 2013/2014 au moyen d'une enquête sur le terrain.

Nous étayerons notre recherche par des entretiens qualitatifs pour mieux comprendre les besoins de cette population et les attentes à leur égard des formateurs dans le but de les accompagner dans leur développement professionnel.

II. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

« Veux-tu accompagner ? Ou précéder ? Ou bien encore aller de ton côté ?... Il faut savoir ce que l'on veut et si l'on veut. » Quatrième cas de conscience. Le Crépuscule des idoles : Maximes et pointes (Friedrich Nietzsche)

L'approche méthodologique adoptée sera tout d'abord quantitative dans le but d'effectuer une enquête sur les représentations formulées par les enseignants débutants et les néo-titulaires du contexte difficile ainsi que sur l'étendue de leurs besoins en pareil contexte.

Les nouveaux professeurs stagiaires ainsi que la population des titulaires première année (T1) présente en grande majorité à St Martin, seront sollicités pour définir le contexte difficile.

Ce concept sera aussi étudié au regard de l'institution, des formateurs et de directeurs d'école exerçant dans ce contexte.

L'approche sera de même qualitative. Nous recourrons dans un second temps à des entretiens individuels semi directifs afin d'identifier les dimensions qui ressortent de la réflexion des enseignants débutants en exercice du métier en responsabilité, évoluant en milieu difficile de même que les attentes des formateurs à leur endroit dans leur rôle d'accompagnateur.

II.1 Les Populations

II.1.1 La Population N-1

La population mobilisée sur l'année 2012/2013 compte 16 nouveaux professeurs stagiaires de la promotion, tout secteur confondu. Sept stagiaires en renouvellement ou en prolongation de scolarité appartenant à la précédente promotion ne vont pas être soumis à l'enquête.

Au regard de mon objet d'étude, il ressort que quatre NPS exerçant leur fonction sur des supports particuliers retiennent notre attention: un sur un double niveau, un en classe en réseau ambition réussite, deux ayant une classe présentant des élèves en situation de handicap ou présentant des difficultés comportementales.

II.1.2 La population N

La population N se compose au départ des 53 nouveaux professeurs stagiaires de l'année 2013/2014 répartis sur les quatre secteurs géographiques de l'académie. Ces secteurs englobent en moyenne 3 circonscriptions.

Ainsi le secteur un comprend les circonscriptions de Moule/St-François, Ste-Anne/ Marie-Galante et Gosier/Abymes.

Le secteur deux intègre les circonscriptions de : Grande-Terre-Nord, Abymes, Pointe-À-Pitre.

Le secteur trois compte les circonscriptions de Baie/ Mahault ; Lamentin et Bouillante.

Enfin le secteur quatre se compose des circonscriptions de Capesterre-Belle-Eau, Basse-Terre et Saint-Martin.

Parmi cette population, 14 NPS+ 1, sont affectés à Saint-Martin et évoluent en alternance sur une classe d'affectation à l'année soit 7 paires de NPS. Une NPS n'étant pas en doublette, est actuellement en congé parental et devrait à son retour, fonctionner avec un titulaire remplaçant.

Les 38 autres NPS sont affectés en Guadeloupe selon les mêmes modalités. Rappelons que deux NPS ont depuis lors démissionné, ce qui porte leur nombre à 51.

Comparativement aux autres années, il n'y a pas de stagiaire en renouvellement de stage relevant de la précédente promotion. Toutefois, une stagiaire en prolongation de scolarité en raison de son congé de maternité reprendra sa formation en février. L'ensemble des stagiaires sera sollicité pour le questionnaire. Sept NPS de Saint-Martin, ont été choisies pour le GEASE. Cinq autres NPS ont été retenus pour un entretien semi directif.

II.1.3 La population de formateurs/accompagnateurs

La population de formateurs concernée se compose de maîtres formateurs, de conseillers pédagogiques de circonscription, de conseillers pédagogiques départementaux dont notamment les CPD accompagnement des débutants.

Ce sont donc 12 formateurs que nous avons sollicités pour les besoins de notre étude :

- quatre conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) qui travaillent sous la responsabilité et en collaboration avec un Inspecteur de l'Education Nationale (IEN);
- deux conseillers pédagogiques départementaux chargés de l'accompagnement des débutants rattachés à l'IEN adjoint au DAASEN; Le troisième n'étant pas disponible.
- un conseiller pédagogique spécialisé en éducation musicale en raison de son intervention auprès de NPS à cette période de l'année (1er trimestre 2013/2014);
- trois maîtres formateurs (EMF) de trois secteurs différents dont un nouvellement nommé, un en poste depuis une dizaine d'année et un expérimenté ayant plus de 30 ans d'exercice.

- deux directeurs d'école (un ancien directeur d'école d'application et un directeur en réseau ambition réussite) dont l'évolution du métier depuis 1989, 2002⁶¹ puis 2006 s'est traduite par la prise en charge des enseignants nouvellement nommés dans l'établissement.

« Le directeur d'école assure la coordination nécessaire entre les maîtres et anime l'équipe pédagogique... Il veille à la diffusion auprès des maîtres de l'école des instructions et programmes officiels. Il aide au bon déroulement des enseignements en suscitant au sein de l'équipe pédagogique toutes initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement dans le cadre de la réglementation et en favorisant la bonne intégration dans cette équipe des maîtres nouvellement nommés dans l'école, des autres maîtres qui y interviennent, ainsi que la collaboration de tout autre intervenant extérieur. »

II.2 Les outils utilisés et conditions d'utilisation

Les outils sur lesquels je m'appuie sont divers et traduisent mon cheminement dans la construction du mémoire. Je souhaitais en premier lieu analyser les effets de l'accompagnement sur la population de NPS de l'année 2012/2013 exerçant leur métier en contexte difficile, en référence au premier cahier de charges de la formation, élaboré par l'académie dès 2010. Selon ce modèle, les NPS ne prenaient en charge une classe en exercice du métier en responsabilité qu'à compter de janvier. Les bulletins de visite devenaient alors, l'outil privilégié de recherche en lien avec mes trois premières hypothèses.

Les changements apparus en fin d'année et à l'issue de la CAPD de juillet 2013 ont entraîné la modification de la maquette de formation. Dès la rentrée scolaire, les NPS de l'année N, se trouvent affectés par paire en alternance sur une classe. Cela me conduit à élargir le panel d'outils tenant compte cette fois de deux populations de NPS, afin de mieux cibler leurs représentations, leurs besoins en formation et le placement en binôme que je traduis dans une quatrième hypothèse. L'objectif étant d'analyser de façon comparative les effets des deux cahiers de charges successifs sur l'accompagnement des NPS exerçant leur métier en contexte difficile. Autrement dit, il s'agirait ici d'évaluer deux dispositifs de formation et leurs effets sur l'accompagnement des NPS. Le tableau suivant donne un aperçu des outils utilisés en fonction des populations convoquées.

Populat°/outils	questionnaire	GEASE	Entretien/ Semi directif	Livret d'auto posit°/Besoins en formation formulés	Bulletins de visite/ Comptes rendus de stage	Ressentis/écrits NPS/compte rendu de cadrage	Entretien qui suit la visite formative/ Entretien non directif avec un NPS
Population N-1 2012/2013	x				x	x	x
Population N 2013/2014	x	x	x	x	x	x	x
Population de formateurs/ accompagnateurs			x		x		

Tableau 2 : Tableau Population convoquée/outils utilisés

II.2.1 Les outils utilisés pour la population de NPS de l'année N-1

La population mobilisée sur l'année 2012/2013 compte 16 stagiaires dont quatre exerçant leur fonction sur des supports particuliers : classe en réseau ambition réussite, classe présentant des élèves en situation de handicap ou présentant des difficultés comportementales.

⁶¹ Décret n°2002-1164 du 13 septembre 2002 modifiant le décret n° 89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école.

- J'ai fait le choix d'une première collecte de données auprès de ces quatre enseignants débutants afin de dégager par écrit, leur ressenti sur leur année de formation ainsi que les situations qu'ils analysent d'un point de vue éthique et didactique. Sur ces quatre NPS, seuls trois m'ont fait état de leur ressenti en me renvoyant leur écrit par mail. Le quatrième, n'ayant donné aucun signe de vie malgré les relances et les appels téléphoniques, c'est donc sur trois NPS de l'année N-1 que va porter cette recherche.

- Le « système de recherche » retenu articule aussi des données d'observation de séances et des données d'entretiens de visites formatives qui donnent lieu à l'élaboration de bulletins de visite. Trois visites en moyenne par stagiaire ont été programmées durant l'exercice du métier en responsabilité: en janvier/février, en mars/avril, en mai/juin. Les maîtres-formateurs et les conseillers pédagogiques départementaux chargés de l'accompagnement des débutants, ont pu voir chaque stagiaire au moins 5 fois alors qu'il a été demandé aux conseillers pédagogiques de circonscription et aux CPD spécialisés de les voir deux fois voire trois si nécessaire, sur le temps de l'exercice du métier en responsabilité.

C'est donc sur des bulletins de visites à la fois des EMF et des conseillers pédagogiques que va s'appuyer l'analyse.

- J'ai de même soumis en décembre 2013, un questionnaire par mail aux 16 NPS de cette promotion de nature à recueillir des informations concernant leur représentation d'une classe difficile, d'un contexte difficile voire d'un élève difficile ainsi que la formulation de leur besoin. Cette première phase de collecte de données donnera lieu à une analyse des résultats.

- Un entretien d'explicitation a fait l'objet d'un enregistrement audio. Des fragments de cette retranscription en verbatim donneront lieu à une interprétation des données langagières exprimées par la mise en mots. Ceci permettra de mieux comprendre le mécanisme de transformation en jeu chez le stagiaire.

II.2.2 Les outils utilisés pour la population de NPS de l'année N

Ces outils utilisés sont les suivants :

- Un test inspiré de Jean-Claude Abric,⁶² réalisé lors des journées d'accueil du 27 au 30 août 2013 pour connaître leurs représentations d'une classe difficile ;
- Un livret académique d'auto-positionnement initial des professeurs et conseillers d'éducation stagiaires dont je ne vais exploiter que le volet relatif à l'émergence des besoins prioritaires en formation ;
- un questionnaire ;
- un guide d'entretien
- des entretiens semi directifs;
- un GEASE ;
- un entretien non directif avec une NPS sur la difficulté d'un élève dans la classe.
- des écrits divers: compte rendu de stage, échanges entre binômes, lettres de doléances des NPS, relevé de conclusion issu d'une rencontre de cadrage entre binômes/ CPC/CPD et IEN.

II.2.2.1 Le test initial inspiré d'Abric et de Vergès (1994)

Lors des journées d'accueil des NPS du 27 au 30 août 2013, j'ai pu soumettre à 45 NPS sur les 53 que comptait la promotion à ce moment, deux questions relatives à leur représentation d'une classe difficile. On notait sept absences : six NPS affectés à St Martin s'étant rendus sur place pour s'occuper de leur installation, n'étaient pas présents ; un congé de maternité à St Martin ; et un stagiaire en Guadeloupe qui a interprété l'accueil basé sur le volontariat comme un choix ne nécessitant pas sa présence. Tous les autres ont donc répondu à deux questions par écrit, en 5 mots ou groupes de mots au plus.

⁶² Abric, J.C, et Vergès P., 1994, La représentation sociale de la banque. *Études et Recherches du Gifresh*.

Le choix de ce court questionnaire présent était motivé par deux raisons.

- En premier lieu, il importait de profiter de la présence de toute la promotion pour recueillir leurs premières représentations. La configuration en binôme, le placement de 14 NPS à Saint-Martin rend impossible une rencontre de l'ensemble de la promotion à d'autres occasions.
- En second lieu, je n'avais pas suffisamment réfléchi aux hypothèses et à la problématique. La notion de classe difficile semblait être la représentation porteuse de sens et d'images mentales susceptible de les mobiliser.

Une lecture rapide des réponses donnent un aperçu de leurs représentations qui se focalisent pour la plupart sur les mots ou expressions suivantes : problématique de la classe à plusieurs niveaux ; élèves en grande difficulté ; classes surchargées ; élèves indisciplinés ; gros problèmes de comportement ; manque de respect ; mauvaise gestion du groupe classe ; bruit ; bavardage ; grande diversité des élèves ; difficulté à capter leur attention ; problème d'autorité de l'enseignant ; absence de règles ; élèves décrocheurs ; problème de communication entre élèves et enseignants ; environnement difficile ; barrière de la langue ; parents absents de la scolarité de leur enfant ; enseignant qui n'a pas envie de se rendre dans cette classe difficile.

Ce premier questionnaire court puise dans les travaux de Jean-Claude Abric et Vergès (1994) Abric (2003), sa démarche. Il s'inspire à posteriori de la théorie du noyau central selon laquelle, une représentation sociale s'organise en un double système : central et périphérique.

Elle s'organise en deux temps : une première phase d'association libre puis une seconde phase de hiérarchisation. Les éléments centraux étant stables et résistants au changement alors que les éléments périphériques sont susceptibles de changement. Nous avons donc soumis à ces stagiaires présents, une expression inductrice liée à la représentation d'une classe difficile, afin qu'ils notent 3 à 5 mots maximum ou termes. Ces données recueillies le dernier jour de l'accueil, seront analysées afin de connaître l'état de leur représentation avant l'entrée dans la formation.

II.2.2.2 Le livret académique d'auto-positionnement initial

Les journées d'accueil de rentrée, se sont déroulées au lycée Charles Coeffin de Baie-Mahault mais aussi au lycée de Baimbridge aux Abymes. Ces journées en partie communes aux enseignants du premier et du second degré,⁶³ ont donné lieu à la diffusion d'un livret d'auto-positionnement⁶⁴ élaboré par l'académie à destination des enseignants du second degré. Il nous a semblé opportun dans un premier temps de le soumettre aux enseignants du premier degré car il comportait non seulement un volet relatif au positionnement mais aussi un état de leur besoins en formation. En plus du positionnement au regard du référentiel de compétences de 2008, cet outil tout comme un pré-test, donne des indications sur la situation personnelle, familiale, le cursus universitaire ainsi que sur la possession du C2i2e et du diplôme en langue du stagiaire. Toutefois, nous nous sommes intéressés prioritairement à leurs besoins en formation que nous avons recueillis par mail, tout au long des mois de septembre/octobre.

N'ayant pas conçu cet outil, l'exploitation de la partie autoformation était pour moi malaisée. La déclinaison des items en trois points: «*Vous préciserez si vous avez eu une approche « non significative (- -), "occasionnelle" (- +), "fréquente" (++) de chacun de ces items*», ne répondait pas clairement à mes attentes. Cet outil a davantage été exploité dans le cadre de la formation des NPS pour diagnostiquer les besoins en formation en fonction des profils qui se dessinent. En effet, certains NPS n'ont pas d'expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation, d'autres oui. Tous n'ont pas le même cursus, ni le même parcours. Il s'agira pour les formateurs d'intégrer ces besoins en formation.

⁶³ Accueil commun/Formation de prérentrée 2013/2014 Charles Coeffin **Annexe 7**

⁶⁴ Document d'accueil des nouveaux professeurs stagiaires du premier et du second Août 2013, Rectorat Guadeloupe **Annexe 8**

II.2.2.3 Le questionnaire

L'élaboration du questionnaire a nécessité des réajustements avant de les leur soumettre. Compte tenu du caractère exhaustif de la première mouture, il a sensiblement été allégé.

J'ai saisi l'opportunité de la présence d'une partie des NPS à l'ESPE en décembre pour leur faire passer le questionnaire à me remettre de suite. Mon Directeur de recherche m'ayant consenti une dizaine de minutes à la fin de son cours, a pu les sensibiliser sur mon intervention.

J'ai donc pu brièvement définir l'objet de mon étude tout en les rassurant sur le caractère anonyme de cette enquête. Les 21 stagiaires ont donc rempli le questionnaire en ma présence. La passation du questionnaire en direct encore qualifiée de « *passation captive* » a eu le mérite de mettre le doigt sur des formulations peu précises qui nécessitaient des clarifications. Ceci m'a permis de rectifier les écueils, avant l'envoi du questionnaire par mail au reste de la promotion.

Passé la phase de recueils de données personnelles et professionnelles, ce questionnaire met à l'épreuve mes hypothèses. Il interroge : les représentations des NPS sur la notion de contexte difficile ; leur perception du métier ; leurs besoins en formation ; le dispositif en binôme, au regard de huit compétences du référentiel de 2013.

En plus de ces 21 questionnaires remis lors de la « *passation captive* », deux retours papiers et 10 retours numériques par mails ont été effectués jusqu'au 31 décembre 2013. Les relances ne m'ont permis de récupérer qu'un questionnaire début janvier.

II.2.2.4 Les entretiens

L'élaboration d'un guide a précédé l'entretien à destination des NPS. Ce guide comprend des thèmes ou des questions guides relativement ouvertes.

Nous avons fait le choix d'un entretien semi directif en lien avec nos hypothèses. Cinq NPS de trois circonscriptions différentes, ont été choisis pour mener à bien cet entretien soit deux paires de NPS plus une stagiaire isolée. Parmi elle, une paire de NPS a changé de support au cours du premier trimestre et se retrouve sur un double niveau; la seconde paire éprouve des difficultés à communiquer et une NPS isolée, a été détachée de la classe en raison de sa situation personnelle et de la difficile gestion de la classe. Le but de l'entretien sera de mettre en évidence certains indicateurs permettant de vérifier ou non les hypothèses de départ. Les différents stagiaires ciblés vont nous conduire à mieux comprendre et analyser les enjeux de leurs pratiques conduisant à freiner ou à développer leur agir professionnel.

Les conditions de passation de l'entretien même si elles se doivent d'être homogènes, ne le sont pas toujours. Un entretien a été réalisé à l'ESPE dans une salle isolée, un autre au rectorat dans les mêmes conditions, les trois autres dans les écoles des NPS durant la pause méridienne. Je garde toutefois à l'esprit la nécessité de créer les conditions favorables à la réalisation de l'entretien, de rassurer les stagiaires durant ce moment en excluant tout jugement.

J'ai quelque peu modifié les conditions de passation d'un entretien car les deux collègues présentes sur leur lieu de stage au même moment ont été interviewées simultanément. Il conviendrait d'analyser particulièrement le temps de parole de chacune des binômes et les effets de biais. Quatre entretiens ont duré en moyenne une quarantaine de minutes. Le cinquième a duré 30 minutes.

II.2.2.5 Le GEASE

Le GEASE en référence à Claude Vincens, Richard Etienne et Yveline Fumat⁶⁵, est un

⁶⁵ Fumat, Y., Vincens, C., Etienne, R., 2003, *Analyser les situations éducatives*, Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF.

groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives qui tend à analyser les interventions des participants. Son objectif vise à :

- opérer la mise à distance des problèmes rencontrés pour mieux y faire face ;
- développer des compétences individuelles et collectives par l'entraînement à l'analyse plurielle au sein d'un groupe ;
- éviter le jugement mais favoriser la compréhension de la situation et s'ouvrir aux autres ;
- définir un contrat de confidentialité pour éviter les conflits.

En référence à Lamy(2002)⁶⁶ ainsi qu'au cours de Mr Patrick Picot sur l'analyse de pratiques, j'ai proposé une phase d'initialisation pour leur permettre de faire un choix de la situation qu'ils veulent exposer brièvement en lui donnant un titre. Le Gease se fait en quatre temps + un (exposition, exploration, interprétation, réaction puis méta-Gease).

Les sept NPS qui se sont prêtées à ce dispositif de formation, se sont donc entretenues pendant une heure. Ce GEASE, faute de matériels adaptés à ce moment n'a pu être qu'enregistré et non filmé. Les tentatives d'utiliser la fonction d'enregistrement vidéo de mon ordinateur n'ayant pas été concluantes. C'est donc à partir d'une bande sonore que j'ai retranscrit le GEASE produit en L'inconvénient est de ne pouvoir mettre un visage sur les voix, ce qui a pour conséquence avec le temps, de brouiller les interventions des différentes interlocutrices.

II.2.2.6 Des écrits divers

Ces écrits relèvent à la fois de la communication entre stagiaires au moyen de messages ou de mails, de courriers des stagiaires adressés aux formateurs, de compte rendu de cadrage suite à une réunion entre doublettes/IEN/CPC/CPD dans une circonscription ou encore de mails adressés aux CPD accompagnement des débutants par les IEN à la recherche de supports de stage.

II.2.3 Les outils utilisés par les formateurs/accompagnateurs.

Les formateurs dans leur pratique de l'accompagnement utilisent des entretiens d'explicitation à destination des stagiaires.

Ils consignent dans un rapport de stage ou dans un bulletin de visite, les observations, les conseils et remarques de la séance observée et de l'entretien qui suit la visite formative.

Au cours de l'entretien, la mission du formateur en charge de la formation initiale des enseignants débutants sera de leur permettre par une approche réflexive, de cheminer dans leur processus de développement professionnel en identifiant les obstacles à leur développement mais aussi de reconnaître leur professionnalité émergente tout en tenant compte des enjeux éthiques suscités par le contexte. C'est pourquoi la population des EMF et des conseillers pédagogiques sera interrogée dans le cadre d'entretiens semi directifs. Le guide d'entretien élaboré comprenant 8 thèmes et 11 questions sera de nature à connaître leurs attentes vis à vis de la population de NPS mais aussi, à comprendre comment s'opère chez les formateurs l'accompagnement des NPS, la prise en compte de leurs besoins et l'analyse réflexive. Ils seront de même questionnés sur la représentation d'un contexte difficile et sur le regard qu'ils portent sur les deux dispositifs successifs de formation des NPS élaboré par l'académie.

La passation de ces entretiens s'est faite en trois temps : avant les vacances de Noël, pendant les vacances et juste après.

Avant les vacances de Noël, j'ai rencontré trois conseillers pédagogiques et un maître formateur sur leur lieu de travail, dans une salle appropriée. J'ai sollicité trois conseillers et un EMF durant les vacances en dépit des menaces de pénurie d'essence. Ils ont bien consenti à me rencontrer à leur domicile ou au mien et même à la terrasse d'une cafétéria. Les deux derniers ont été contactés après les vacances par téléphone, faute de pouvoir les rencontrer.

⁶⁶ Lamy, M., 2002, Propos sur le GEASE, Expliciter, journal du groupe de recherche sur l'Explicitation, n°43 repéré à http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/43_janvier_2002.pdf

III PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

III.1 La population N-1

III.1.1 Caractéristiques de la Population N-1

La population des NPS de l'année 2012/2013 se compose de stagiaires de l'exercice mais aussi de stagiaires en renouvellement. Nous écartons cette population car ne rentrant pas dans les mêmes modules de formation que ceux précités. Sur les 16 stagiaires que compte la promotion, 11 ont répondu à notre questionnaire. On s'interroge sur leur participation de l'ordre de 68,75%. Ce pourcentage est-il significatif pour l'analyse de cette population ?

Le premier graphique joint, effectue un tri croisé selon l'âge et le sexe des participants.

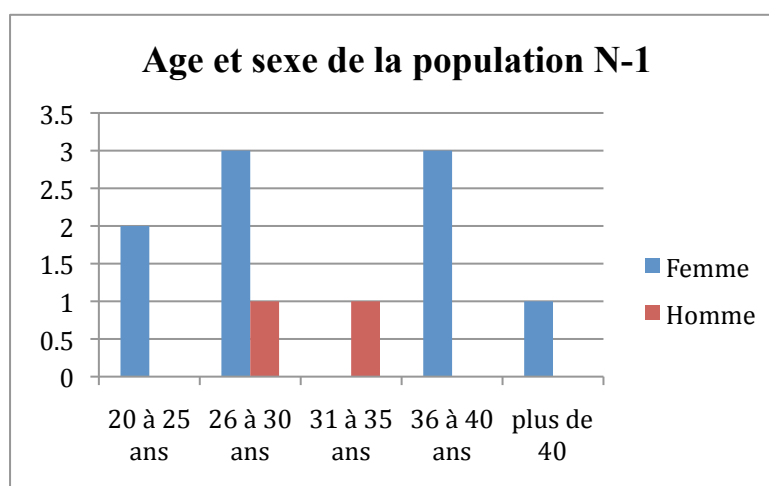


Figure 1 : Population des NPS année n-1 selon l'âge et le sexe

Il en ressort que la population sélectionnée compte 9 femmes et 2 hommes.

En 2012, dans l'enseignement public en France, 81,6 % des enseignants dans le premier degré et 57,8 % dans le second sont des femmes⁶⁷. La Guadeloupe n'échappe donc pas à cette tendance à la féminisation car, rapportée à notre échelle, la population de femmes correspond à 81,8% des effectifs.

On note que 45% des NPS ont plus de 30 ans et 82%, plus de 25 ans. On constate une élévation de l'âge des stagiaires, qu'on peut lier à une expérience professionnelle antérieure. Ainsi, 63,63% des NPS ont travaillé auparavant dans des secteurs divers allant du tourisme à l'agro-alimentaire, avant de passer le concours du CRPE (professorat des écoles). Les 36,36% qui n'ont pas d'expérience professionnelle sont des jeunes, âgés de moins de 30 ans et tout droit sortis de l'IUFM. Seuls deux ont été assistantes d'éducation et un seulement a une expérience en qualité d'enseignant en sciences physiques.

⁶⁷ Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, RERS 2012

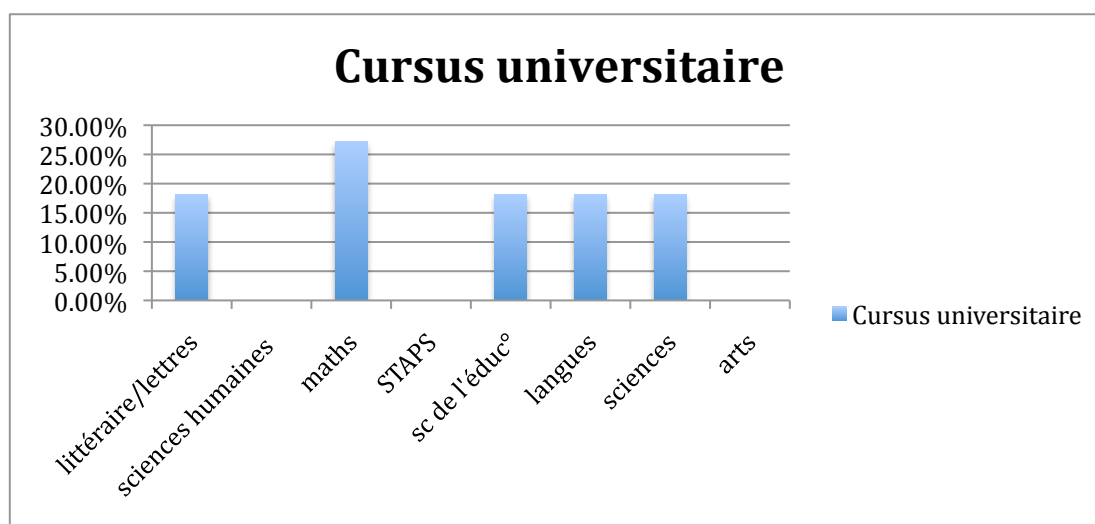


Figure n°2 Cursus universitaire population N-1

Les 11 NPS ont des profils classiques de formation. Cette promotion ne comporte toutefois pas de diplômés en STAPS ni en arts.

Trois NPS ont des doubles diplômes en : maths/informatique ; sciences de l'éducation/langues et langues/gestion des industries.

Ils sont sept à disposer du Master 1 et du Master 2 ; deux sont titulaires du Master 1. Les deux qui n'ont pas de Master, sont mères de trois enfants.

III.1.2 Les bulletins de visite

Les bulletins de visite des trois NPS retenus, rédigés par trois formateurs : un EMF, un conseiller pédagogique de circonscription et un conseiller pédagogique départemental, vont servir de base à notre analyse.

Un premier stagiaire que nous nommerons A éprouve dès son placement en exercice du métier en janvier 2013, des difficultés à gérer le groupe classe. Il reçoit la visite de trois formateurs durant cette phase de l'exercice du métier. L'analyse des bulletins de visite délivrés suite à la visite formative doit permettre de comparer les conseils formulés à travers l'étude du lexique et observer la construction ou l'évolution des compétences du stagiaire au regard des éléments du référentiel convoqués.

Le bulletin de visite en question, est un écrit professionnel qui a été formalisé dans l'académie de Guadeloupe lors de rencontres entre formateurs (conseillers pédagogiques de circonscription et départementaux). Il prend appui sur des moutures rédigées les années précédentes par les formateurs à l'IUFM.

Le bulletin de visite⁶⁸ se compose de 4 parties : observation, remarques-conseils, grille d'indicateurs du référentiel des compétences et enfin points positifs et à améliorer.

Pour les besoins de mon étude, je m'attache dans cette première série de bulletins, à analyser les conseils et remarques, les éléments du référentiel de compétences ainsi que la partie relative aux points positifs et à améliorer qui pourraient aider au développement professionnel du stagiaire. J'expose ici les fragments des bulletins du premier stagiaire dans un tableau comparatif. Les bulletins des deux autres stagiaires seront exposés en annexe 11.

Bulletins de visite Janvier/février du NPS A

Formateurs /fragments	Formateur 1 : EMF Visite du	Formateur 2 : CPC Visite du 19/02/2013	Formateur 3 : CPD Visite du 29/01/2013

⁶⁸ Modèle d'un Bulletin de visite cf. **Annexe 9**

du bulletin	24/01/2013		
Remarques et Conseils portant sur la ou les séances observées	<p>Les conseils ont porté sur l'objectif spécifique, la démarche et le statut de l'erreur ainsi que le temps réel d'activité.</p> <p>(...)</p>	<p>Dans une situation de tension avec un élève, il est nécessaire de ne considérer la parole de cet élève perturbé que pour ce qu'elle est. Prendre au mot un tel élève lorsqu'il tient des propos déplacés sur l'entourage immédiat de l'enseignant n'a pas lieu d'être. Cet effort de décentration, de relativisation de ces paroles enfantines doit représenter une sauvegarde personnelle ; les activités professionnelles et autres moments de tension s'y déroulant ne doivent pas empiéter sur le cercle familial au risque d'affecter l'équilibre personnel de l'enseignant. Prenons ces précautions pour durer.</p> <p>Le diagramme des âges des élèves est un affichage institutionnel. Proposer aux élèves un repère temporel : une horloge doit être visible de tous. La classe est dépourvue d'affichages collectifs relatifs aux apprentissages déjà faits : ce sont des repères importants. Sept élèves (sur les 21) sont assis à une table individuelle ; sans préjuger de la pertinence de cette organisation, il est important de motiver ses choix de placement d'élèves (groupe de besoin, tutorat, élèves très performants, etc.) par une argumentation fondée sur l'amélioration du niveau scolaire global de chaque élève.</p>	<p>A au cours de l'entretien a choisi de traiter un moment d'actions relatif à la gestion du groupe classe. Il a conscience que certains élèves ne sont pas disposés à entrer dans les apprentissages au regard de leur comportement et leur posture. Quatre élèves quotidiennement dont deux en particulier, en raison de leur comportement, perturbent la classe. Il en résulte une déperdition de temps et d'énergie. A se rend compte que le positionnement central d'un élève perturbateur peut contribuer à un certain déséquilibre du groupe classe. Le maître doit revoir le contrat qu'il a passé avec cet élève de manière à limiter les perturbations. Les solutions pour venir à bout de ces difficultés sont passées en revue. Le maître pense :</p> <ul style="list-style-type: none"> - accroître les séances en EPS pour mieux les canaliser ; - renforcer le contrat écrit avec ce public de manière à ce qu'ils le respectent ; - afficher le tableau des responsabilités ; - modifier l'organisation des espaces de sorte que le bureau se retrouve à l'arrière ; - ne pas donner à l'élève perturbateur une position centrale dans la classe de manière à ce qu'il n'exerce plus son emprise sur la classe ; - Veiller au respect de la parole en matérialisant par un objet la parole donnée à celui qui parle ; - éviter les déplacements qui ne soient pas nécessaires à la séance (comme se rendre fréquemment à la corbeille à papier par exemple) ; - exiger le silence comme préalable à tout apprentissage. (...) <p>La prise en compte de la diversité des élèves doit être effective à la fois au niveau des consignes et des tâches. A n'a pas différencié sa séance en lecture. Il y a lieu de tenir compte des 4 élèves en besoin et leur proposer soit une lecture anticipée durant l'aide personnalisée, soit une lecture magistrale pour s'assurer de la compréhension.</p>
Référentiels des compétences	<p>C5- Le stagiaire A parvient à gérer la classe bien qu'un projet en Instruction civique est à mettre en place. Les consignes sont formulées. L'enseignant gagnerait à favoriser des interactions entre élèves notamment pour la séance en lecture. Trois élèves ont des problèmes de concentration.</p>	<p>C-2 Il semble quelque peu en décalage avec ses élèves ; il ne réagit pas immédiatement aux sollicitations (en raison du comportement excentrique d'un de ses élèves peut-être?)</p> <p>C5-A n'est pas assez exigeant en matière de qualité de l'atmosphère propice au travail et au maintien de cette exigence durant tout le temps scolaire. Les déplacements dans la classe sont perfectibles ; l'enseignant est trop souvent près du tableau central et fait ses annonces de cet emplacement.</p> <p>Les consignes sont formulées avec un niveau de langue bien adapté au public. A ne fait cependant pas reformuler celle-ci par ses élèves). Les interactions entre élèves sont difficiles du fait de la modalité strictement individuelle choisie par l'enseignant (même pour ceux assis à une table double). Il a une gestion du temps très stricte (trop ?) ; il n'y a pas de transition entre les séances.</p>	<p>C5- A peut améliorer la gestion du groupe classe en réorganisant l'espace.</p> <p>A a repéré 6 élèves en besoin dont deux ayant des problèmes de comportement. L'enseignant a passé avec l'un d'entre eux un contrat que l'élève ne respecte pas. Il conviendrait de ne pas le laisser en position centrale dans la classe afin de ne pas perturber tout le groupe classe. A les encourage à rentrer dans la tâche mais certains n'y parviennent pas. A doit tenter de trouver des situations propres à les intéresser.</p> <p>A doit penser à la nécessité d'un tracé précis pour sa séance en géométrie. A doit formuler sa consigne sur sa fiche de préparation. Les modalités de travail sont individuelles.</p> <p>A pourrait mieux gérer le temps en équilibrant les phases de ses séances. Les interactions sont correctes mais pourraient gagner en qualité.</p>

Points à améliorer	Problématiser davantage les situations d'apprentissage. Varier les supports. Proposer des temps d'observation et de manipulation. Varier les modalités de travail.	Présenter des documents de préparation lors de la prochaine visite : une fiche de séance et une fiche séquence. Faire régner un climat de classe propice au travail en ne se laissant pas déborder. Impliquer les élèves dans la construction de leurs apprentissages : En structurant les séances ; En formulant correctement ses objectifs spécifiques; En proposant des tâches en adéquation avec ses objectifs spécifiques; En variant les modalités de travail (quitter le tout individuel).	Améliorer la gestion du groupe classe. Réfléchir à l'intéressement des élèves à la tâche en soignant la situation d'apprentissage. Revenir sur les savoirs en jeu. Mettre en adéquation la tâche et l'objectif. Formuler les consignes sur la fiche de préparation.
Points positifs	Bonne analyse critique des séances. Relation maître-élèves correcte. Préparations régulières. Détermine des critères de réussite. Réceptif aux conseils.	Pointe, lors de l'entretien, son principal problème de gestion de la discipline et de climat perfectible de classe. Supports proposés aux élèves simples et claires.	A porte un regard critique et lucide sur sa pratique. Il réfléchit à une meilleure gestion du groupe classe. Il établit le programme de la journée. Il termine chacune de ses séances par une institutionnalisation. A reste réceptif aux conseils.

Tableau 3 Bulletin de visite NPS A Période Janvier/février 2013

L'analyse globale des fragments fait ressortir que les formateurs identifient les difficultés liées à la gestion et à l'organisation de la classe qu'ils formalisent dans le bulletin.

Le formateur 2, met en évidence la difficulté du stagiaire dans sa relation avec un élève. Il interpelle sa capacité à se distancier par rapport aux propos tenus par cet élève à son égard. Le stagiaire doit y voir la nécessité d'acquérir une certaine maîtrise de soi pour ne pas être 'débordé'. Ceci me permet de revenir sur la théorie de reconnaissance développée par Honneth⁶⁹ cité plus haut. Le stagiaire vit les propos tenus par l'élève comme une offense, une atteinte à sa dignité car l'une des trois conditions spécifiques de la reconnaissance lui semble défaillante : le respect. On voit bien que l'atteinte du respect peut déséquilibrer la *confiance en soi* et l'*estime de soi* chez les jeunes collègues débutants peu enclin à vivre ces attaques. Je rejoins aussi les propos de Jean-François Blin⁷⁰ qui confirme l'importance de la dimension personnelle dans l'activité enseignante et engage une réflexion sur le travail sur soi pour développer les compétences éducatives.

Le formateur 3, relève dans ce moment de formation les difficultés du stagiaire à gérer le groupe classe. Ces deux formateurs (2 et 3) vont traduire dans la partie « remarques et conseils » l'analyse de ce cours d'actions.

Le formateur 1 se focalise quant à lui sur le contenu des séances et les savoirs en jeu dans la partie « remarques et conseils » du bulletin. Il va traduire la difficulté de l'enseignant à gérer la classe dans la partie « observations et commentaires » du référentiel de compétences (compétence 5). Il est sans doute plus nuancé dans ses propos car il n'a pas au moment de la visite eu à observer d'incidents majeurs dus au comportement d'élèves. Le formateur 1 relève toutefois l'idée d'un projet portant sur le comportement.

L'étude du lexique utilisé permet de relever les mots, verbes et adjectifs employés pour qualifier soit l'élève qui lui pose problème dans sa tenue de classe soit les effets sur le groupe. Les mots et expressions : « perturbateur, élève perturbé, perturber la classe et perturbation » se

⁶⁹ Honneth cité en note de bas de page 25

⁷⁰ Blin et Gallais-Deulofeu, C., 2004, *classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Delagrave Pédagogie et formation, nouvelle édition.

retrouvent dans leur lexique pour qualifier la situation. Le terme perturber renvoie à cette notion de déséquilibre, de changement dans le cours d'un événement, de désordre dans une organisation. Le terme perturbateur renvoie à la personne, élément de trouble dans un groupe.

Selon Jean-Claude Richoz⁷¹ une classe est difficile :

Quand un enseignant est empêché d'exercer correctement son métier et que la majorité des élèves ne peut plus se concentrer et travailler dans le calme, à cause de perturbations diverses, plus ou moins intenses et plus ou moins durables. La plupart du temps, les problèmes sont mineurs (bavardages, agitation, refus de travailler, passivité, etc.), mais leur multiplication et leur accumulation finissent par perturber sérieusement – parfois même par paralyser – le travail des enseignants et celui des élèves. Les transgressions graves (violences physiques par exemple) sont rares.

Puis-je déduire de ces observations que le stagiaire A se retrouve dans une configuration de classe difficile, ou de contexte difficile ? Cela ne fait pas de doute.

L'observation des fragments cités nous renseigne également sur les pistes de remédiation formulées au cours de l'entretien de nature à aider le stagiaire à modifier sa pratique. Ces pistes sont soit didactiques, pédagogiques ou éducatives. Dès l'entrée dans le métier, les formateurs mettent l'accent sur les contenus, les savoirs et les gestes professionnels spécifiques. L'accent est mis dans un premier temps sur l'organisation de la classe, la gestion des espaces, la gestion du temps, la gestion des outils. Ainsi, deux des formateurs (2 et 3) focalisent leurs conseils sur des stratégies visant à asseoir un climat propice aux apprentissages. L'EMF est davantage positionnée sur les savoirs en jeu.

Doit-on de même voir dans la pratique du stagiaire une volonté de régler les difficultés liées à la gestion de classe au détriment des contenus. Quels conseils reçoit-il des formateurs à ce sujet ?

On constate que les trois formateurs mettent l'accent sur : les savoirs en jeu, un contenu qui manque de consistance et une gestion du temps en défaut. Cette gestion du temps est jugé trop strict pour le formateur 2 ; Le formateur 3 lie la gestion du temps à une meilleure gestion des phases de la séance qui doivent lui sembler déséquilibrées.

Bulletins de visite mars/mai du NPS A

Formateurs /fragments du bulletin	Formateur 1 : EMF Visite du 14/03/2013	Formateur 2 : CPC Visite du 2/05/2013	Formateur 3 : CPD Visite du 15/04/2013
Remarques et Conseils portant sur la ou les séances observées	le stagiaire a constitué des binômes. En effet, cette organisation ne lui a pas permis d'évaluer le travail de chacun. Le travail de groupe doit permettre à chaque élève d'apprendre D'où la nécessité de penser les apprentissages individuels dans le cadre du travail de groupe. Il serait peut-être nécessaire, de faire précéder les échanges en groupe d'un temps de travail personnel, au cours duquel chacun s'approprierait les documents, les consignes, réfléchirait, et éventuellement noterait ce qu'il va dire.	Des affichages de classe font dorénavant partie intégrante de l'environnement de la classe de A: les tables de 2, 3, 5 ; des modèles d'écriture (minuscule, majuscule, scripte, anglaise, grammaire (présent de l'indicatif). (...)	Au cours de l'entretien, les points suivants ont été abordés : La pertinence des supports en découverte du monde, la démarche d'investigation, la justesse du chant et la gestion du groupe classe (...) A progresse dans la <u>gestion du groupe</u> . Il avoue qu'il y a des jours « sans et avec ». * Il a matérialisé l'espace du groupe de besoin qu'il sollicite davantage. * Le maître exige le silence comme préalable à tout apprentissage. Il insiste sur les consignes de mise à l'écoute avant l'entrée dans la tâche. * Il utilise le chant pour canaliser son public. * Il prend en compte le matériel indispensable à la séance. *Il insiste sur la posture à adopter en fonction des séances notamment pour le chant. Toutefois il doit poursuivre sa méthodologie en aidant certains élèves à s'organiser.
Référentiels des compétences	C5-A gère son groupe. Il occupe l'espace en circulant dans les rangs. Les consignes sont reformulées. A devrait prévoir les relances lors de sa préparation. La	C5- A est dorénavant exigeant en matière de qualité de l'atmosphère propice au travail et il a le souci de maintenir cette exigence durant tout le temps scolaire. Les déplacements dans la classe sont plus sensés; L'enseignant circule davantage dans l'espace de la classe auprès de ses élèves. Les consignes sont formulées avec un niveau	C5-A progresse dans la gestion du groupe classe. Il tient compte des conseils en réorganisant l'espace. Il circule dans les rangs et se positionne devant le tableau pour la mise en commun. Il propose le matériel nécessaire à la séance mais devrait veiller à leur pertinence. Il devrait de même utiliser de façon plus efficiente le tableau pour la mise en commun.

⁷¹ Richoz, J-C., 2010, Cerveau&Psycho ,N°41 - septembre - octobre

	reformulation des consignes est exigée. Cependant, il peut encore améliorer les interactions entre pairs. C6- Le stagiaire encourage les élèves. Il gagnerait à créer des outils d'aide à l'évaluation. Il repère les élèves en besoin et propose des supports de différenciation. Pendant les activités le maître devrait suivre tous les élèves. C10- Le stagiaire fait preuve d'écoute et d'analyse critique. Les conseils formulés sont pris en compte.	de langue bien adapté au public A fait reformuler celle-ci par ses élèves. Les interactions entre élèves sont facilitées du fait de la modalité choisie par l'enseignant. Le travail en binôme porte donc ses fruits. Le stagiaire A a une bonne gestion du temps très stricte ; les transitions entre les séances sont plus fluides. Attention toutefois à ne pas livrer trop rapidement une réponse sous la pression de l'horloge. C6-La relation maître - élève est bien meilleure. Ceux-ci s'expriment sans difficulté. La différenciation pédagogique (contenu, modalité et consigne particulière), bien visible, a permis de mettre au travail valablement trois élèves davantage en difficulté. C10- Il adopte une attitude ouverte et réceptive aux conseils. Ceux donnés après la première visite ont été pris en compte et tant la préparation que le déroulement des activités proposées en tiennent maintenant compte. Durant l'entretien, les échanges ont été constructifs. L'engagement de présenter les documents de préparation de la séance observée a été tenu.	A varie les modalités de travail : groupe classe, individuelle et en binôme. Le maître gère le temps. Les interactions entre élèves s'améliorent. C6 La relation maître - élève est correcte. Le maître a repéré 4 élèves en besoin. Ils ont encore du mal à rentrer dans les apprentissages. 4 élèves sont pris en charge en aide personnalisée (lundi et jeudi). C10- A est réceptif aux conseils et tient compte des conseils prodigués.
Points à améliorer	Organisation des groupes de travail (binômes) en fonction des objectifs visés. Définition claire des critères de réussite. - Bien asseoir les phases d'une séance (structuration) - Mieux gérer la mise en commun en limitant les interventions.	Limiter les interventions magistrales «livrant la solution » durant la mise en commun et pour cela exiger davantage d'explicitations de leur démarche aux élèves.	A doit faire un choix pertinent des supports mis a disposition. - revenir sur la démarche d'investigation de sa séance en découverte du monde en partant d'une situation déclenchante qui s'appuie sur le réel et suscite un véritable questionnement des élèves. - débiter sa progression en découverte du monde par l'observation et l'étude de la croissance des animaux pour déduire par la suite celle de l'homme. - A doit veiller à la justesse du chant des élèves.
Points positifs	Bonne adéquation entre préparation et mise en œuvre. Meilleure interaction entre enseignant/élèves- Exige la reformulation. -Est capable de prendre par rapport à sa mise en œuvre. Gestion du temps.	La gestion de la discipline est bonne. La différenciation pédagogique est valablement intégrée. Les modalités de travail sont variées (individuel, binôme, trinôme, collectif). Supports proposés aux élèves simples et claires.	A progresse dans la gestion des élèves. - Il fait preuve de fermeté en fonction de la situation. - Il a choisi de faire chanter ses élèves. Le choix du chant est pertinent. Il a recours pour ce faire à des phrases musicales. - Il tient compte des conseils prodigués concernant la gestion de l'espace et des élèves.

Tableau 4 : Bulletin de visite NPS A Période Mars/mai 2013

L'analyse des fragments des bulletins fait ressortir que les formateurs repèrent les axes de progrès du stagiaire eu égard à la principale difficulté qu'il éprouvait à gérer le groupe classe, mais aussi à gérer des élèves en particulier. Ils s'appuient pour ce faire sur le référentiel de compétences de 2010. Les compétences C5, C6 et C10 relevées dans le tableau n°2, montrent les changements opérés dans la pratique du stagiaire A.

Les écrits font ressortir qu'il a évolué dans sa posture et ses gestes qui tiennent compte d'une meilleure gestion du groupe, des élèves perturbateurs et des outils. Les formateurs 2 et 3 peuvent cette fois dans la démarche réflexive, porter davantage l'accent sur les contenus et l'articulation des séances, l'aide aux élèves en besoin.

Des nuances sont toutefois à porter au sens où, l'élève perturbateur à l'origine des remarques des formateurs 2 et 3 a changé de classe au mois de mars et se retrouve dans la classe de la Directrice.

Le discours reste prescriptif lorsqu'il s'agit de décliner les points à améliorer.

De même nous devons nous garder des effets de biais. Le stagiaire répond aux exigences des formateurs sachant qu'il est évalué dans le cadre de la visite formative.

Peut-on déduire que les formateurs ont pu accompagner ce stagiaire exerçant en contexte difficile dans son développement professionnel ?

Les effets observés dans ce laps de temps permettent de déduire qu'il a su utiliser les conseils prodigués face à un problème d'organisation, de gestion des élèves, de l'espace et du temps. Mais

on comprend bien que les compétences liées aux savoirs à enseigner, au curriculum formel et à l'analyse réflexive de sa pratique restent à construire.

Si les formateurs peuvent prétendre avoir accompagné le stagiaire exerçant en contexte difficile dans la gestion et l'organisation de la classe, il n'en demeure pas moins vrai que la visite certificative de l'IEN de circonscription ne permettait pas de dégager un degré de professionnalité suffisant comme le montre les premières conclusions de la fiche récapitulative des éléments d'évaluation du stage en responsabilité.

L'équipe de suivi qui a statué en fin d'année a pu réfléchir très longuement sur le cas de ce stagiaire pour qui la validation n'a pas été faite de facto.

Les deux autres NPS dont les situations de classe ont suscité notre attention, ont éprouvé à des degrés différents des difficultés liées à la gestion de la classe et aux apprentissages. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, la stagiaire 2 placée sur un support en RAR a rapidement pu venir à bout des difficultés liées à la situation de classe. Elle a obtenu le respect de ses élèves ainsi que des parents comme le montre les compétences listées dans son bulletin. Elle a pu mettre à l'épreuve la reconnaissance professionnelle dans ses trois dimensions : confiance en soi, estime de soi et respect.

La stagiaire 3 évoluait dans une classe où des élèves récalcitrants refusaient de rentrer dans les apprentissages, chantaient à tue tête des chansons populaires déplacées. Nous mettons en annexe⁷² (11) des bulletins de visite des stagiaires B puis C.

Je relève le caractère facultatif de l'avis de l'équipe de suivi car L'IEN de circonscription est souverain dans sa décision. C'est ainsi qu'un premier IEN prendra l'avis de son équipe pour décider de la validation alors qu'il n'en est pas de même pour le second qui prend sa décision en dépit de l'avis de l'équipe mais au regard de sa seule visite certificative.

Nous concluons sur les bulletins de visite en retenant les propos de Sophie Génès et Yves Reuter⁷³ qui mettent en tension des contextes divers :

La visite de classe, retraduite dans un compte rendu, ne renvoie pas à une situation unique et simple. En effet, elle met en jeu des sujets (élèves, stagiaires, formateurs, responsables de la formation), ayant des statuts et/ou assumant des rôles institutionnels différents dans une structure au minimum tridimensionnelle. Nous avancerons ainsi que le compte rendu de visite de stage se réfère à et retraduit des situations fonctionnant à trois niveaux distincts :

- la situation d'enseignement du stagiaire d'une discipline donnée, dans un contexte de classe et d'établissement singulier, avec un groupe d'élèves ;
- la situation d'observation du stagiaire par un formateur de la même discipline, dans un contexte de première visite organisée par l'institut de formation initiale ;
- la situation d'écriture d'un rapport par le formateur-visiteur, dans un contexte d'évaluation de la formation, des dispositifs et des acteurs, et s'adressant à de multiples destinataires connus ou non, pouvant ou non appartenir à la même discipline.

Rapportés à nos bulletins de visite, nous pouvons avancer que ces documents, s'ils s'adressent en premier lieu aux principaux intéressés que sont les NPS, s'adressent aussi à la hiérarchie car consignés dans le dossier des NPS à la circonscription. Il s'adresse de même aux pairs dans une dimension artisanale pour donner à voir.

III.1.3 Ressentis des Trois NPS de la population N-1

Les stagiaires concernés ont porté un regard sur leur année de stage.

Le stagiaire A nous révèle dans son mail :

Ma classe obtenue en EMR était un CE1 de 20 élèves, dont 2 élèves « difficiles ».

⁷² Bulletins de visite stagiaire B et C : **Annexe 11**

⁷³ Génès, S., et Reuter, Y., 2012, les comptes rendus de stage, analyse d'un genre émergent d'écrits professionnels, recherche et formation,

Difficile dans le sens où ils empêchent le bon déroulement des séances d'apprentissage.

L'équipe pédagogique m'a soutenu en plaçant l'un deux dans un autre Ce1.

Mes difficultés ont été la gestion de ces élèves difficiles, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, la gestion d'une des phases prépondérantes lors d'une séance : la mise en commun.

Plusieurs pistes de solution m'ont été apportées par mes formateurs (EMF et CPD), parmi elles: réalisation de mini-contrats pour les élèves difficiles, prise en compte de la diversité des élèves par plusieurs outils (mise en groupe sur plusieurs séances au cours de la journée des élèves en difficulté, tutorat, étayage par l'enseignant, lecture magistrale).

Cette expérience difficile m'a été bénéfique car je peux résoudre plus rapidement et de manière efficiente les problèmes (plus ou moins identiques qu'en EMR) rencontrés dans ma nouvelle classe.

Le stagiaire B nous dit :

Concernant mon affectation en classe de ce2 à l'école élémentaire de B, ma première et principale interrogation a été de trouver le moyen d'apporter les savoirs à des élèves en difficulté voire très grande difficulté, mettre en place le principe de **différenciation**. Les collègues, qui enseignaient depuis plusieurs années dans cette école au contexte particulier ont été de bons conseils concernant les situations problèmes possibles mais surtout, m'ont permis de comprendre qu'il fallait surtout prendre le temps et ne rien précipiter.

La stagiaire B placée en EMR dans une école en RAR (réseau ambition réussite), a pu compter sur la solidarité de ses collègues expérimentés. La dimension sociale et collaborative tout comme l'affirmait Christophe Hoff (2010) s'observe dans les relations que cette stagiaire a pu tisser avec ses collègues expérimentés. Elle fait part de l'aide et du soutien dont elle a bénéficié à travers le choix des procédures et des postures à adopter.

Le stagiaire C affirme :

Je suis cette année remplaçante à St-Martin. Je me sens à l'aise dans ce poste. J'ai eu à faire un remplacement long au CE2 de 4 semaines. J'appréhende mon affectation à St-Martin différemment que les autres que je vois prendre leur mouchoir tous les week-ends à l'idée d'aller travailler à St Martin. Moi, ça va. Je me sens bien. Je leur dis qu'il ne sert à rien de se mettre dans un tel état. Cela va affecter leur travail et ils iront à reculons. Je n'ai pas de problème de gestion de classe. Je dis que ça va mais se sont les autres qui pourront me dire si ce que je fais est bon. L'an dernier c'était difficile. A croire qu'on était à la rude école.

La stagiaire C relativise son placement à St Martin car ce qu'elle a vécu dans une classe en EMR ainsi que les décisions prises en fin d'année l'ont préparé à toute éventualité. Elle fait montre de sa capacité d'adaptation.

III.1.4 Analyse du questionnaire adressé à la population N-1

Le questionnaire à destination de la population N-1⁷⁴ nous renseigne t-il sur nos hypothèses? La représentation des NPS de 2012/2013 d'une classe difficile, d'un élève difficile ou d'un contexte difficile est-elle de nature à modifier leur perception du métier ?

III.1.4.1 Représentation d'une classe difficile

Questionnés sur la représentation d'une classe difficile, les 11 sondés sont 54, 54% à penser que la classe difficile est une classe où les élèves sont en premier lieu indisciplinés et en dernier lieu, où le niveau des élèves y est hétérogène. Entre ces deux valeurs extrêmes ils sont 36, 36% à penser que la gestion de la classe y est difficile et que l'autorité du maître est mise à mal. On constate que deux extrêmes se dégagent et font consensus pour les NPS compte tenu des réponses au premier rang et au dernier.

⁷⁴ Questionnaire population NPS N- 1: **Annexe 12**

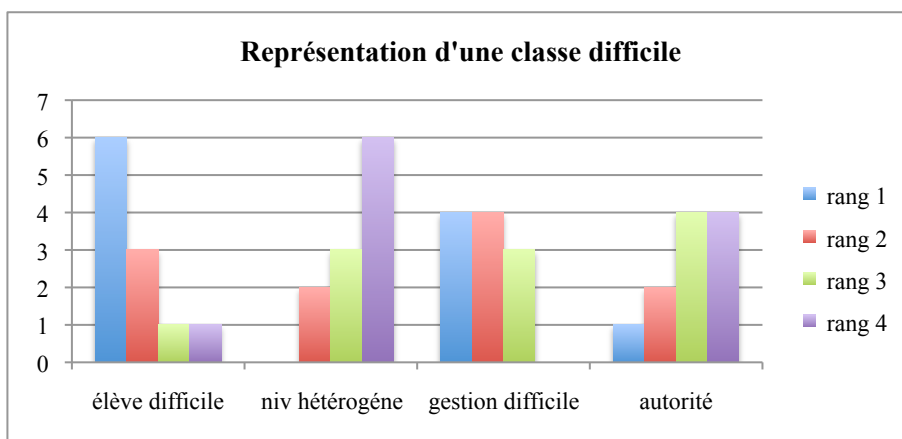


Figure n°3 : représentation d'une classe difficile population N-1

III.1.4.2 Représentation d'un élève difficile

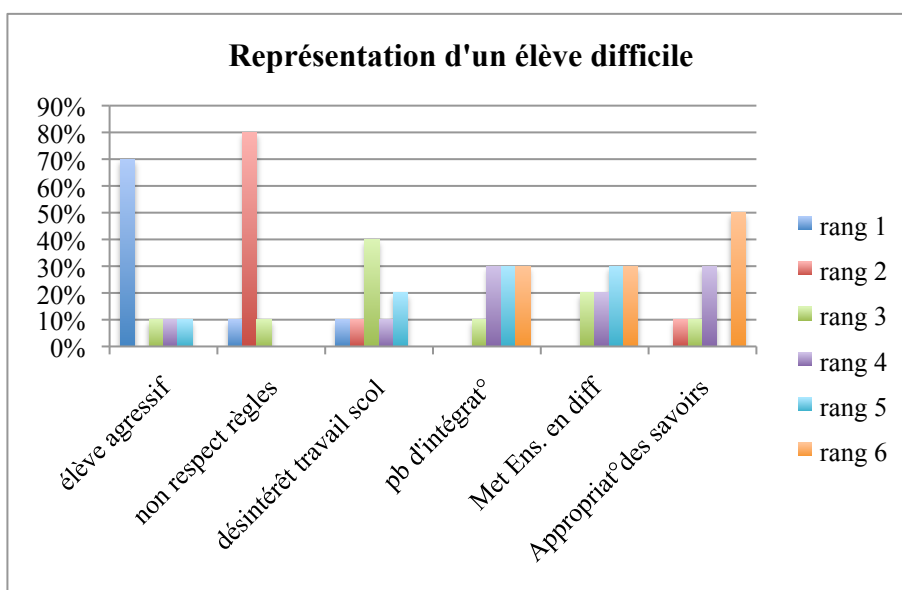


Figure n°4 : représentation d'un élève difficile

La réponse d'un sondé n'étant pas exploitable, c'est donc 10 NPS qui ont répondu à la question n°10 concernant leur représentation d'un élève difficile. Ils sont 70% à penser en premier lieu qu'un élève difficile est un élève agressif. 80% d'entre eux pensent dans un second temps que c'est un élève qui ne respecte pas les règles; 40% pensent en troisième lieu que cet élève se désintéresse du travail scolaire. Les NPS pensent de même en dernier lieu, que l'élève difficile ne s'approprie pas les savoirs. Les difficultés liées à l'intégration et à la difficulté du maître occupent une position intermédiaire. La représentation que les débutants donnent d'un élève difficile laisse une large place aux compétences sociales et civiques, reléguant l'appropriation des savoirs en dernière position. Peut-on analyser ce flottement comme un manque de maîtrise des contenus d'enseignement par le maître lui même, renvoyant de facto les difficultés au seul comportement de l'élève ou peut-on convoquer ici la première étape du concept éthique de Bernard Williams (1990) qui veut que :

L'enseignant découvre la vulnérabilité d'autrui, tel qu'il l'expose à ses actes pédagogiques, et éprouve en retour la sienne propre, non plus comme manque de maîtrise ou insuffisance personnelle, mais comme condition même de l'acte éducatif.

En débutant dans le métier, les enseignants doivent confronter leurs représentations à la réalité même de la classe pour amorcer la compréhension du processus éducatif à l'œuvre.

III.1.4.3 La représentation d'un contexte difficile

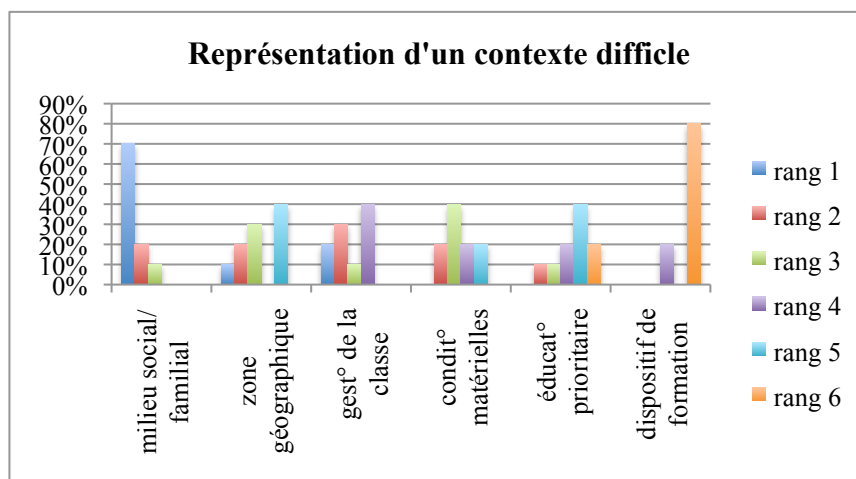


Figure n°5 : représentation d'un contexte difficile

Les stagiaires se représentent un contexte difficile comme étant en premier lieu lié à la situation sociale et familiale des élèves. Ils sont 70% à le penser. A l'extrême opposé, ils sont 80% à minimiser le dispositif de formation en jeu.

Entre ces deux extrêmes, les 10 enseignants interrogés, donnent par ordre de priorité le second rang à la gestion de la classe (30%), en troisième lieu aux conditions matérielles (40%). L'éducation prioritaire et la zone géographique occupent une position similaire en quatrième et cinquième rang selon 40% d'entre eux.

A l'évidence, les enseignants débutants accèdent l'idée que le contexte social et familial, caractérise un contexte difficile dans la mesure où la famille est :

Le premier système social dans lequel l'enfant développe ses compétences cognitives et sociales.

Comme l'affirme Annie Feyfant⁷⁵ dans son article portant sur les effets de l'éducation sur la réussite scolaire. Elle ajoute que :

Les conditions de vie dans l'enfance et les pratiques culturelles des parents s'avèrent importantes pour l'acquisition des compétences. La présence de livres, la lecture d'un quotidien, la possession et l'utilisation d'un ordinateur par les parents favorisent une scolarité sans redoublement. » Elle nous dit de même que: « la réussite scolaire est fortement liée aux aspirations scolaires ou professionnelles des parents pour leurs enfants ... ainsi que l'implication des parents dans la « scolarité à la maison. »

Ces affirmations ne doivent pas écarter l'idée que l'enseignant est lui aussi porteur de valeurs et qu'il influence également la réussite scolaire de l'élève.

Huit enseignants débutants soit 72,72%, ont été confrontés durant leur stage en responsabilité ou durant l'EMR à une classe difficile.

Cela les a conduit à modifier leur conception du métier. Parmi les trois qui n'ont pas connu de classe difficile, deux modifient tout de même, leur conception du métier ce qui porte à 10 le nombre de stagiaires ayant modifié leur conception du métier soit 90,90%.

Il aurait été intéressant de savoir les raisons qui ont conduit ces deux stagiaires à modifier leur conception du métier. Est-ce en raison de la polyvalence du métier qui demande à gérer des situations multiples ou est-ce par rapport à la lourdeur des préparations qui empiètent sur leur vie personnelle ?

Nous ne disposons pas de ces éléments sauf à revenir sur le ressenti des trois stagiaires placés sur des supports jugés difficiles qui avancent qu'ils étaient à « *la rude école durant ce stage.* »

⁷⁵ Feyfan, A., 2011, les effets de l'éducation sur la réussite scolaire, Institut français de l'éducation IFÉ, n°63.

Les besoins en formation exprimés par les stagiaires de la précédente promotion laisse apparaître en priorité la volonté de prendre en compte la diversité des élèves pour 36,36% et en second point, la conception de la situation d'apprentissage.

Le dispositif de placement en EMR a été plutôt bien perçu par les 11 stagiaires sauf à penser pour trois d'entre eux que la formation à l'IUFM n'a pas répondu à leurs attentes. L'autre difficulté portait pour 5 d'entre eux sur l'absence de prise en main des élèves difficiles.

La difficulté majeure qu'ils ont eu à vivre pour 63,63% d'entre eux durant leur stage, s'est cristallisée autour de la compétence P3 correspondant à la construction, la mise en œuvre et l'animation de situation d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. Elle correspond à la compétence CC4 ; concevoir et mettre en œuvre son enseignement et la compétence CC6 : diversité des élèves.

Pouvons-nous répondre affirmativement quant à la première hypothèse selon laquelle la confrontation à l'exercice de la difficulté influencerait sur les représentations des enseignants débutants ?

III.1.4.4 Développement des compétences professionnelles

Peut-on considérer que la construction des compétences professionnelles a permis le développement professionnel des stagiaires ? De même, quels formateurs ont été à même de développer ces compétences ou d'accompagner cette population de stagiaires exerçant en contexte difficile dans leur développement professionnel ?

Nous relevons que ces compétences se construisent au regard du référentiel des compétences.

J'ai choisi d'utiliser le nouveau référentiel des compétences de septembre 2013 qui abroge le précédent pour traiter cette question en sachant toutefois, que les NPS et contractuels admissibles qui ont passé le concours en 2013 peuvent continuer à utiliser l'ancien référentiel de 2010.

Huit compétences ont été retenues pour évaluer leur développement professionnel. Les compétences: CC6, CC10 ; P1 ; P3 ; CC4 ; P4 ; P5 et CC14.

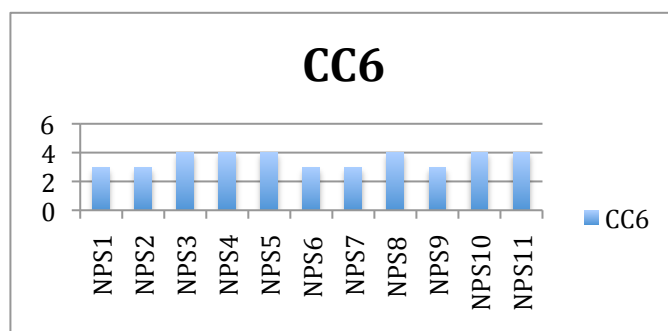


Figure 6 : compétence CC6 éthique et responsabilité

55,44% des NPS de notre population, déclarent avoir acquis la compétence CC6. 45,46% considèrent qu'elle est presque acquise. Aucun ne la considère comme non acquise. Cette compétence intéresse la capacité pour un éducateur à agir de façon responsable et selon des principes éthiques. Les stagiaires concernés ont-ils pu faire la preuve : du respect du règlement intérieur de l'école ; du respect de la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leur famille ; de la prévention et la gestion des violences scolaires ; de l'absence de dévalorisation à l'égard des élèves, de leurs parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative ? Aucun fait marquant concernant une attitude allant à l'encontre des indicateurs relevés n'a été signalé lors des équipes de suivi. Il est clair que les stagiaires de cette promotion restreinte ont développé des compétences collaboratives entre pairs empreintes de respect. Nous avons pu les mesurer à travers les liens tissés entre eux au cours des animations et des formations mais aussi à travers leurs échanges professionnels sur les réseaux sociaux et les forums.

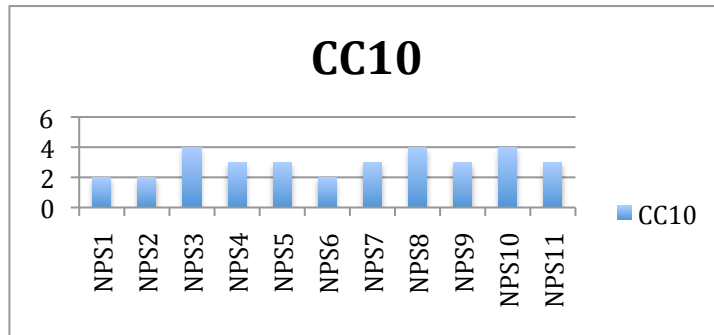


Figure 7 : Compétences CC10 coopération au sein d'une équipe

La compétence CC10 intéresse la coopération au sein d'une équipe. Cette compétence est presque acquise pour 45,46%. Elle est acquise à 27,27% et en cours d'acquisition pour les 27,27% restant.

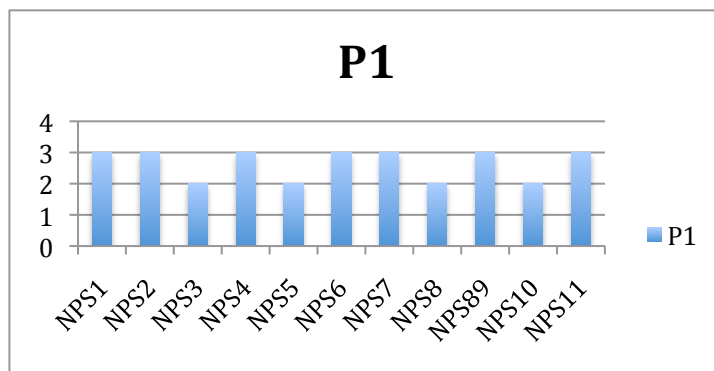


Figure 8 : Compétence P1 ; maîtrise des savoirs disciplinaires et de leurs didactiques

La compétence P1 qui interroge la maîtrise des savoirs disciplinaires et leurs didactiques est jugée presque acquise pour 66,66% des sondés. Au cours des visites, les stagiaires ont pu éprouver leur capacité à mettre en adéquation les compétences du socle commun et les objectifs définis. Ils ont pu rechercher des contenus d'enseignement plus construits. Ce qui les laisse penser qu'elles sont presque acquises ou acquises. On peut donc supposer que ceux pour qui elles sont demeurées en cours d'acquisition ont eu plus de difficulté à les mettre en œuvre. C'est le cas de quatre d'entre eux.

Compétences P3, CC4, P4, P5

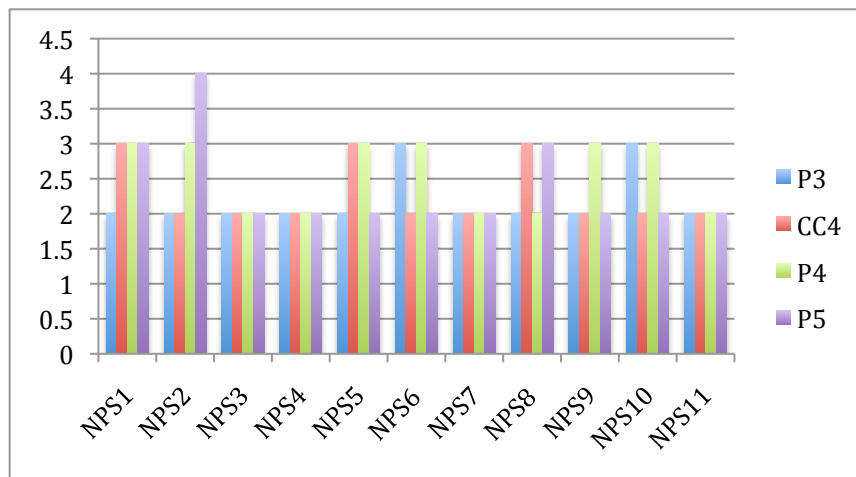


Figure 9 : Compétences P3 ; CC4 ; P4 ; P5

On constate que ces compétences sont en grande partie en cours d'acquisition. Les stagiaires qui ont pu prendre en compte la diversité des élèves se trouvaient dans des zones difficiles : Saint martin pour l'un d'entre eux, en zone ECLAIR ou sur des supports où les élèves avaient des difficultés de comportement. Les conseils prodigués par les EMF et les conseillers pédagogiques les ont-ils sensibilisés à la prise en compte de la diversité ?

CC14

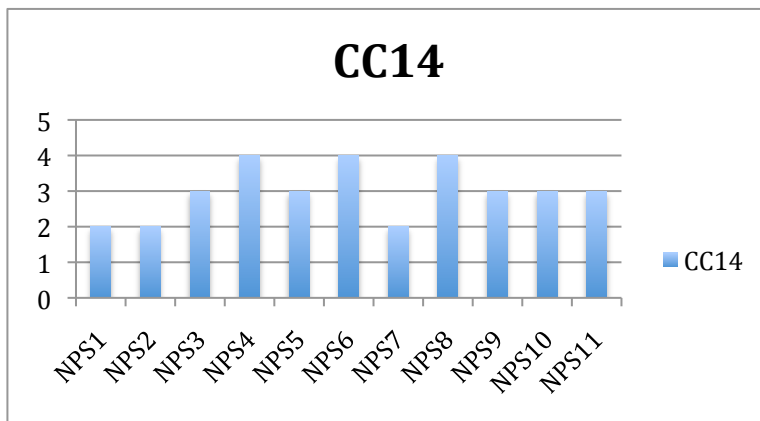


Figure 10 : Compétence CC14 ; s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

La compétence CC14 permet aux NPS de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Pour 72% d'entre eux cette compétence est acquise ou presque acquise. Ils ont pu tout au long des entretiens, être confrontés à l'analyse réflexive de leur pratique.

Les visites successives ont pu mettre en exergue leur capacité à tenir compte des conseils prodigués.

III.1.4.5 La construction des compétences avec les formateurs

Interrogés sur les formateurs qui leur permettent de développer leur professionnalité, la promotion questionnée est unanime à dire qu'elle se construit moins avec les formateurs IUFM/ESPE. On doit se garder des effets de biais car les NPS interrogés peuvent avoir été influencés par ma question étant moi-même conseillère pédagogique.

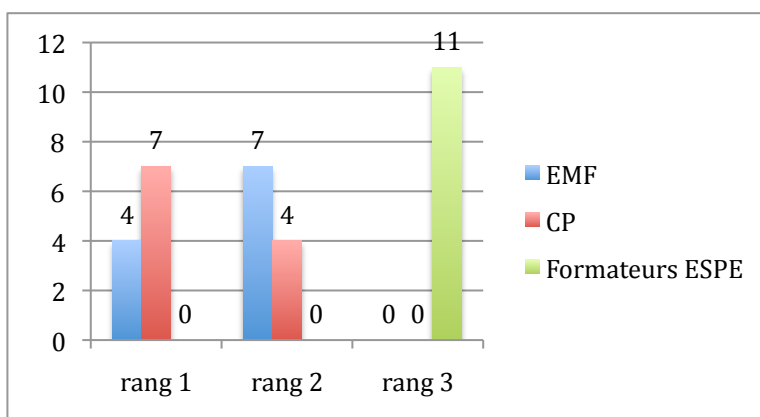


Figure 11 : Construction des compétences avec les formateurs

III.1.4.6 L'entretien qui suit la visite formative

Il nous a semblé important de retranscrire un fragment d'un entretien qui suit la visite formative d'un NPS de l'année N-1 éprouvant des difficultés dans la gestion de sa classe afin de voir ce qui se joue au cours de ce dispositif.

Le NPS A, a dans sa classe des élèves perturbateurs qui l'empêchent de la prendre en main correctement. Ce sont ses bulletins de visite exposés plus haut qui ont été analysés au travers d'un EMF, d'un CPC et d'un CPD.

L'entretien qui suit la visite formative⁷⁶ entre le NPS et son CPD référent est l'occasion d'analyser la mise en mots. Joint en annexe (13), cet extrait d'entretien permettra de mieux comprendre le mécanisme de transformation en jeu chez le stagiaire.

Formateur : Comment arrivez vous à venir en aide aux élèves en difficulté ?

Stagiaire A : Je leur explique la consigne, je reformule la consigne, avec des termes à leur niveau. Ceux qui sont bloqués je leur dis « Qu'est-ce qu'on demande de faire ? ». J'explique la consigne encore plus.

Il y a 4 enfants dans la classe qui ont des difficultés d'apprentissage et comportementale. Il y en a R. qui ne sait pas lire. Donc, il faut systématiquement lui lire et expliquer la consigne.

En plus, R. a des difficultés comportementales. J'ai établi avec lui un contrat. Il y avait également dans cette classe l'élève M. qui a été déplacé et mis dans une autre classe. J'ai réorganisé la classe en plaçant mon bureau au fond de la classe et j'ai essayé de placer les éléments les plus perturbateurs près de mon bureau. J'ai réorganisé la classe pour qu'ils ne soient pas au centre des élèves, pour qu'ils n'entraînent pas toute la classe. J'ai deux autres enfants A et L qui ont des difficultés d'apprentissage, mais comme ils sont tout prêts l'un de l'autre, ils ont tendance à jouer ensemble et donc on a du mal à situer leurs difficultés.

A la façon de Schön, (1994) le stagiaire A mène ici une véritable réflexion sur l'action. Elle s'effectue à postériori. L'entretien est donc le lieu où se joue cette analyse.

Le stagiaire A explicite et verbalise les stratégies qu'il met en place dans la classe pour venir à bout des difficultés rencontrées. Il s'appuie pour cela sur les conseils précédemment prodigués et les intègre à sa tenue de classe. Il s'exprime à la première personne du singulier en utilisant le « je ». Cette analyse correspond au second niveau de réflexion. Le premier niveau étant constitué de la réflexion « dans l'action » ou au « cours de l'action ». Il permet au stagiaire de prendre de la distance par rapport à sa pratique.

De même, pour l'aider à verbaliser son action, la formatrice le questionne en employant l'adverbe interrogatif « comment » à la façon de l'entretien d'explicitation de Vermersch⁷⁷ (1994). Pourrait-on dire comme Schön que le stagiaire au cours de cet entretien développe ses compétences professionnelles ?

III.2 La population N

III.2.1 Les caractéristiques de la population N

Sur les 51 stagiaires de la promotion 2013/2014, 34 ont répondu à notre questionnaire⁷⁸. Ils sont tous affectés en exercice du métier sur une classe qu'ils partagent avec un autre NPS, de façon alternée. Toutefois, sur l'ensemble de la promotion de cette année, trois stagiaires partagent la classe avec un titulaire remplaçant en raison des deux défections du début d'année et de la quinzième NPS affectée à Saint-Martin. Elle est rentrée depuis de son congé parental. Notons également que deux stagiaires sont actuellement en congé de maternité depuis janvier et qu'une autre en raison de difficultés liées à sa gestion de la classe a été placée en observation et en pratique accompagnée chez un EMF ou chez un maître d'accueil temporaire.

Un premier graphique effectue un tri croisé selon l'âge et le sexe de notre population.

⁷⁶ Entretien qui suit la visite formative du stagiaire A : **Annexe 13**

⁷⁷ Vermersch P., 1994, *l'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : ESF.

⁷⁸ Questionnaire population N **Annexe 14**

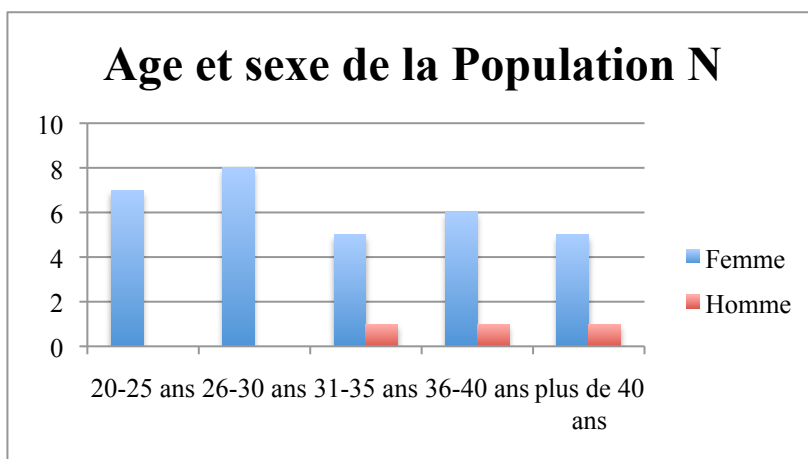


Figure 12 : population des NPS année N

Il en ressort que la population sélectionnée compte 31 femmes et 3 hommes. Tout comme la première population étudiée, la féminisation y est massive et équivaut à 91,17%. 55,88% des sondés ont plus de 30 ans et 79,4% ont plus de 25 ans. Il est possible de croiser l'âge des stagiaires à leur expérience professionnelle antérieure pour expliquer l'élévation de l'âge de la population. C'est ainsi que 27 stagiaires, soit 79,4% déclarent avoir eu une expérience professionnelle. On relève 11 assistants d'éducation ou assistants pédagogiques et deux AVSI parmi eux. Ils représentent 38,3% des sondés ayant eu une expérience professionnelle avant de passer le concours. Les métiers exercés par les sondés sont assez divers et touchent des secteurs étendus que sont l'enseignement, le commerce, le droit, les arts, le social. C'est ainsi que nos NPS ont occupé les emplois de juriste au ministère de la culture, d'ingénieur chimiste, mais aussi de professeurs dans le privé, de contractuels dans le second degré, de professeur d'éducation musicale en collège, de monitrice d'auto-école, d'acheteurs en grande distribution, de gérante de société, de chargé d'étude dans la santé. Leur expérience professionnelle va-t-elle les conduire dans leur nouveau métier à mettre l'accent sur la polyvalence ou au contraire orienter leur action dans les domaines et disciplines qu'ils maîtrisent le plus ?

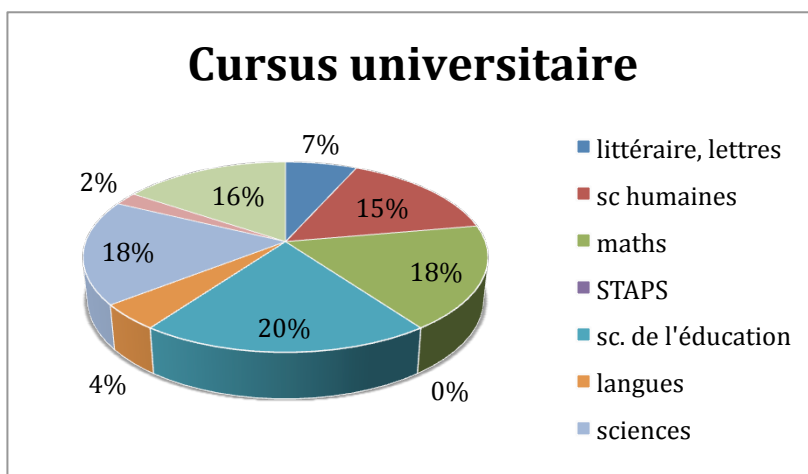


Figure 13 : Cursus universitaire

Les stagiaires sont 20% (neuf) à avoir effectué leur parcours en sciences de l'éducation. Ce parcours semblerait tout indiqué pour exercer la fonction d'enseignant. Cette promotion ne comporte toujours pas de diplômés en STAPS mais on relève un diplômé en arts. Huit stagiaires ont des diplômes doubles en : sciences de l'éducation/sciences humaines ; sciences/sciences de l'éducation ; 2 en maths/sciences de l'éducation ; maths/informatique ; littéraire/sciences de l'éducation ; école de commerce/sciences de l'éducation ; sciences

humaines/sanitaire et sociale. Une stagiaire dispose de trois diplômes : littéraire/langues/science de l'éducation. Sur ces 9 stagiaires, quatre ont préparé leur concours à l'IUFM. En préparant le concours de professeur des écoles à l'IUFM, on peut supposer que ces quatre stagiaires ont cherché à se former en sciences de l'éducation et se donner les moyens de réussir au concours.

Les 34 NPS sont 29 à avoir le MASTER 1 et 28 le MASTER 2. On compte deux mères de famille de trois enfants dans la promotion. Un stagiaire a passé un concours interne. Une stagiaire est titulaire d'un DESS équivalent à un Master 2.

III.2.2 Test inspiré d'ABRIC⁷⁹

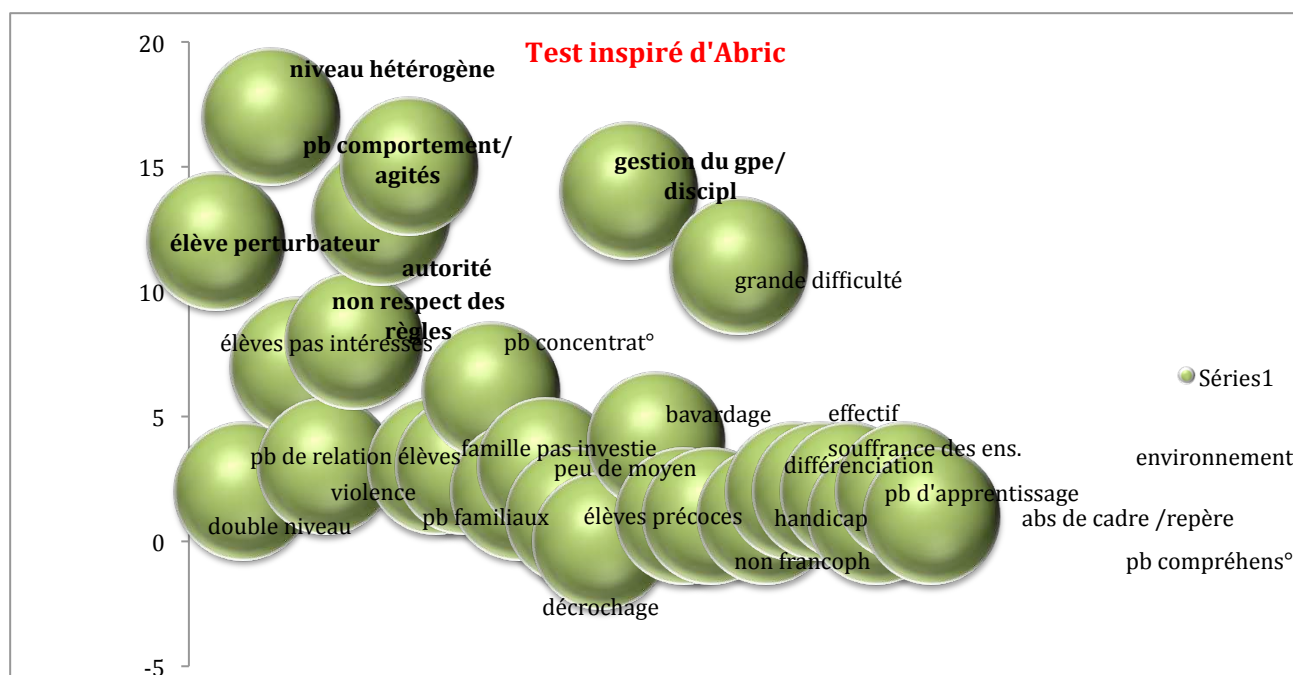


Figure 14 : Test inspiré d'ABRIC

Les 45 sondés qui à l'accueil des nouveaux professeurs stagiaires au mois d'août ont participé à ce test, ont utilisé 27 mots clés, groupes de mots ou items pour caractériser leur représentation d'une classe difficile.

- Pour 37,77% de la population sollicitée, la classe difficile serait en premier lieu, une classe où le niveau des élèves est hétérogène.
- 33,33% pensent en second lieu qu'il s'y pose des problèmes de comportements en présence d'élèves agités.
- 31,21% estiment en troisième lieu que, la gestion du groupe classe et la discipline y est problématique.
- En quatrième lieu, pour 28,28% des sondés, le maître aurait du mal à y exercer son autorité.
- On trouverait dans cette classe des élèves perturbateurs, qui ne respectent pas les règles et qui sont en grande difficulté.

Rapporté à notre graphique à bulles, le noyau central en ordonnée, serait ici caractérisé par l'item « *niveau hétérogène* ». A proximité du noyau central nous retrouvons des items qui ont une certaine occurrence : élèves agités, problème de comportement, gestion du groupe classe, élèves qui ne respectent pas les règles.

Les éléments périphériques en abscisse, tiendraient compte des termes : « problème d'apprentissage, décrochage, absence de repères, environnement et problème de compréhension, différenciation, souffrance au travail, élèves précoces, handicap. » Pourquoi ces items

⁷⁹ Abric, J.C., 2003, la recherche du noyau central et de la zone muette dans les représentations sociales, repéré à http://europhd.eu/html/doc/abric_publications.pdf

apparaissent-ils en périphérie ? Est-ce en raison des compétences que requiert l'exploitation de ces situations ou en raison d'une méconnaissance de ces mêmes notions par les NPS?

III.2.3 Le livret académique d'auto positionnement initial

Joint en annexe, ce livret nous a permis de connaître l'état des besoins en formation de nos stagiaires.

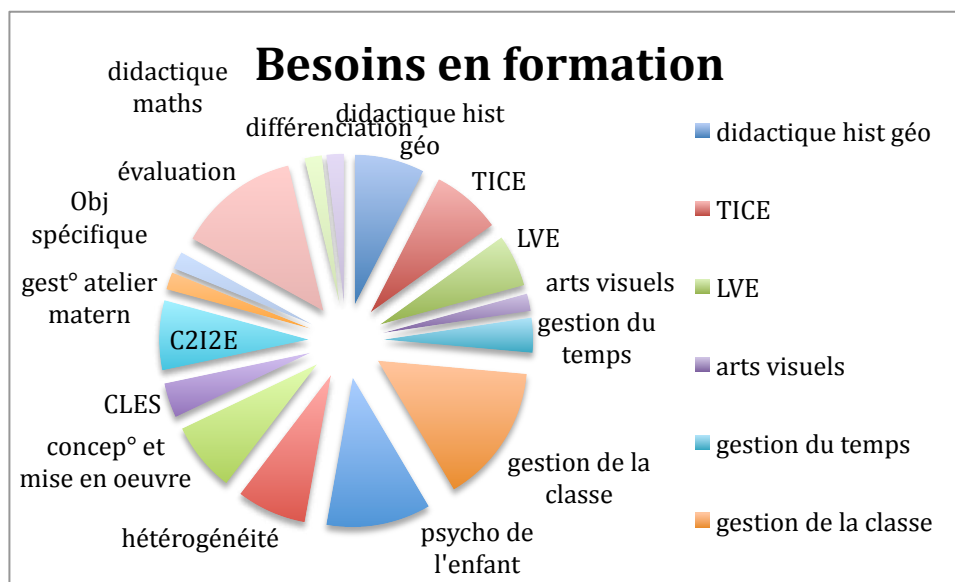


Figure 15 : Besoins en formation

Le livret d'auto positionnement⁸⁰ a été envoyé en format numérique aux 53 NPS de la promotion en poste à ce moment. 34 ont renvoyé le livret parfois accompagné des copies des pièces justificatives relatives à l'obtention du C2i2e (certificat informatique et internet de niveau 2 enseignant) ou du CLES (certificat de compétences en langue de l'enseignement supérieur). Quatre livrets n'étaient pas exploitables car la partie relative aux besoins en formation n'était pas renseignée. Cela porte à 30 le nombre de NPS ayant renseigné leur besoin.

Il ressort d'une analyse rapide que les besoins des stagiaires se cristallisent majoritairement autour de la gestion de la classe, de la psychologie de l'enfant, de l'évaluation, de la conception et de la mise en œuvre de séances en classe.

Des besoins sont également formulés quant à la formation au C2i2e (8% des demandes) ainsi que pour le CLES (4% des demandes). Il va s'en dire qu'au regard de la nouvelle législation réactualisée par le décret du 23 août 2013⁸¹, les stagiaires sont obligés de suivre dans un délai de trois ans, à compter de cette date, les actions de formation mises en œuvre en vue de la préparation de ces qualifications et de se présenter aux certifications correspondantes. En d'autres termes, ceux qui ne sont pas détenteurs de ces certifications sont tenus dans un délai de trois ans de les valider. On comprend donc la démarche de certains d'entre eux, de suivre ces actions de formation durant leur temps de passage à l'ESPE.

Il aurait été intéressant de corréler ces besoins en formation exprimés et les premières formations dispensées à l'ESPE pour la première vague de NPS afin de voir si les besoins exprimés prioritairement ont été pris en compte.

⁸⁰ Livret d'auto positionnement initial **annexe 8**

⁸¹ C2i2e, article 62 du Décret n°2013-768 du 23 août 2013 paru au J.O n°0198 du 27 août 2013.

III.2.4 Analyse du questionnaire à destination de la population N

III.2.4.1 Représentation d'une classe difficile

Questionnés sur la représentation d'une classe difficile, les 34 sondés sont 52,94% à penser que la classe difficile est une classe où en premier lieu les élèves sont indisciplinés et en dernier lieu où le niveau des élèves y est hétérogène. Entre ces deux valeurs extrêmes, ils sont 38,23% à penser que la gestion de la classe y est difficile et 35,29% à penser que l'autorité de l'enseignant est mise à mal. On note toutefois un changement par rapport à leur première représentation. A la rentrée, il n'avaient pas encore été affectés à une classe et la représentation d'une classe difficile avait pour noyau central : 'un niveau hétérogène des élèves'. Peut-on traduire ce changement par un vécu dans la classe d'affectation qui opère quatre mois plus tard une bascule de leur première représentation vers un comportement agité et indiscipliné des élèves ?

Selon Abric (2003) cité plus haut :

Les éléments périphériques permettent l'intégration d'éléments nouveaux dans la représentation, ce qui conduit à terme à sa transformation. Les éléments périphériques permettent l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte.

Quand on compare les résultats des deux populations questionnées à ce sujet, celle de l'année N-1 et celle de l'année N, on constate qu'ils sont sensiblement similaires.

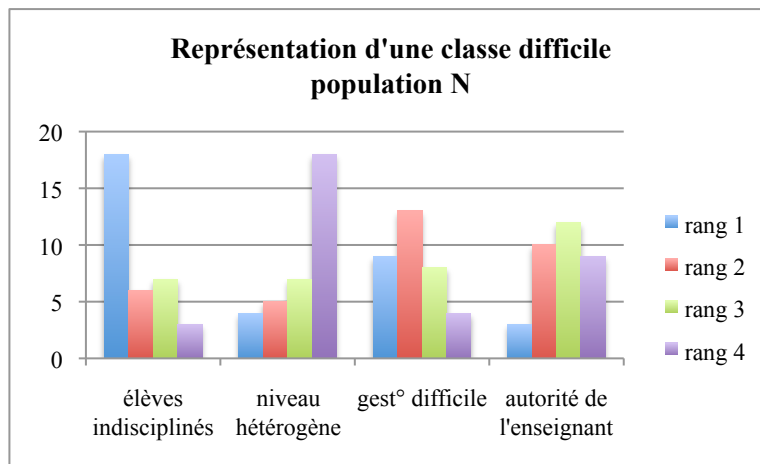


Figure 16 : Représentation d'une classe difficile

III.2.4.2 Représentation d'un élève difficile

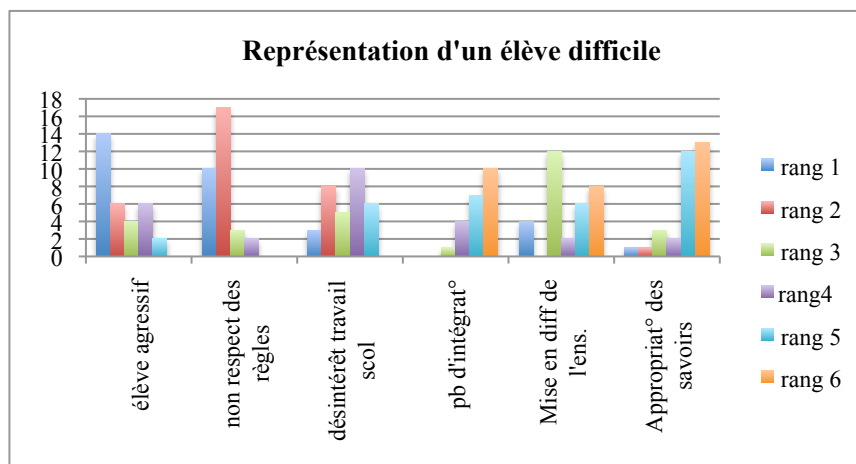


Figure 17 : représentation d'un élève difficile

Les réponses de deux sondés n'étant pas exploitables, c'est donc 32 NPS qui ont répondu à la question n° 9 de notre questionnaire.

- Ils sont 43,75% à penser en premier lieu qu'un élève difficile est un élève agressif.

- En second lieu, ils sont 53,12% à croire que ces élèves difficiles ne respectent pas les règles de la classe.
 - 37,5% d'entre eux en troisième lieu accréditent l'idée que ces élèves mettent en difficulté l'enseignant.
 - En quatrième lieu, ils sont 31,25% à penser que ces élèves ont un certain désintérêt pour le travail scolaire.
 - L'appropriation des savoirs tout comme pour la précédente promotion occupe le dernier rang.
 - De façon paradoxale, le cinquième rang est aussi occupé par l'appropriation des savoirs.
- L'élément relatif à l'intégration de l'élève dans la classe n'apparaît pas dans le rang des occurrences des sondés. Il pourrait se traduire selon Abric comme un item périphérique non significatif.

III.2.4.3 Représentation d'un contexte difficile

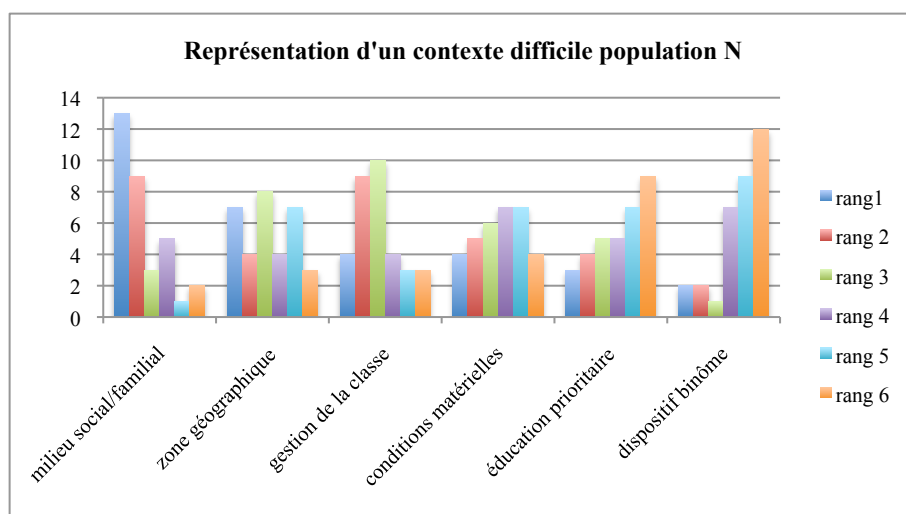


Figure 18 : Représentation d'un contexte difficile

La question n°10 a été traitée correctement par 33 enseignants. 39,39% des sondés pensent en premier lieu que le contexte difficile est lié à la situation sociale et familiale des élèves. A l'opposé en dernier lieu, ils sont 36,36% à penser que le contexte difficile est lié au dispositif en binôme.

En second lieu, 27,27% des sondés mettent en balance la gestion de la classe et la situation sociale et familiale. La gestion de la classe vient en troisième rang pour 30,30% d'entre eux.

Au quatrième rang, 21,21% de la population convoquée met sur le même plan les conditions matérielles et le dispositif de formation en binôme alors même que 27,27% pensent que ce dispositif pourrait occuper le 5ème rang.

Si le milieu social et familial ainsi que la gestion de la classe, sont clairement identifiés comme relevant d'un contexte difficile, il se dégage une impression de floue pour ce qui est des conditions matérielles, de l'éducation prioritaire et de la zone géographique.

Cela peut-il traduire des items en défaut ?

En allant chercher plus à fond dans le questionnaire, des éléments qui pourraient expliquer ces zones d'ombre, je relève les remarques de trois stagiaires.

Le premier nous affirme qu'en contexte difficile il faut:

- tenir compte du temps de préparation à la prise de fonction dès la rentrée.
- pallier l'absence de formation à la gestion du groupe classe et à l'organisation du travail scolaire en alternance sur 5 semaines.

Le second nous avance :

- Avoir dans sa classe un élève atteint de troubles psychologiques souffrant d'une lourde pathologie quand aucune aide n'est apportée, est une situation qui peut devenir très vite anxiogène pour l'enseignant.
- Des discordes peuvent apparaître entre les binômes malgré la bonne volonté de chacun. Mais un problème ne survient que quand il y a un manque de professionnalisme d'un côté ou de l'autre. Un des deux est obligé de travailler pour deux ou bien les enfants en pâtissent.

La troisième met l'accent sur :

- le contexte difficile qui peut être lié aux personnels déjà présents dans l'école et aux parents d'élèves.

Cette stagiaire fait référence à la situation difficile qu'elle vit au quotidien avec son ATSEM, personnel communal, très résistante à toute pratique professionnelle qu'elle considère contraire à son fonctionnement.

Pour le premier stagiaire, les remarques peuvent s'insérer dans les conditions matérielles ou dans le dispositif de formation.

Pour le second, le contexte difficile relève du mode de placement en binôme ainsi que de la situation de handicap d'un élève.

Pour le troisième, les remarques relèvent d'une dimension relationnelle. Il semble que pour la question n° 10 qui fait appel aux représentations du contexte difficile, j'ai omis de tenir compte de la dimension relationnelle que Thierry De Lacaze⁸² (2011) traduit bien dans son mémoire de Master 2 CEFA FFA. Thierry De Lacaze s'intéresse à la relation tuteur /stagiaire. Il développe dans son ouvrage (p.59) que :

La qualité de la relation clinique qui s'établit entre un tuteur et un stagiaire influe sur la qualité du tutorat.

Ne pourrait-on pas penser à l'instar de De Lacaze que, la qualité relationnelle entre deux binômes d'une même classe ou encore entre une ATSEM et la NPS de la classe peut impacter les compétences professionnelles du stagiaire ?

Sur les 34 sondés, 22 ont été confrontés à une classe difficile dont 9 en cycle 1, 5 en cycle 2 et 8 en cycle 3. Parmi ceux-ci, 8 éprouvent des difficultés sur leur stage d'affectation, 5 sur leur stage en responsabilité ; 8 affirment avoir eu des difficultés sur les deux types de stage.

Cette confrontation à la difficulté de la classe a conduit tous les 22 stagiaires à modifier leur conception du métier. Un NPS n'ayant pas connu de classe difficile a modifié toutefois sa conception du métier, ce qui porte à 23 le nombre de stagiaires questionnés à avoir modifié leur conception du métier soit 67,76%. Deux NPS n'ont pas répondu à cette question et 9 n'ayant pas eu de difficulté n'ont pas modifié leur représentation du métier.

Les besoins en formation laissent apparaître en premier lieu tout comme la première population étudiée, la volonté de prendre en compte la diversité des élèves. Ils sont 23,52% à considérer que c'est un besoin prioritaire. Ainsi, 29 NPS placent la prise en compte de la diversité des élèves parmi leurs 5 premiers choix. Le second choix diffère de la première population étudiée au sens où les stagiaires interrogés cette année s'intéressent à la gestion de la classe.

Cette différence peut-elle se comprendre par leur placement en classe d'affectation dès la rentrée ? Une analyse plus approfondie de leurs cinq premiers choix fait ressortir leur besoin en formation. Les stagiaires s'intéressent donc à la prise en compte de la diversité des élèves, à la connaissance des élèves à besoins éducatifs particuliers, à la gestion de la classe, à la gestion du double niveau et à la conception de la situation d'apprentissage.

Le dispositif de placement en EMR n'a pas permis selon le recueil de données un temps de passation suffisant entre binômes ; la mise en place de formations adaptées par les conseillers pédagogiques, une formation à la carte par l'ESPE ni un développement professionnel cohérent.

Le dispositif a part contre favorisé selon les stagiaires interrogés : la rencontre entre pairs et oblige à une continuité des apprentissages des élèves.

Il est clair que les NPS sont en cours de formation et cette question ne peut être considérée comme un bilan de la formation mais comme une prise en compte de leur point de vue à mi parcours.

La principale difficulté à laquelle ils sont confrontés, résulte de la compétence P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.

⁸² De Lacaze T., 2011, *Formation et Accompagnement des nouveaux Professeurs Stagiaires du premier degré par des tuteurs dans l'Académie de Guadeloupe, Quelles relations pour un tutorat porteur de professionnalité*, Mémoire Master 2, IUFM de Guadeloupe.

III.2.4.4 Le développement des compétences professionnelles

CC6

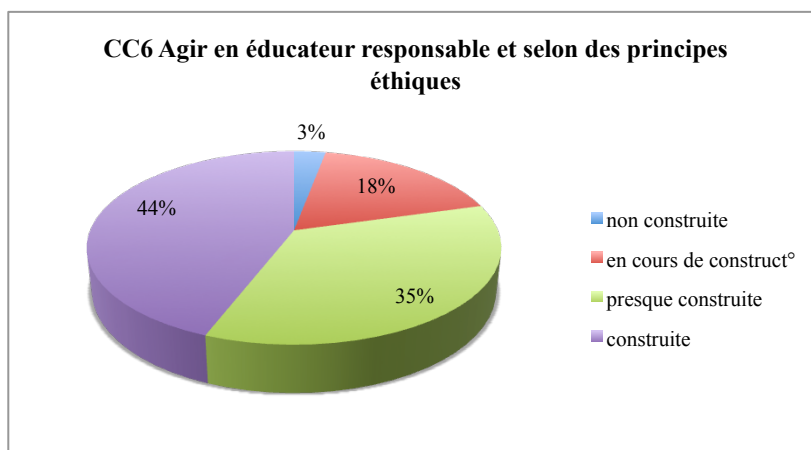


Figure 19 : Compétence CC6 : agir en éducateur responsable

Sur les 34 stagiaires sondés, la compétence CC6 correspondant à : agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques semble être construite pour 15 d'entre eux et presque construite pour 12 autres. Six stagiaires déclarent que cette compétence est en cours de construction et un pense n'avoir pas construit cette compétence.

CC10

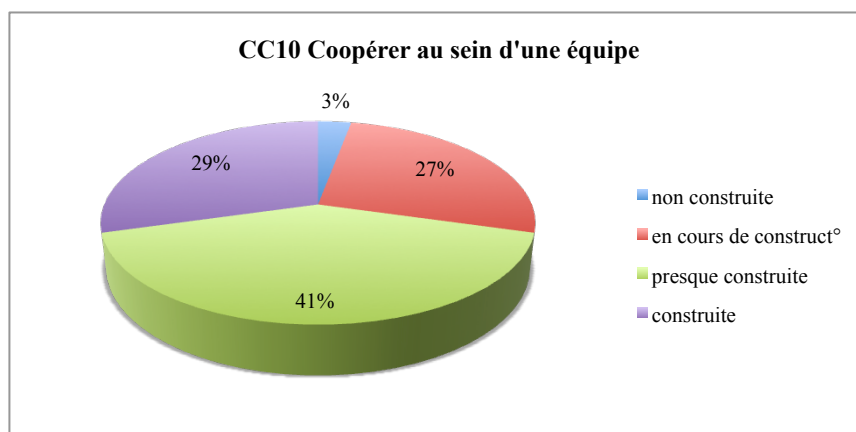


Figure 20 : Compétence CC10 ; coopérer au sein d'une équipe

Les 34 sondés considèrent que la compétence CC10 relative à la coopération au sein d'une équipe est construite pour 10 d'entre eux et presque construite pour 14 autres. Neuf l'estiment en cours de construction et un déclare ne pas l'avoir construite.

P1

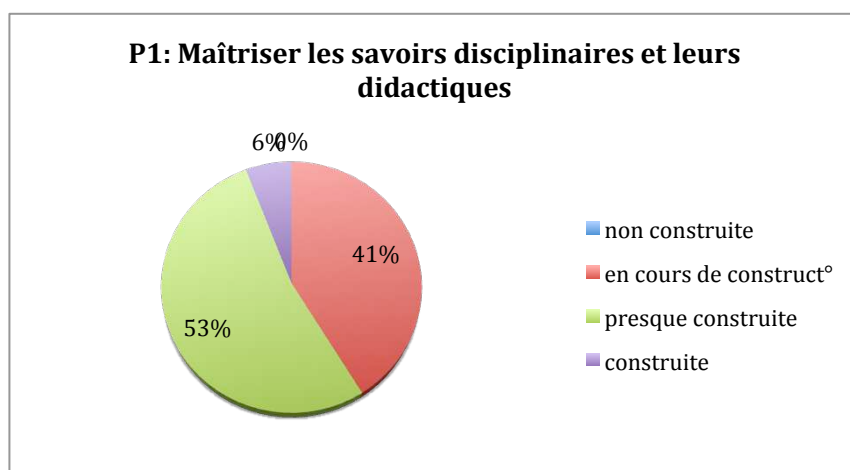


Figure 21 : Compétence P1 ; Maîtriser les savoirs disciplinaires

La compétence P1 qui interroge la maîtrise des savoirs disciplinaires et leurs didactiques, est jugée presque construite par 53% des sondés.

Les compétences P3, CC4, P4, P5

Compétences P3, CC4 ; P4, P5

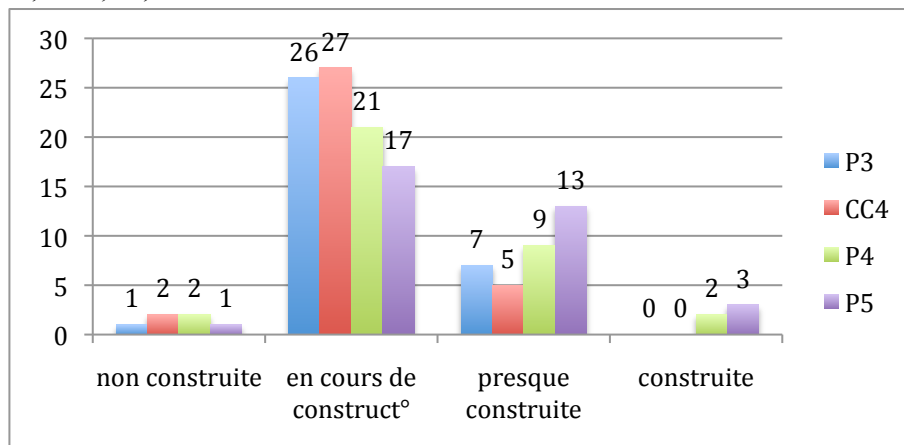


Figure 22 : compétence P3, CC4, P4, P5

- La compétence P3 est relative à la construction, la mise en œuvre et l’animation des situations d’enseignement et d’apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.
- La compétence CC4 prend en compte la diversité des élèves.
- La compétence P4 vise à assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l’apprentissage et la socialisation des élèves.
- La compétence P5 permet d’évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

Ces 4 compétences sont en grande majorité en cours de construction par les sondés. On comprend cette problématique en raison du moment de l’année.

Compétence CC14

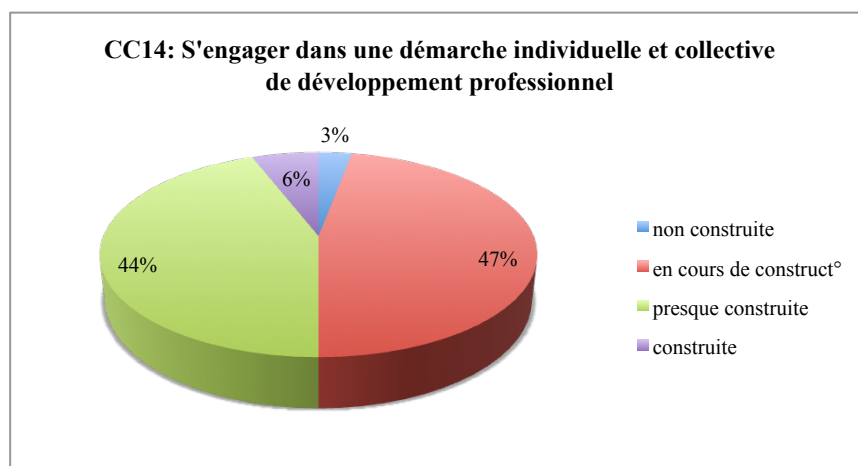


Figure 23 : compétence CC14 ; S’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Une différence se fait sentir par rapport à la population N-1 qui estimait cette compétence construite à 70%. Ici ce n’est pas le cas car elle est jugée en cours de construction par 47% des sondés ou presque construite par 44% d’entre eux.

III.2.4.5 La construction des compétences avec les formateurs.

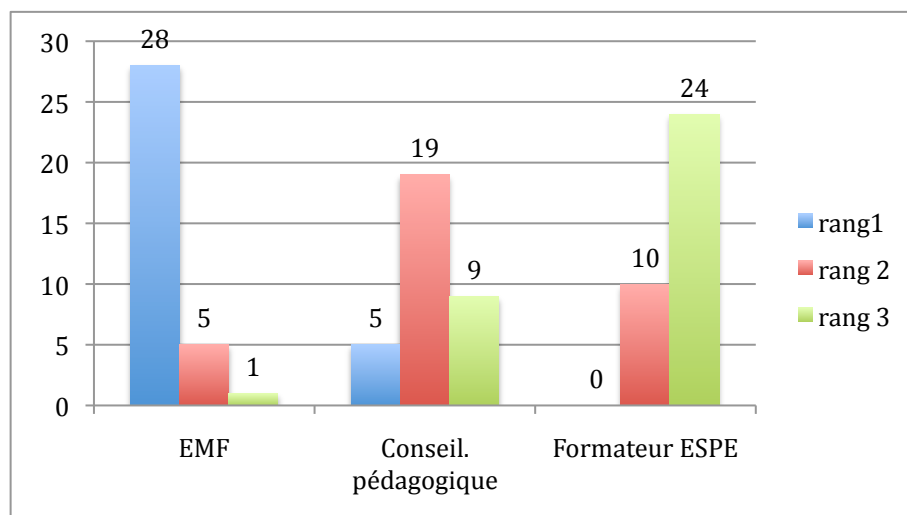


Figure n° 24 : La construction des compétences avec les formateurs

Interrogés sur les formateurs qui leur permettent de développer leur professionnalité, la promotion questionnée ne dégage pas comme la population précédente un consensus au niveau des formateurs à l'ESPE. Ils sont 24 à les positionner au troisième rang. 28 sondés sont d'avis que les EMF sont plus à même dans un premier temps d'assurer leur développement professionnel.

Le rôle des conseillers pédagogiques apparaît moins clair dans la formation de cette population. 19 sondés sur 34 les positionnent au second rang. Peut-on ici revenir sur la période à laquelle a été passée ce questionnaire ou doit-on interroger le nouveau dispositif qui génère des dysfonctionnements quant à la prise en charge des NPS par les conseillers pédagogiques ? L'an passé, dès la rentrée, l'ensemble de la promotion avait déjà été formé aux outils de l'enseignant et à la gestion du groupe classe. Cette année, le dispositif en alternance ne permet pas de les recevoir tous ensemble. Le placement plus tôt en exercice du métier en responsabilité n'a pas permis non plus leur prise en charge globale. Ressent-on ici la manifestation des effets de ce nouveau cahier des charges ?

III.2.5 Analyse des entretiens à destination des NPS

L'entretien des stagiaires a fait l'objet d'un guide⁸³. Mon choix s'est porté sur 5 NPS en raison de leur profil. Deux binômes et une stagiaire isolée se sont prêtées à l'exercice. J'assure le suivi des deux binômes sur deux circonscriptions différentes mais je ne suis pas le CPD référent de la stagiaire isolée.

Les stagiaires choisies ici, sont toutes des femmes. Parmi ces binômes, deux s'entendent et deux autres éprouvent des difficultés à communiquer. La stagiaire isolée éprouve de même, des difficultés relationnelles avec son binôme. Je n'ai malheureusement pas pu interroger son binôme car elle n'était pas présente à l'ESPE à ce moment. Nous nommerons un premier binôme, Mme D et Mme E. Nous nommerons le second binôme, Mme F et Mme G. La stagiaire isolée sera dénommée Mme H. Pour le binôme D/E, j'ai quelque peu modifié les conditions de passation de l'entretien. Présentes en même temps sur le lieu de stage, elles ont donc passé l'entretien simultanément.

Les résultats de l'entretien sont exploités sous forme de tableau comparatif afin de repérer les expressions ou mots clés convergents ou divergents relevant des représentations, points de vue et ressentis de ces stagiaires interrogées. Les entretiens de ces stagiaires sont retranscrits en annexe

⁸³ Guide d'entretien à destination des NPS de l'année N : **Annexe 15**

(NPSD, NPSE, NPSF, NPSG, NPSH)⁸⁴. Notons également que les cinq NPS D, E, F, G et H, ont toutes eu une expérience professionnelle avant de passer le concours. D, E et G ont préparé le Master 1 et 2 dans un IUFM. E et F ont été respectivement assistante de vie scolaire et assistante pédagogique. Elles n'ont pas eu de formation à l'IUFM. D a exercé la fonction de chef d'entreprise dans le privé.

Question 1 : Quelle représentation aviez vous d'une classe difficile avant de rentrer dans le métier ?

Population	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Expressions Mots clés	Comportement ; Distance entre devenir élève et comportement. ; capacité à entrer en communication avec cette classe.	Manque de moyen matériel ; niveaux très différents chez les élèves.	Classe qu'on a du mal à gérer du point de vue du comportement des élèves ; indiscipline ; élèves pas faciles à canaliser, qui ne s'assoient pas.	Classe sans discipline ; qu'on a du mal à gérer et qui n'arrive pas à intégrer les règles.	Beaucoup d'élèves en difficulté ; climat d'apprentissage ; élèves n'écoutent pas les consignes ; parlent en même temps que la maîtresse.

Les quatre 4 NPS E, F, G, H placent la difficulté sous l'angle éducatif en lien avec l'attitude de l'élève ou le climat de la classe. La NPS E focalise la difficulté au niveau des moyens matériels.

Question 2 : Pour vous que signifie travailler en contexte difficile ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Expressions Mots clés	C'est l'environnement de la classe et de l'école ; c'est l'enfant lui même ; la famille ; famille trop éloignée de la réalité de son enfant ; ça va se ressentir sur le travail et le comportement de l'enfant ; pas de relais ou pas de soutien de l'équipe pédagogique.	Le contexte difficile ? euh...	Nombre d'élèves important ; environnement social difficile ; enfants qui ont des soucis à la maison ; qui ne vivent pas avec les deux parents ; parents au chômage ; problèmes de santé ; enfant dont le grand frère est handicapé ; mère en dépression.	Etablissement sans matériel ; mauvaise communication ; mauvaise entente entre collègues ; entourage pesant, stressant.	Zone ou milieu où les conditions sont difficiles ; zone réputée violente ; contact avec les collègues ne se fait pas très bien ; intégration difficile.

Les expressions relevées par les NPS D, F, G et H permettent de dégager une définition du contexte difficile relevant du milieu social et familial, de la gestion de la classe, de la zone géographique (NPS H), des conditions matérielles, du relationnel entre collègues. La NPS E n'a pas su trouver une définition. Le terme ne l'inspirant pas.

⁸⁴ Entretiens des NPS D ; E ; F ; G ; H : Annexes : 16 ; 17 ; 18 ; 19 ; 20

Question 3 : Quelle représentation avez-vous d'un élève difficile ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Expressions Mots clés	Elève à problème comportemental.	Enfant qui pose problème au niveau du comportement.	Elève qui ne s'intéresse pas à la chose scolaire, qui ne sait pas qu'il va à l'école pour travailler.	Elève avec un caractère difficile ; qui n'a pas de limite ; qui ne respecte pas les règles qu'on lui impose pour vivre dans la communauté scolaire.	Elève qui n'écoute pas quand on lui donne une consigne, un ordre. Elève qui perturbe la classe ; qui a du mal à rentrer dans les apprentissages.

Les 5 NPS trouvent un consensus autour de la représentation d'un élève difficile. Elles parviennent à dégager un profil de l'élève difficile qui pour certaines, relève du comportement mais aussi du désintérêt pour le travail scolaire et des difficultés d'apprentissage. Les représentations les plus complètes sont apportées par les NPS G et H.

Question 4 : Quelles sont les difficultés que vous éprouvez dans votre classe actuellement ou que vous avez éprouvé lorsque vous avez été placée en classe difficile ou en contexte difficile ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Expressions Mots clés	Rentrer en communication. L'enfant à une histoire, il faut en tenir compte.	Quelques enfants au dessus du lot ; Les enfants dit différents, avec un handicap ou ayant eu des accidents de vie.	Je ne peux pas dire que je me sois trouvée dans un contexte difficile. Quand j'étais en responsabilité en P.S (petite section), j'ai perdu un peu de temps en voulant respecter une organisation qui n'était pas la mienne.	J'ai eu dans une classe en responsabilité (CE1) un enfant qui ne respectait pas les règles, à la limite du vulgaire, qui était mis à l'écart. C'est un élément perturbateur de la classe tant au niveau langage qu'au niveau comportement.	J'ai eu un élève en difficulté comportementale. C'était très difficile de s'occuper de lui et de tout le reste de la classe.

Les difficultés ont été perçues lors d'un stage en responsabilité pour les NPS G et F. La NPS H vit la difficulté dans sa classe d'affectation. La NPS E semble prendre des exemples dans son vécu professionnel passé en qualité d'AVS (assistante de vie scolaire). La NPS D a une approche particulière qui prend en compte l'enfant dans sa singularité. Sa volonté d'établir une communication tend à montrer son mode opératoire et son approche vis à vis de l'élève.

Question 5 : Comment ont évolué vos représentations depuis que vous avez obtenu une classe d'affectation ou une classe en responsabilité ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Expressions Mots clés	Oui, il y a évolution car l'enfant de début d'année n'est pas le même deux mois plus tard, donc il évolue et l'enseignant aussi. Parfois, ce que l'on croit être une difficulté ne l'est pas. En cherchant un moyen de mieux faire, on arrive à alléger le poids de la difficulté.	Mes représentations n'ont pas vraiment changé. J'ai surtout travaillé avec des enfants en difficulté mais en nombre restreint. Ma position s'est donc confortée.	J'ai vu l'évolution surtout sur l'aspect discipline. Je me suis aperçue que la maternelle est très physique, il faut avoir un balayage de la classe à tout moment. Il faut avoir une gestion attentive des groupes, il faut tout de suite imposer ses règles.	On peut avoir une action sur cet enfant pour l'aider à progresser, à mieux intégrer la classe et à respecter les règles.	Je pense savoir maintenant comment mieux gérer les élèves en difficulté. Il faut un travail structuré, bien organisé. Un travail en amont. Il faut connaître les élèves et savoir de quoi ils sont capables et anticiper leur réaction. Il faut s'adapter.

Quatre NPS ont fait évoluer leur représentation depuis leur placement en EMR (exercice du métier en responsabilité) allant jusqu'à exposer leurs stratégies. Certaines positions retiennent notre attention. La NPS G avoue que la maternelle est très physique. On relève à d'autres moments de l'entretien, des expressions allant dans ce sens : « *Je ne vais pas passer mon temps à transpirer comme cela ou encore à être désarçonnée...* ». Une seule, la NPS E, dit n'avoir pas changé ses représentations car elle se sert d'une expérience précédente en groupe restreint pour extrapoler ses stratégies au groupe classe. Un élément important est apporté par la NPS D qui affirme que « *Parfois, ce que l'on croit être une difficulté ne l'est pas.* » Son point de vue peut permettre de comprendre que la difficulté est relative et qu'elle dépend du seuil de tolérance ou de la capacité de chacun à l'appréhender.

Question 6 : Quelle corrélation faites-vous entre un contexte difficile, une classe difficile et la zone géographique ou le milieu social ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés/ Expressions	Le comportement de l'enfant est influencé par son environnement. Dans les milieux difficiles les enfants ont souvent des difficultés scolaires, mais certains peuvent réussir.	Il y a bien corrélation entre tous ces éléments qui jouent sur la réussite scolaire de l'élève.	Tous ces facteurs réunis, conduisent à une réussite difficile des enfants, l'enfant à moins de chance de réussir	Le milieu social a un effet très important sur l'enfant et sa scolarité.	Le contexte influence grandement le comportement, les apprentissages.

La question posée en l'état induisait les réponses des NPS.

Question 7 : Quels sont les dispositifs institutionnels relatifs à l'éducation prioritaire auxquels vous pouvez vous référer ? (Pour quel public ?)

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés	J'en ai entendus parler un peu. Le dispositif ECLAIR, la ZEP... Ils permettent de faire la liaison entre l'école et la famille et permettent l'implication de tous les acteurs.	Le dispositif ECLAIR (ZEP) ; le RAR pour les zones difficiles ; le RASED pour les élèves en difficulté scolaire.	La CLIS (élève en difficulté d'apprentissage) ; le RASED (élève en difficulté scolaire) ; Le réseau ambition réussite (zone sensible) ; Eclair (zone sensible) ; CAM (enfant à profil) ; AVSI (pour enfant à handicap)	Les CLIS, les ZEP (zone éducation prioritaire) ; les RAR (réseau ambition réussite) ; le RASED ; le dispositif ECLAIR.	Le RASED pour les enfants en difficulté scolaire avec l'intervention du maître E ; L'aide personnalisée, faite par le maître lui-même ; Les ZEP devenues ECLAIR, qui sont des zones où il y a plus de moyen mis en œuvre pour amener l'enfant à mieux apprendre.

On constate que les dispositifs institutionnels sont plus ou moins connus des stagiaires interrogés. Si certaines énumèrent simplement quelques dispositifs, d'autres dont Mme H semblent définir plus aisément le sujet.

Les RASED⁸⁵ rassemblent des psychologues scolaires et des professeurs des écoles spécialisés. Ils sont membres à part entière de l'équipe enseignante des écoles où ils exercent. Ils interviennent auprès des élèves de la maternelle au CM2, en classe ou en petits groupes...

Les aides spécialisées à dominante pédagogique : Ces aides concernent les élèves qui ont des difficultés pour comprendre et apprendre. Les enseignants spécialisés titulaires du CAPA-SH option E assurent ces aides.

Les aides spécialisées à dominante rééducative : Ces aides concernent les élèves qui ont des difficultés à s'adapter aux exigences scolaires. Les enseignants spécialisés titulaires du CAPA-SH option G assurent ces aides.

Question 8 : Comment parvenez-vous à faire face aux difficultés rencontrées ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés	Je change de stratégie en fonction de l'élève en fonction du nombre de rappel à l'ordre.	J'ai toujours tendance à reprendre l'enfant de façon assez douce la première fois. Si ça ne fonctionne pas, je hausse le ton...je lance un regardje fais comme si je ne voyais rien...	Je mets en place une bonne discipline, tant dans la classe que dans ma façon de travailler. Il faut savoir s'imposer.	Il faut instaurer des règles dans la classe ...compréhensibles de tous et applicables par tous. Des règles de travail, de respect et d'hygiène. Quand un enfant à un handicap physique ou psychologique, une difficulté d'apprentissage qui nécessite l'aide d'une tierce personne, il faut lui attribuer une AVS, qui va l'aider et favoriser ses apprentissages.	Dans les stages d'observation et de pratiques accompagnées, je tiens compte des remarques du formateur pour m'améliorer.

Les stratégies développées par les NPS D, E, F, G, tiennent compte du cadre et de la discipline qu'elles ont su instaurer dans la classe. Seule la stagiaire H ne fait pas état des stratégies

⁸⁵ Les RASED repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid24444/reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>

développées à l'endroit des élèves mais fait état de sa situation en stage de pratique accompagnée car c'est son vécu actuel.

Question 9 : Quels besoins avez vous exprimés au regard de votre formation ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés	Avoir une formation sur l'organisation de la classe.	Au moment où j'ai besoin d'aide ce n'est pas forcément le moment approprié pour en demander, et j'ai du mal à prévoir à l'avance.	Dans cette école, il n'y a pas de salle informatique ; pas de CDI non plus. Ces petits problèmes d'organisation gênent.	Comment reconnaître les difficultés d'un enfant ; quels dispositifs mettre en place pour y faire face ; quelles démarches ?	Comment travailler à partir des évaluations diagnostiques ? Mettre en place une séance qui vise à me faire progresser ; Mieux gérer les problèmes de discipline.

Des besoins en terme de formation sont formulés par 4 NPS pour pallier les difficultés liées à l'organisation de la classe ou aux documents de l'enseignant. Mme F exprime un besoin matériel.

Question 10 : Quelles partenaires de proximité pourriez vous solliciter ? Collègues, directeurs, (binômes) ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés	Les enseignants collègues ; Le psychologue scolaire peut également nous aider ; Les parents aussi devraient donner plus d'indices sur leur enfant.	Les enseignants de l'école, Toute l'équipe éducative et pédagogique peut nous venir en aide, le psychologue, l'infirmière.	Le directeur ; les collègues aussi me permettent de progresser.	Le directeur ; le conseil des maîtres ; les autres enseignants ; les différents organismes habilités à faire face aux difficultés des élèves : RASED, maître G, CLIS, médecins, infirmiers.	l'aide du directeur, de la psychologue scolaire. On peut aussi faire appel aux parents.

Question 11 : Quels formateurs sont susceptibles de vous venir en aide ? CPC, CPD, EMF, Formateurs ESPE (apports)

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés	Le maître formateur a une expertise sur la classe qui peut m'être profitable.	Le maître formateur a déjà une expérience de la classe. Il nous regarde faire avec un œil extérieur et cela c'est important pour nous montrer nos défauts.	Les conseillers pédagogiques ; Les professeurs à l'ESPE avec qui j'ai de bons rapports. Le maître formateur.	Les CPD, LES CPC, Les formateurs, les enseignants de l'ESPE, les EMF. Chacun à son niveau peut me donner une aide en fonction de son expérience.	Les EMF, le maître formateur, le maître G, le maître E, les enseignants de l'ESPE, les CPD

Pour les 5 NPS, l'EMF est le formateur le plus avisé pour leur venir en aide en raison de ce temps d'échanges, de la réactivité qu'ils peuvent vivre au regard des conseils. Ils ont la possibilité de voir des pratiques différentes que la leur.

En référence au mémoire de Master 2 de Mme Denise Moco Marcin⁸⁶ (2012):

Les formateurs de terrain et M.A.T (maître d'accueil temporaire) 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 des savoirs d'expérience.

Les 3 logiques qu'elle convoque : professionnelle, didactique et psychologique ancrent bien ce formateur dans l'accompagnement.

Question 12 : Quelles difficultés génèrent le nouveau dispositif de formation ? (Placement de 2 NPS en alternance sur un poste)

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés	Notre binôme a bien fonctionné donc on n'a pas rencontré de difficultés de ce point de vue.	Mon binôme qui a eu la classe en premier, m'a dit tout de suite quelles difficultés elle avait rencontrées et comment elle avait réussi, où elle n'avait pas trouvé de solution. C'est un travail d'équipe.	Ce dispositif ne permet pas le recul. Le fait de changer sans arrêt nous empêche d'avoir une continuité avec la classe.	Un des points négatifs c'est qu'on s'attache à la classe, on a un programme et au bout de 5 semaines on est obligé de laisser la classe.	Les 2 membres du binôme n'ont pas les informations en même temps, ils ne comprennent pas la classe de la même manière. Le temps de concertation au moment de la passation est trop court.

Le binôme D/E réagit tout de suite à cette question car présentes toutes les deux dans leur classe d'affectation au moment de l'entretien, font montre de leur capacité à communiquer sur leurs pratiques. Il y a une certaine transparence qui se dégage de leurs réponses à cette question et une certaine continuité dans la prise en main de la classe. Ce n'est pas le cas du binôme F/G ni de la NPS H qui mettent l'accent sur la difficulté à vivre l'alternance sans percevoir que la classe est à partager. Elle déplore la discontinuité avec la classe, fondement même de ce dispositif de formation. Cela montre leur difficulté à communiquer. Ne subissent-elles pas le « choc de la réalité » décrit par Nault⁸⁷ ?

Question 13 : Quelles sont vos attentes vis à vis de votre binôme ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés	Collaboration, et entente.	Capacité de travailler en équipe ; adaptation	J'attends de mon binôme que l'on puisse avancer ; se comprendre ; qu'on arrive à s'organiser.	Le même fonctionnement pour les élèves, que ceux-ci ne voient pas la différence ; qu'il y ait une continuité malgré nos différences. Une cohérence et une complicité.	J'attends de mon binôme qu'elle communique ce qu'elle fait avec les élèves. Qu'on soit capable d'échanger sans se critiquer négativement. Car on est sur le même plan, du même côté.

Les NPS F, G et H appellent de leurs vœux la concertation. Le binôme G/G a conscience de l'obligation de se concerter depuis qu'elles ont fait l'objet d'un rencontre de cadrage avec l'IEN de circonscription au mois d'octobre ainsi qu'avec les Conseillers pédagogiques dans le but de lever toute ambiguïté quant à leur capacité à collaborer pour la cohérence du dispositif.

⁸⁶ Moco Marcin D., 2012, *La formation des nouveaux fonctionnaires stagiaires : vers une professionnalisation par l'accompagnement*, mémoire de Master 2 Formation de formateurs d'adulte, école interne IUFM de Guadeloupe.

⁸⁷ Nault T. cité plus haut

Question 14 : Comment vivez-vous les passations ? (Fréquence et moment)

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés	Le temps de passation est trop court, c'est toujours la course. Heureusement que nous arrivons à communiquer entre nous.	le temps de la passation est court. On a une vie de famille et trouver du temps pour passer le relai ce n'est pas évident.	La passation peut être un moment angoissant.	La passation c'est une matinée. Ce n'est pas suffisant.	Se voir une matinée ce n'est pas suffisant. On peut se voir le mercredi, par tél.

Elles sont unanimes à trouver que le temps de passation est trop court voire même un moment angoissant pour la NPS G.

Question 15 : Quelles compétences vous semblent nécessaires à une cohérence des apprentissages dans ce dispositif en alternance?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés	Travailler en équipe ; faculté d'adaptation ; réactualisation des savoirs ; éthique.	Réactualisation des savoirs ; Ethique ; adaptation.	Il faut de la collaboration. Il faut savoir, connaître son binôme, sa personnalité.	Connaître les élèves et les processus d'apprentissage. Prendre en compte les difficultés des élèves ; la coopération devient évidente au fur et à mesure, mais au début ce n'était pas si évident ; Il faut savoir travailler seul, avec son binôme, savoir se former : la compétence 14.	Savoir écouter, savoir se mettre en cause, travailler en équipe.

La compétence CC10 relative à la coopération au sein d'une équipe ; la compétence CC6 qui renvoie à la capacité d'agir en éducateur responsable selon des principes éthiques ; la compétence CC14 relative à l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, sont évoqués par les NPS pour assurer la cohérence des apprentissages.

Question 16 : En quoi les entretiens suite à la visite formative vous ont permis de développer une pratique réflexive ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés	L'entretien avec l'EMF nous permet de rebondir sur nos pratiques de nous améliorer.	L'EMF de part ses critiques, nous permet de rebondir et de nous améliorer. On a les réactions à chaud.	On a une photo d'une situation à un moment donné. Le formateur nous donne les aspects positifs et les aspects négatifs de notre pratique. cet entretien nous permet de nous voir avec du recul. On n'apprend pas de façon linéaire.	Par rapport aux remarques aux conseils, on arrive à être plus objectif et plus critique sur nos pratiques. Ce sont des remarques qui permettent de se corriger et d'avancer.	C'est une critique de la séance. Le conseiller explique ce qui a été et ce qui n'a pas été. La prochaine fois je ne referai pas les mêmes erreurs. Régulièrement je me réfère au bulletin pour voir comment je peux m'améliorer.

Les NPS font état de moments dans l'entretien où le formateur met en balance les remarques et conseils mais aussi, les points positifs et les points à améliorer de la séance. Ces parties de l'entretien sont ensuite consignées dans le bulletin de visite du conseiller pédagogique ou le compte rendu de stage de l'EMF.

Question 17 : Quels formateurs vous semblent les plus à même de reconnaître votre professionnalité en construction ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés/ Expres°	Le maître formateur est capable de reconnaître notre professionnalité en construction, il est capable de nous rassurer sur nos pratiques. Avec le CP c'est un rythme correct.	Oui, tout comme ma collègue, je pense que c'est L'EMF.	Tous les acteurs sont profitables car ils ont une approche différente, qui nous permet de nous remettre en question.	J'ai eu de bons conseils par mes formateurs. J'ai eu des informations qui m'ont permis d'évoluer dans mon travail et me percevoir comme un professionnel en devenir.	Pour moi ce serait l'EMF qui pourrait aider au mieux notre professionnalité en construction.

Même si les points de vue divergent quelque peu, l'EMF semble être le formateur le plus désigné pour reconnaître leur professionnalité en germe en raison de sa proximité avec le NPS qui se reconnaît dans sa pratique. A la façon de Bandura (1997) qui dans sa théorie de la « Vicariance » souligne le processus de modelage cognitif à partir de l'imitation d'un pair, les NPS s'approprient les gestes professionnels de ce formateur de terrain.

Question 18 : Quel dispositif de formation auriez vous souhaité expérimenter durant votre formation ?

	NPS1 : Mme D	NPS2 : Mme E	NPS3 : Mme F	NPS4 : Mme G	NPS5 : Mme H
Mots clés/ Expres°	Des formations sur la conception de séances et de séquences. Allonger le temps de formation avec l'EMF. Allonger la passation avec le binôme sur une semaine	Allonger le temps de formation avec l'EMF. Une aide à l'organisation de la classe pour m'aider à me projeter.	Les animations de circonscription m'intéressent. Ça donne des pistes. Des animations avec les conseillers aussi seraient profitables, sur les thèmes où les NPS ont le plus de difficulté à savoir la discipline, l'emploi du temps.	J'aurais aimé avoir quelqu'un qui puisse me dire plus tôt si j'étais dans le bon ou pas.	Ce serait bien que l'on puisse avoir des projections vidéo d'un maître et que les NPS puissent analyser sa pratique ; que les NPS aient des modèles de séances. On n'a jamais de séquence entière.

La NPS F fait état d'un dispositif de formation faisant appel à la plateforme néopass ou encore au groupe d'entraînement aux situations éducatives (GEASE) qui ont fait leur preuve.

III.2.6 Analyse du GEASE

Sept NPS de Saint-Martin, ont participé à ce GEASE.

L'objectif, était de les faire verbaliser sur des moments de leur pratique, des incidents critiques qui exposés au groupe, seraient susceptibles de les aider à dépasser une difficulté.

La situation choisie par la stagiaire S a porté sur le comportement d'un élève excessivement difficile pour lequel elle souhaitait avoir un éclairage nouveau de ses pairs. Il en ressort la retranscription citée en annexe n°21.⁸⁸

Au cours de la présentation, j'ai insisté sur le caractère même du GEASE exempt de jugement. Car, il ne s'agissait pas de juger ses pairs au regard d'une pratique mais bien de partir de la situation exposée et travailler autour de la difficulté.

La NPS S expose son cas et l'intitule : « *le phénomène JVN* ». Ce titre est assez évocateur de la situation qu'elle va décrire et dont je cite un fragment :

J'ai un CE1 de 26 élèves dont l'élève JVN. C'est un élève à la fois perturbateur, violent, agressif envers moi, envers l'enseignante, envers les camarades, peu importe l'adulte avec qui il a affaire. Il ne reste pas assis dans la classe. Il a des problèmes de concentration. Du coup, comme il ne reste pas assis, il est plutôt préoccupé à agresser les autres et à faire toutes sortes de choses. Donc il ne travaille pas. Il ne fait aucune production.

J'ai eu plusieurs cas de violence. Il essaye de me mordre, de me frapper. Il récupère des pierres dans la cour et les envoient sur moi et sur les camarades de la classe. Quelques faits : « Il récupère des ciseaux et coupe les cheveux des filles. Il frappe les camarades sans raison et les élèves les plus calmes, il les tabasse. »

On a ici un condensé d'un élève ayant un comportement perturbateur et perturbant pour l'ensemble de ses camarades et de l'enseignant au point de se demander si l'élève est bien à sa place ou s'il relève d'un autre dispositif comme celui des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Les conseils formulés au départ par certaines collègues sont assez négatifs au sens où ils confortent la NPS dans une certaine impuissance à gérer la situation. Cette attitude est générale et semble même émaner des personnels du RASED cités par les NPS de St-Martin.

Cette attitude est rapportée dans l'extrait suivant :

Et quand la psychologue scolaire dit qu'il n'y a pas de solution. Comment on pourrait l'orienter vers une thérapie vraiment, chez un psychologue ? Est-ce qu'elle l'a pris en compte?

S1 : La psychologue prend en compte les SEGPA.

Doit-on se laisser gagner par le découragement ou se dire qu'un seul GEASE ne peut suffire à régler la difficulté ? Il est nécessaire de s'inscrire dans une continuité afin de permettre de débloquer un tant soit peu la situation.

On peut aussi s'interroger sur la faculté des jeunes collègues à éluder la difficulté qu'elle rencontre à travers un positionnement comme nous l'affirme Claudie Rault⁸⁹(2005) citée plus haut dans notre revue de littérature. Toutes les conditions sont réunies pour que l'élève « JVN » cumule des difficultés extérieures à la pratique de l'enseignante à savoir : « une déficience de l'élève, un milieu social et familial défaillant, ou encore de mauvaises conditions d'enseignement offertes par l'institution scolaire. »

La NPS S ne serait-elle pas tentée face à cette situation de réduire à la baisse ses prétentions afin d'instaurer comme nous le dit Butlen (2002, 2004), une « paix scolaire » ? Ne serait-elle pas tentée de raccourcir le temps d'activité des élèves ?

Ce groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives a eu le mérite de proposer aux jeunes collègues de Saint-Martin un espace de parole entre pairs, loin du jugement. Elles ont conscience qu'elles verbalisent sur leur situation en d'autre temps et en d'autres lieux. Toutefois, le cadre imparti par le GEASE présentait certaines contraintes qu'elles ont pu intégrer. Il serait souhaitable de poursuivre ces actions de formation.

⁸⁸ Transcription GEASE NPS de l'année N

⁸⁹ C. Rault cité plus haut p.16

III.2.7 Des écrits divers

Ces divers écrits seront de nature à montrer les difficultés générées par ce nouveau cahier des charges. Les NPS échangent en raison de la nécessité qu'elles ont à communiquer et assurer une continuité des apprentissages. Si pour certains binômes cette communication est aisée et rentre dans les échanges quotidiens entre pairs, il n'en est pas toujours ainsi comme l'atteste les quelques extraits joints qui interpellent l'éthique ou la capacité à collaborer.

Ainsi, la NPS C1 envoie un message à son binôme :

Bonjour C2,

Je t'envoie un tableau récapitulatif de ce qui a été fait.

J'ai rempli une première partie, dans la journée je t'envoie la suite.

En histoire je n'ai pas fini la Préhistoire, je n'ai pas eu le temps de faire le Néolithique.

Demain matin, les élèves seront en évaluation: le sujet et le verbe puis grandeurs et mesure et je ferai une séance en anglais sur les couleurs et sur le présent de l'indicatif. Il y aura aussi l'exercice de secours PPMS :

Plan particulier de mise en sûreté, je crois.

Les séances en cours (non finies donc) : Histoire

- CM1: *le genre des noms et des adjectifs *(pas de trace écrite)

- CE2: *La reproduction de figures * (pas de trace écrite) ; *le présent de l'indicatif* (ils ont vu les verbes du 1^{er} groupe ainsi que les verbes être, avoir et aller), tu pourras continuer avec le 2^{ème} et le 3^{ème} groupe.

CE2/CM1: La *monnaie* a été travaillée, une séance de révision et d'évaluation est à prévoir.

Bonne réception

Cordialement

C1

La NPS C2 interpelle son binôme de manière virulente. On cite le fragment suivant :

Bonjour,

Je viens de recevoir seulement maintenant tes éléments. Dommage, j'ai travaillé hier une séquence sur la monnaie, car tu ne m'as pas indiqué par téléphone cela. D'où ma demande de m'envoyer ton cahier journal depuis la semaine dernière, en vain !!!!!

Avec tout le travail à réaliser, tu me fais perdre mon temps, alors qu'un document envoyé par mail se fait en un seul clic. Je ne peux pas travailler de cette façon !

C2

La NPS C1 répond.

C2,

La séquence sur la monnaie a été faite par mon remplaçant lors de ma semaine d'absence. JE N'AI PAS

FAIT DE SÉQUENCE SUR LA MONNAIE alors comment t'en parler au téléphone?

Je t'ai dit TOUT ce que j'ai fait ou envisageais de faire par téléphone. Dans mon message je dresse donc un bilan plus approfondi des 5 semaines. Donc fais attention avant de tirer des conclusions hâtives.

C1

La conseillère C3, suite à ces échanges tente de pacifier la communication et répond :

Bonsoir C1, Bonsoir C2,

J'attire votre attention sur l'importance de la communication entre pairs qui est primordiale pour votre réussite à Toutes.

Toutefois il convient que de vos écrits ou de vos rencontres, se dégage un respect certain, une reconnaissance de l'autre.

Il est clair que cette année vous devrez veiller à assurer la continuité des apprentissages pour une meilleure cohérence de la formation des jeunes élèves dont vous avez la charge.

Par delà les impératifs familiaux de chacune qui peuvent expliquer certains retards dans vos échanges et vos envois, ce n'est que d'une saine collaboration que pourra émerger votre professionnalité.

Je vous exhorte donc à pacifier vos échanges, ôter votre stress qui peut nuire à votre analyse réflexive pour le bien du binôme.

Je reste à votre disposition pour l'accompagnement que requiert un tel dispositif.

Dans le cas contraire, une rencontre avec l'IEN de circonscription sera éventuellement préconisée.

Je vous remercie de votre compréhension.

Cordialement

C3/ CPD

A cette régulation ferme, seule la NPS C1 répond :

Message bien reçu Mme C3.

Je tente de recadrer les échanges et de placer la communication entre pairs sous l'égide de la reconnaissance professionnelle de Honneth (la reconnaissance entre pairs) de même que l'éthique développé par Bernard Williams.

Un autre exemple nous vient de l'extrait du compte rendu de cadrage que j'ai réalisée suite à la rencontre entre un binôme et l'IEN de circonscription. Je cite l'extrait suivant :

L'alerte a été donnée en raison de l'absence d'échanges de pratiques entre les 2 NPS et d'outils communs. Il s'agit ici de faire un point sur ce qui explique l'absence de cohérence entre les pratiques des 2 NPS car les élèves de la classe doivent bénéficier d'un enseignement cohérent. Les stagiaires n'ont jamais échangé par mail. Les rituels mis en place par le binôme sont différents. Les comptines ne sont pas transmises. Le cahier journal ne reste pas dans la classe pour assurer la transmission. La progression n'est pas achevée.

L'IEN met l'accent sur un métier de la communication professionnelle avec des traces. Les NPS ne peuvent pas échapper à un travail d'équipe. Les NPS ont reçu du directeur d'école, la programmation de cycle, le projet d'école et les actions à mener.

L'IEN interpelle les NPS sur le fait qu'ils sont en train de jouer leur avenir professionnel. Il convient de mettre de côté leur ego pour trouver un moyen d'échanger. Cela passe par le partage d'un minimum : les préparations, les outils et les contenus. La progression devra être partagée ce qui va nécessiter de dégager du temps pour cela. Les échanges par mails sont nécessaires. Les 2 NPS seront évalués sur leur capacité à mettre en place une procédure de travail. Il leur est demandé de l'engagement face aux enjeux pédagogiques... Les NPS devront s'inscrire dans une projection en travaillant avec l'autre. L'IEN fait état du référentiel de compétences de 2013 et la nécessité de travailler par projet. Les NPS prennent l'engagement de travailler ensemble. Ils recevront la visite des CPC et CPD. Il conviendra de valider la compétence CC14.

III.3 La population des formateurs/accompagnateurs.

La population de 12 formateurs /accompagnateurs sollicités, est composée de trois maître-formateurs, quatre conseillers pédagogiques de circonscription, et trois conseillers pédagogiques départementaux. Ils ont bien voulu participer à cet entretien semi directif. Sur les deux directeurs d'école préalablement pressentis seul un a pu répondre à notre entretien. L'autre étant en congé de maladie. Ce directeur antérieurement a exercé des fonctions de formateur en qualité de directeur d'école d'application. Les entretiens ont donc porté sur 11 formateurs.

Le guide d'entretien conçu permettait à ces 11 formateurs de répondre à 11 questions avec des thématiques portant sur la représentation, les besoins en formation, l'accompagnement, l'analyse réflexive, le référentiel de compétences, l'analyse des cahiers des charges. Cette population se compose de 9 femmes et deux hommes ayant entre 8 ans et 30 ans d'expérience professionnelle.

Les résultats de l'entretien seront exploités sous forme de tableau comparatif afin de repérer les expressions ou mots clés convergents ou divergents relevant des représentations, points de vue et ressentis de ces formateurs/accompagnateurs interrogés. Les entretiens de ces formateurs sont retranscrits en annexe (Formateurs 1 à 11). Dans ce tableau comparatif, ont été pris en compte les entretiens de 5 formateurs. Les autres étant consultables en annexe (Annexes 27 à 33).

1-Quelle représentation avez-vous des NPS ?

	Formateur 1 : Mme G EMF	Formateur 2 : Mme M CPC	Formateur 3 : Mr F CPD1	Formateur 4 : Mme MC CPD 2	Formateur 5 : Mme B Directrice
Expressions / Mots clés	Je les considère comme des collègues. Un ou une collègue qui ne connaît pas le métier, à qui je vais apprendre le métier.	Un NPS est un jeune ou moins jeune qui a passé un concours qui se destine à l'enseignement, peut être en ne sachant pas exactement tous les tenants et aboutissants de la profession, de l'engagement qu'il y aura	Les NPS sont de jeunes collègues, des collègues nouvellement arrivés dans le métier. Pour moi, ce ne sont pas des	Il y a des stagiaires très très impliqués. Ils sont motivés et ont déjà des compétences naturelles ou bien grâce aux formations qu'ils ont eues. A côté de cela, il y a d'autres qui ne sont pas dans le	La NPS a mis beaucoup de temps à rentrer dans les attendus du métier. Elle n'avait pas compris que la classe était la sienne.

		à prendre vis-à-vis des enfants des parents de l'institution elle-même mais qui se lance dans le métier. Quelques fois il embrasse la profession par nécessité parce qu'il faut bien manger, d'autre fois pour voir.	élèves.	métier.	
--	--	--	---------	---------	--

Les NPS sont perçus pour la plupart comme des jeunes ou moins jeunes collègues qui débutent dans le métier. Certains vont les qualifier de collègues tandis que d'autres vont les qualifier de NPS par rapport à leur statut de débutants.

2- Qu'attendez-vous d'un NPS ?

	Formateur 1 : Mme G EMF	Formateur 2 : Mme M CPC	Formateur 3 : Mr F CPD1	Formateur 4 : Mme MC CPD 2	Formateur 5 : Mme B Directrice
Expressions/ Mots clés	J'essaye de les mettre toujours très à l'aise. L'espace classe c'est leur espace. Qu'ils prennent des initiatives ; s'intéressent à ce que je mets en place dans la classe ; bonne relation entre le stagiaire et moi. Qu'il arrive à apprendre le maximum de choses pour lui permettre de refaire dans sa classe ce qu'il a appris dans ma classe.	Qu'il ait un regard suffisamment critique sur sa pratique, et qu'il mette tout en œuvre pour la faire évoluer.	Qu'ils acquièrent les 14 compétences communes de l'enseignant. Que la majorité des observables soient atteints où en cours d'acquisition.	Je n'ai pas d'attente dans le sens où j'attends un résultat optimal. qu'ils se soient quand même informés sur le contenu d'une séance. j'attends beaucoup par contre de l'attitude de l'enseignant. On s'attend à ce qu'il sache tenir la classe. Qu'il ait une posture avec des imperfections.	Qu'ils rentrent dans l'équipe pédagogique. Qu'ils participent aux différents conseils. Je ne dis pas aux parents que ce sont des stagiaires.

Les exigences vis à vis des stagiaires sont variables allant de la volonté d'instaurer au départ de bonnes relations, aux exigences liées aux référentielles de compétences. Ces exigences sont sujettes à la fonction première du formateur. L'EMF est dans la relation alors que le directeur en qualité d'animateur va privilégier l'intégration du NPS dans l'équipe. Les conseillers pédagogiques vont avoir des exigences différentes tenant compte soit de l'attitude, du savoir faire ou des compétences.

3- Quelles différences faites vous entre les NPS de cette année et ceux des années précédentes ?

	Formateur 1 : Mme G EMF	Formateur 2 : Mme M CPC	Formateur 3 : Mr F CPD1	Formateur 4 : Mme MC CPD2	Formateur 5 : Mme B Directrice
Expressions/ Mots clés	Ceux de cette promotion sont un peu plus perdus car comme pour beaucoup ils ont été directement en classe.	La configuration dans laquelle ils se trouvent, les obligent à fonctionner en synergie avec leur binôme. Ils tâtonnent beaucoup, entament des choses qu'ils ne peuvent mener à bout et il est difficile pour celui qui vient après de partir d'où il s'est arrêté pour aussi continuer. L'an dernier, je les ai trouvés très performants au niveau du travail de préparation au niveau de l'envie d'arriver.	Les stagiaires de cette année sont plus démunis, ont plus de difficultés et plus d'attentes. Ils n'ont pas encore compris le rôle du formateur. L'an dernier il y avait une interaction entre les stagiaires que je suivais et moi.	J'ai vu une seule aux Abymes. Je l'ai vue comme une collègue. Je n'ai pas fait attention car je n'ai pas regardé une séance. C'est moi qui prenais sa classe. Je ne peux pas comparer car cette année je n'ai pas encore vu les stagiaires dans leur classe. L'année 2011/2012, il y avait un très bon cru.	L'an dernier le stagiaire avait compris le travail. Il était très organisé. Cette année, au départ, la stagiaire a eu du mal à communiquer et à travailler avec la collègue titulaire qui prend le relais.

Ils sont presque unanimes à dire que les stagiaires de l'an dernier étaient un bon cru. Il ne faut pas perdre de vue que l'an dernier les NPS lauréats au concours n'étaient que 16. Par conséquent la sélection s'est opérée automatiquement pour ceux qui avaient réussi au concours.

4- Quelle définition donnez-vous du contexte difficile?

	Formateur 1 : Mme G EMF	Formateur 2 : Mme M CPC	Formateur 3 : Mr F CPD1	Formateur 4 : Mme MC CPD 2	Formateur 5 : Mme B Directrice
Expressions/ Mots clés	La classe difficile avec des élèves perturbateurs, élèves en grande difficulté scolaire ; un stagiaire qui a du mal à s'adapter avec ses élèves ; la relation EMF/Stagiaire ; toute la formation qui peut être à repenser.	Le contexte difficile pour moi, c'est l'alternance. C'est d'avoir à partir chaque fois et revenir. Ne pas avoir le temps d'installer un cycle complet dans un apprentissage.	Le contexte social de l'école ; une classe à double niveau ; Les petites structures avec peu de classe ; La violence latente dans la classe. La gestion de la discipline.	Une trop grande hétérogénéité du groupe ; des éléments vraiment perturbateurs dans la classe ; le manque d'accueil de l'équipe éducative ; des classes à la dérive qui ont déjà vu plusieurs enseignants; le manque de matériel ; la connaissance au dernier moment de leur lieu de stage ; la pression avec les parents.	Un contexte avec des parents exigeants qui réclament des apprentissages.

La conseillère Mme M pointe du doigt le contexte particulier créé par le dispositif en alternance pour qualifier le contexte de difficile. Les autres tout comme les NPS, ont des représentations du contexte difficile liées à la classe, au social, aux élèves perturbateurs, à l'hétérogénéité.

5- Quelles stratégies les NPS placés en contexte difficile vont-ils privilégier ?

	Formateur 1 : Mme G EMF	Formateur 2 : Mme M CPC	Formateur 3 : Mr F CPD1	Formateur 4 : Mme MC CPD2	Formateur 5 : Mme B Directrice
Expressions/ Mots clés	Ils veulent tout de suite des recettes et des solutions qu'ils vont pouvoir mettre en œuvre dans leur classe d'affectation que de s'occuper de la classe qu'ils ont devant eux. Ils disent encore que c'est la gestion de la classe qui leur pose problème.	Certains se focalisent sur les contenus pédagogiques... une va laisser la gestion de classe et va dire qu'elle n'a pas le temps... je voudrais qu'ils assument plus ce qu'ils font.	Dans certains contextes difficiles les NPS privilégient la gestion de la classe.	Cela dépend du problème. Je pense qu'il faut qu'ils demandent de l'aide. Il faut appeler à l'aide tout de suite son tuteur ; demander de l'aide à l'équipe.	Je veux qu'elle se rapproche des référents de l'école et qu'elle travaille en équipe avec les deux autres enseignants du même niveau. Qu'elle fonctionne par cycle.

Les avis sont ici partagés entre la volonté d'avoir des recettes pour fonctionner, la focalisation sur la gestion de la classe ou encore la pédagogie. On ne peut au regard de ces 5 formateurs en déduire que les NPS opèrent une bascule vers la seule gestion de classe.

Il importe pour cela d'analyser l'ensemble des réponses données par les 11 formateurs. De l'analyse des réponses, il ressort, que trois formateurs n'ont pas clairement exprimé leur avis (Mme B, Mme PJ et Mme MC) ; une est mitigée (Mme N). Elle estime qu'apprentissage et contenu doivent être équilibrés ; trois considèrent que la gestion de la classe est privilégiée au détriment des apprentissages ; enfin quatre affirment que les NPS se focalisent sur le contenu d'apprentissage en priorité.

Parmi les 3 formateurs dont les avis ne sont pas exploitables, notons que la formatrice Mme PJ s'est focalisée sur les contractuels et non les NPS pour dire qu'il se pose un problème de gestion de classe. Elle ne donne pas lors de l'entretien son avis sur les NPS.

Les contractuels sont plus démunis et laissent souvent les enfants déborder. Ils sont dans la gestion de la classe, dans la discipline, les enfants n'ont pas le temps d'apprendre surtout en maternelle.

Il faut dire que cette année, les EMF ont en charge le suivi des étudiants contractuels admissibles au concours du CRPE (concours de recrutement de professeurs des écoles) ou des étudiants en Master 2 MESJE (Master formation aux métiers de l'éducation et de la sociabilisation des jeunes enfants). Les EMF ne voient les NPS dans leur classe qu'en observation et en pratique accompagnée. On peut donc comprendre la préoccupation de Mme PJ.

6- Comment parvenez-vous à faire face à leurs besoins lorsqu'ils sont placés en contexte difficile ou quand ils vous font part de leur difficulté ?

	Formateur 1 : Mme G EMF	Formateur 2 : Mme M CPC	Formateur 3 : Mr F CPD1	Formateur 4 : Mme MC CPD2	Formateur 5 : Mme B Directrice
Expressions/ Mots clés	Etre très disponible en prenant beaucoup de temps. Faire des séances pour essayer.	L'aide qu'il faudrait leur apporter selon moi serait de les enlever de la classe et être avec eux. On fait un peu de tout parce que l'on pense qu'il y a tout cela à faire, mais dans quel sens ? Il faudrait un moment qu'on puisse les avoir pour leur expliquer cela, parce que le	C'est très progressif. En tant que débutant, on ne peut pas exiger d'eux la maîtrise de l'ensemble des compétences dès le départ. Mais il faut qu'ils osent, qu'ils s'appuient sur leurs réussites pour mettre en place et expérimenter des	La stagiaire n'ayant rien demandé, j'ai moi-même parlé à la directrice qui a tout de suite réagi. L'après-midi l'enfant avait déjà changé de classe. L'aide que je vais apporter dépend du problème. Je leur donne des conseils sur l'organisation spatiale de la classe, sur la posture, la nécessité d'avoir plus d'autorité, de fermeté.	Je privilégie le travail en équipe du point de vue de l'intégration de ces jeunes. Il faut qu'ils sachent que pour telle difficulté ils peuvent se référer à telle personne. Il est nécessaire qu'il y ait apprentissage. Dans ce cas, je leur explique ce que c'est que mener à bien une

		temps de l'entretien est un temps très très court.	procédés. Ça passe par une prise de conscience du stagiaire, une mise en confiance et une progressivité.		séance en recherchant la cohérence entre l'objectif, la consigne et la tâche. Ils font souvent des doublons dans les objectifs et n'arrivent à rien atteindre.
--	--	--	---	--	--

Les stratégies pour venir en aide aux NPS vont dépendre du positionnement et des modèles convoqués par les 11 formateurs.

- Ainsi, l'EMF Mme G dans la relation tuteur /stagiaire, va chercher à se rendre disponible et va développer soit la stratégie par essais-erreurs en observant les pratiques du NPS, soit la stratégie du modèle à la façon de Bandura (1990).
- Deux autres CPC vont passer par l'analyse de pratiques de manière à chercher comment les NPS auraient pu faire pour être plus efficaces. La question du comment renvoie à Pierre Vermersch dans son entretien d'explicitation.
- Trois autres formateurs (1CPC+1CPD+ 1EMF) s'intéressent à la gestion de la classe, la posture et la communication non verbale.
- Une CPC préconise la formation comme préalable à la compréhension du métier.
- Deux CPD dans l'accompagnement passent par une mise en confiance, et les exhortent à essayer des procédés, à innover.
- Une EMF est dans le conseil et dans la documentation.
- La directrice d'école se positionne sur le volet du travail en équipe. (Annexe33)

On constate toutefois, que certains formateurs en plus de leur premier positionnement, proposent aux NPS du conseil, de la documentation ou des éclairages sur la gestion de classe.

Ne pourrait-on pas de même avancer que la réponse aux besoins des NPS dépend de la posture et des compétences professionnelles du formateur ? Se pose ici la question de la formation des formateurs d'adultes.

7- Que pensez-vous de l'actuel dispositif de formation ?

	Formateur 1 : Mme G EMF	Formateur 2 : Mme M CPC	Formateur 3 : Mr F CPD1	Formateur 4 : Mme MC CPD2	Formateur 5 : Mme B Directrice
Expressions/ Mots clés	Ils auraient besoin qu'un EMF tous les 15 jours passent du temps avec eux. Ils ont également besoin de temps pour se retrouver car la formation ne le permet pas. Ils se connaissent très peu dans la promotion. Cela crée de la difficulté. On veut les rendre autonomes mais c'est difficile pour eux.	Ce dispositif est perfectible. C'est vrai qu'on a voulu les mettre tout de suite en contact avec les élèves. Je suis pour la mise en contact oui, mais il faut les laisser au contact des élèves et non pas une alternance mal calculée. Pour moi, cela les perturbe plus qu'autre chose.	Le dispositif de cette année qui consiste à mettre les NPS en binôme est très particulier. De plus, le choix des supports doit être judicieux. En effet, les NPS ne devraient pas être des bouches troues surtout en situation difficile.	Et les enfants, ils ne voient que les stagiaires toute l'année ? C'est dommage pour les élèves. Si le stagiaire n'est pas bon, qu'est-ce qui se passe ? On ne va pas sacrifier une classe. C'est un métier qui s'apprend.	Dans mon école, il y a une NPS sur une classe et une autre est titulaire remplaçante. Si les deux étaient NPS, il y aurait eu des réclamations de la part des parents. La classe a besoin au départ de la force du titulaire remplaçant.

Les neuf formateurs qui ont répondu à cette question sont unanimes à dire que le dispositif pose problème. Ce nouveau dispositif suscite de l'incompréhension pour certains, de la difficulté du fait de l'alternance pour d'autres. Les tuteurs pointent du doigt l'absence de retour après la rencontre avec le NPS. Les CPC y voient une perturbation pour les NPS et les élèves. Le principe de l'équipe de suivi gagnerait à être reconduit pour plus de cohésion. Certains vont jusqu'à appeler

de leurs vœux le précédent dispositif qui en raison de son entrée progressive dans le métier présentait des atouts.

8- Quelles compétences vous semblent essentielles à la réussite de ce binôme ?

	Formateur 1 : Mme G EMF	Formateur 2 : Mme M CPC	Formateur 3 : Mr F CPD1	Formateur 4 : Mme MC CPD 2	Formateur 5 : Mme B Directrice
Expressions/ Mots clés	Ils ont absolument besoin de développer la notion de travail d'équipe. il faut savoir ménager les susceptibilités, il faut certaines attitudes au niveau relationnel. Ce n'est pas évident. Ils ne sont pas formés à ça.	la problématique du travail en équipe du fait de ce binôme ; connaître les instructions officielles ; connaissance suffisante de la psychologie de l'enfant, de son développement ; Prendre en compte la diversité des élèves	L'éthique, le travail en équipe, la conception de l'organisation, l'autoformation sont essentielles.	La facilité à travailler en équipe. A deux ils sont un seul enseignant. Cela demande de l'adaptabilité. Le choix des binômes est important. Il faut que ce binôme puisse travailler ensemble. Il faut ménager les susceptibilités, il faut certaines attitudes au niveau relationnel. Ce n'est pas évident. Cela demande une communication complice. Ils ne sont pas formés à ça.	Le travail en équipe, la prise en charge de la diversité des élèves, la pratique pédagogique et l'éthique.

80% des formateurs interrogés pensent que la compétence CC10 relative au travail en équipe est essentielle à la réussite du binôme. Parmi eux, 20% pensent que les NPS doivent aussi mobiliser la compétence CC14 qui demande de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel que certains traduisent par l'ancien vocable « se former et innover ». 27% de ces formateurs estiment que la compétence CC6 qui requiert d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques, est également nécessaire.

9- En quoi les entretiens suite à la visite formative vous ont permis de développer une pratique réflexive chez les NPS?

	Formateur 1 : Mme G EMF	Formateur 2 : Mme M CPC	Formateur 3 : Mr F CPD1	Formateur 4 : Mme MC CPD 2	Formateur 5 : Mme B Directrice
Expressions/ Mots clés	Il faudrait varier les entretiens :entretien d'explicitation ; entretien semi directif car il y a des stagiaires qui ont du mal à verbaliser ce qu'ils ont fait ; l'auto confrontation... en variant les modalités des types d'entretien, on peut arriver à développer chez le stagiaire certaines pratiques réflexives.	En début d'année l'entretien ne permet pas de développer leur pratique réflexive. Les autres années ils avaient de la préparation même si la mise en œuvre n'était pas satisfaisante, mais cette année, il n'y a rien.	Certains NPS (la minorité) parviennent à saisir l'importance de la prise de recul pour analyser leur pratique pour finalement mieux la concevoir. Pour la grande majorité cette prise de conscience n'est pas effective ou du moins n'est pas mise au service des élèves pour gagner en qualité d'enseignement.	Avec la visite formative on part d'une séance du stagiaire on reconstruit quelque chose qui est partie de lui. L'idéal serait de le filmer et de visualiser le film.	//

Les formateurs emploient des expressions telles que prise de conscience, verbalisation, entretien d'explicitation, auto confrontation, reconstruction de la séance. Ces mots traduisent des dispositifs visant à développer chez le NPS une posture réflexive. L'entretien d'explicitation évoquée par une EMF, se réfère à Pierre Vermersch. Elle vise la mise en mots du déroulé de son action. L'entretien d'explicitation dans ce cadre permet au stagiaire une prise de conscience de ces moments d'actions. On comprend ici le lien entre la plupart des mots précédemment cités. La

reconstruction de la séance évoquée par un autre EMF quant à elle, semble faire appel à un autre concept : celui de l'activité didactique empêchée, développée par Chantal Amade-Escot. Si certains formateurs semblent plutôt maîtriser les dispositifs existants, on s'interroge à nouveau sur la formation des formateurs à ces mêmes pratiques réflexives.

10- Quelle perception ont de vous les NPS dans votre mission d'accompagnement? *Qu'est-ce qu'ils vous renvoient ?*

	Formateur 1 : Mme G EMF	Formateur 2 : Mme M CPC	Formateur 3 : Mr F CPD1	Formateur 4 : Mme MC CPD2	Formateur 5 : Mme B Directrice
Expressions/ Mots clés	S'ils voient l'EMF comme un modèle, ils ont du mal à se détacher du modèle après ils ont du mal à développer une pratique réflexive.	Le NPS me perçoit comme l'institution, presque comme l'inspectrice, je suis donc quelqu'un à qui on doit faire plaisir ; qui est là pour évaluer et on doit faire ce que je demande de faire et pas forcément ce que qu'il pense pertinent de faire.	les NPS n'ont pas encore bien compris notre rôle. Comme je l'ai dit précédemment, ils n'ont pas confiance en nous, ont peur de notre jugement. Nous représentons l'institution.	Ils voient des collègues. Dans ma discipline ils sont demandeurs de formation. Ils affichent plus facilement leur besoin en formation.	//

Au gré du questionnement, les formateurs se voient à travers le prisme déformant des professeurs débutants. Du modèle à l'évaluateur, du contrôleur à l'inspecteur, la perception des NPS transforme le réel des formateurs au point d'être éloignée de leur mission première : l'accompagnement.

11- Quel dispositif de formation souhaiteriez vous mettre en œuvre auprès des NPS ?

	Formateur 1 : Mme G EMF	Formateur 2 : Mme M CPC	Formateur 3 : Mr F CPD1	Formateur 4 : Mme MC CPD2	Formateur 5 : Mme B Directrice
Expressions/ Mots clés	En 2008, à l'IUFM ils faisaient des petits GEASE. Il leur manque ça. Ils auraient besoin d'un EMF qui puisse réunir quatre, cinq à six stagiaires pour parler de leur pratique, de leur développement professionnel.	Par rapport à l'ancien dispositif qui avait un accompagnement sur une période bien déterminée et une mise en exercice du métier à responsabilité à partir du mois de janvier, le dispositif a été transformé et du coup ce dispositif ne les aide pas vraiment.	Le dispositif de l'an dernier était à mon sens le meilleur.	Faire une animation pédagogique avant d'aller en visite dans les classes car j'ai donné au moins des pistes.	//

Certains formateurs sont nostalgiques des pratiques qui avaient cours il y a quelques années à l'IUFM relevant des APP (Analyses de pratiques pédagogiques) ou des GEASE. D'aucuns sont d'avis qu'il importe d'assurer cette transition entre la théorie et la pratique. L'analyse de pratique semble toutefois faire l'unanimité.

IV Discussion

Au cours de cette étude, nous nous sommes interrogés sur l'accompagnement des nouveaux professeurs stagiaires exerçant leur métier en contexte difficile. La problématique convoquée, visait à savoir comment accompagner ces professeurs stagiaires en formation initiale du premier degré exerçant en contexte difficile, dans leur processus de développement professionnel ? Au regard de cette problématique, nous faisons les hypothèses suivantes :

- 1- Le décalage entre les représentations des NPS et la réalité du terrain en contexte difficile est de nature à modifier leur perception du métier.
- 2- Le vécu dans les classes difficiles entraîne un déplacement des préoccupations des NPS des situations d'apprentissages vers la gestion de la classe.
- 3- La situation de formation en classe difficile provoque un décalage grandissant entre les attentes des formateurs et l'activité professionnelle des NPS.
- 4- Le placement des NPS en binôme sur une classe, en juxtaposant deux logiques d'acteurs est une entrave à leur développement professionnel.

Il importe pour donner du sens à notre recherche, d'articuler ces trois populations retenues aux outils mobilisés. Les 16 NPS de l'année N-1 de 2012/2013, les 51 NPS de l'année N (2013/2014), et la population de 11 formateurs ont-ils pu au regard des outils mobilisés répondre à notre questionnement ?

L'analyse du recueil de données nous permet de constater que l'accompagnement des NPS est au cœur de logiques contradictoires.

- Le professeur débutant dans sa quête de reconnaissance va chercher à se rassurer sur ce qu'il fait. Il va se rechercher dans le regard de l'autre. Il va de même chercher à savoir comment faire face aux difficultés qu'il rencontre dans la gestion de la classe ou comment faire face aux situations plurielles en contextes variés.

Roland Goigoux et Marc Dugazon⁹⁰ résument bien le dilemme que vivent les stagiaires :

Ils semblent en quête d'un équilibre entre deux logiques de planification et de régulation de leur activité: la logique des savoirs enseignés (la logique didactique stricto sensu) et la logique de la conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements).

- Le formateur dans sa mission d'accompagnement va chercher à ce que les NPS répondent au plus tôt aux exigences du métier au regard d'un référentiel de compétences (2010 puis 2013).

- L'Institution par la voie des Inspecteurs de l'éducation Nationale, va à son tour au cours des équipes de suivi et lors des visites certificatives, chercher à valider les nouveaux professeurs stagiaires en convoquant la logique de compétences et la logique de qualification.

- L'analyse des deux cahiers des charges de la formation élaborés par l'Académie de Guadeloupe met en tension une logique de professionnalisation nécessitant le placement progressif de jeunes enseignants débutants en exercice du métier en responsabilité et une logique comptable de placement immédiat sur des supports restés vacants à l'issue de la CAPD de juillet 2013.

- Le décalage entre la commande institutionnelle et la confrontation à l'exercice réel de la responsabilité du métier dans des contextes variés pose la question de la mise en tension d'une professionnalisation voulue par l'institution et du développement professionnel effectif des enseignants débutants.

Toutes ces logiques contradictoires ne doivent pas faire oublier que les NPS placés en contexte difficile, ont des besoins spécifiques. Ces besoins sont-ils réellement pris en compte par les différents acteurs de l'accompagnement?

⁹⁰ Daguzon M. et Goigoux R., 2012, *Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance*, revue Française de pédagogie, Varia, N°181, p. 27-42.

Toutes ces logiques nous amènent à revenir sur nos hypothèses de départ. Les données recueillies et analysées permettent-elles de valider ou non les hypothèses formulées? Il convient de reprendre point par point ces hypothèses en lien avec ces données analysées afin de juger de leur pertinence.

IV-1 Le placement en exercice du métier marque-t-il la fin des premières représentations des NPS ?

Nous faisons l'hypothèse suivante : Le décalage entre les représentations des NPS et la réalité du terrain en contexte difficile est de nature à modifier leur perception du métier. L'analyse des résultats des populations N-1 et N, a permis de nous renseigner à ce sujet. Il en ressort que sur les 11 NPS mobilisés sur l'année N-1, 10 ont modifié leur perception du métier. Pour l'année N, 22 sondés sur 32, qui se sont retrouvés en classe difficile, ont modifié leur perception du métier. Une qui n'était pas en classe difficile a également fait de même.

On constate que la représentation initiale qu'ils avaient d'une classe difficile a évolué. De la réalisation du test d'Abric dès l'accueil, au premier placement dans les classes, s'est opérée une transformation. La classe hétérogène ne constitue plus le critère premier mais est remplacé en cela par l'indiscipline des élèves. La gestion de la classe et l'autorité de l'enseignant mise à mal, constituent les second et troisième points retenus.

Afin d'objectiver leur prise de position, j'ai sollicité la NPS F au cours d'un entretien qui suit la visite formative. Elle nous rapporte (Annexe 18) :

Tant qu'on n'est pas rentré dans la classe, on a une représentation faussée des capacités des élèves. Ma représentation de la maternelle fait que je n'en ai pas une vision générale. J'ai du mal à gérer toutes les informations entre : lire les programmes, gérer la classe, gérer le temps, prévoir les évaluations. Il y a un décalage entre ce qu'on fait et ce qui est possible. C'est le regard avec mon maître formateur, sur son fonctionnement qui m'a permis de relativiser.

Une NPS de l'année N en double niveau nous dit:

Je n'ai pas fait de préparation à l'IUFM. J'ai été affectée dans un double niveau et j'ai du faire la rentrée du jour au lendemain. J'ai donc besoin de me renseigner davantage, de réfléchir. Comme j'ai une conscience professionnelle, cela s'est traduit par des maux durant les cinq semaines d'exercice du métier en responsabilité. Il y a un décalage entre ce qu'on me demande et ce que je fais sur le terrain en pratique. A la rentrée, j'ai manqué de recul par rapport à la gestion du groupe classe. J'ai eu du mal à prendre du recul par rapport à mes préparations. Je n'ai pas pu faire de progressions. Je n'avais pas de visibilité de ce que je faisais. Je ne savais pas ce qu'il fallait prioriser. Les élèves n'étaient pas autonomes et ne savaient pas gérer leur matériel.

Je pense qu'on tient bien une classe quand on sait où on va. Moi, j'ai l'impression de n'avoir aucun temps de répit. On ne m'a pas donné le temps de faire les choses dans des conditions satisfaisantes. Je n'ai pas la capacité de me coucher à deux heures du matin et d'être efficace. Les représentations que j'ai du métier c'est que quand j'étais jeune, j'étais une bonne élève appliquée. Je m'aperçois que les élèves n'ont pas la culture de l'école. Ils n'ont pas envie de travailler.

Sans que nous ayons à revenir sur les acceptions : classe, élève, et contexte difficiles, définis dans notre revue de littérature, de tels vécus nous plongent au cœur de la problématique des stagiaires qui ont à gérer la difficulté de la classe. Les propos des stagiaires décrivent bien le décalage qui existe entre leurs représentations et la réalité du terrain en contexte difficile que Nault (1999) qualifie de « choc de la réalité. » La stagiaire placée en double niveau vivrait ce choc de la réalité. Une réponse à sa difficulté pourrait venir du concept éthique de Bernard Williams (1990) qui décrit, trois épreuves fondamentales. Parmi elles, l'épreuve initiale semble ici fort à propos.

L'enseignant découvre la vulnérabilité d'autrui, tel qu'il l'expose à ses actes pédagogiques, et éprouve en retour la sienne propre, non plus comme manque de maîtrise ou insuffisance personnelle, mais comme condition même de l'acte éducatif: il lui faut s'exposer soi-même comme personne, pour que la relation éducative prenne son sens. Cette exposition permet l'ouverture d'un dialogue avec les autres acteurs que sont les élèves, leurs parents et les collègues.

Le décalage entre les représentations des NPS et la réalité du terrain en contexte difficile modifie bien leur perception du métier. **Notre première hypothèse est donc ici validée.**

Si je suis d'avis à dire que les NPS modifient leur représentation du métier face à la réalité du terrain sont-ils tous capables de faire preuve d'adaptabilité ?

IV-2 Le vécu dans les classes difficiles oppose-t-il deux logiques : une logique de gestion de classe à une logique d'apprentissage ?

Nous faisons l'hypothèse suivante : Le vécu dans les classes difficiles entraîne un déplacement des préoccupations des NPS des situations d'apprentissages vers la gestion de la classe.

Les réponses apportées à ce sujet par les formateurs nous paraissent mitigées.

De l'analyse des réponses, il ressort, que trois formateurs n'ont pas clairement exprimé leur avis. Une formatrice d'avis mitigée estime qu'apprentissage et contenu doivent être équilibrés. Trois considèrent que la gestion de la classe est privilégiée au détriment des apprentissages. Quatre affirment que les NPS se focalisent sur le contenu d'apprentissage en priorité.

La CPC Mme N d'avis mitigé rapporte que (Annexe 23) :

La gestion de classe en contexte difficile sans préparation ce n'est pas la peine. Il faut savoir faire les deux. J'ai vu les débutants s'accrocher au contenu et la classe était sens dessus dessous : les élèves sur la table, l'enseignant au tableau en train d'écrire sa date, son intitulé, comme si de rien n'était. On dirait qu'il devient sourd à leur désordre. Son travail ce n'est pas seulement de préparer la classe, c'est de gérer la classe.

De même, la réponse apportée par la CPD Mme DM semble résumer les avis des formateurs en faveur de la gestion de classe (Annexe: 29)

Dans les classes où il y a des problèmes de discipline, les NPS passent leur temps à reprendre les enfants mais sans succès. Là aussi c'est un apprentissage pour les NPS. S'il y a un peu de bruit dans la classe, il ne faut pas en faire un plat. Donc souvent c'est au détriment des apprentissages.

Elle fait toutefois le constat suivant :

La plus ou moins maîtrise des apprentissages, fait qu'ils privilégieront plus ou moins la discipline au détriment des apprentissages.

Tantôt le stagiaire se cacherait derrière les apprentissages pour justifier de son manque de maîtrise de la classe, tantôt il minimiserait les contenus pour s'occuper du problème de gestion de la classe. L'EMF Mme G nous donne son point de vue à ce sujet en disant (Annexe 22):

Ce sont les gestes professionnels qu'ils n'ont pas qui les mettent en difficulté.

Du point de vue des NPS, les entretiens semi directifs, n'ont pas permis de répondre clairement à cette question. C'est dans un entretien non directif avec la stagiaire D que nous trouvons une réponse allant dans le sens d'une bascule vers la gestion de classe face à un élève au comportement particulièrement difficile. Nous citons un extrait de cet entretien rapporté en annexe 33.

Intervieweur : Tu me parlais de cet enfant qui te posait problème dans la classe...

NPS D : Son comportement m'interpellait, j'étais complètement démunie. Le contenu de la journée, tout ce que j'avais prévu en terme de programme, je savais que je n'allais pas pouvoir le réaliser puisque son comportement faisait que je retournais à la gestion de classe face aux autres élèves de la classe. Je sortais d'une situation pédagogique qui était ma préoccupation à une situation de risque. À la fin de chaque jour de classe, je me demandais : « Comment vais je faire pour finir mon programme ? » C'était vraiment mon problème. C'est un enfant qui n'aimait pas les remarques. Il fallait qu'il se fasse remarquer parce qu'il avait décidé de le faire. Je savais bien que je devais l'emmener quelque part. À chaque fois il y avait un conflit.

Au cours du GEASE, la stagiaire S2 nous livre ses difficultés à propos de l'élève JVN :

Donc du coup, même s'il ne vient que le matin, il ne produit rien. On s'est dit qu'on allait faire avec lui que les matières les plus importantes : français, maths. Mais même ça ce n'est pas possible.

Qu'est-ce que je peux ajouter ? Malgré ça le matin il ne fait toujours rien.

Du coup, les autres élèves dans l'histoire en souffrent et sont victimes de violences physiques. JVN n'est jamais assis. Au début, je pensais que c'est un élève qui avait besoin d'attention. J'essayais de passer plus de temps à côté de lui mais ça n'a rien changé.

Cela perturbe les élèves. Ils sont tous les jours en pleurs. Parce que JVN m'a frappé, m'a coupé les cheveux, m'a lancé une pierre au visage, a balancé mon matériel hors de la classe.

Du coup, j'ai des parents qui viennent et se plaignent. Je n'arrive à rien.

Les Conseillers Pédagogiques disent qu'il faut faire un projet individualisé. Il faut faire un projet. Oui je veux bien. Je n'ai toujours pas de solution. Je ne sais pas quoi faire.
Il ne faut pas faire de l'occupationnel. En gros, je veux bien, je suis en train de chercher. Mon binôme et moi on réfléchit la dessus.

En consultant la revue de littérature, nous nous étions intéressés au point de vue de Denis Butlen (2002). Il était d'avis que les débutants qui enseignent dans des conditions difficiles, ont la volonté d'instaurer une *paix scolaire* visant à obtenir le calme, le contrôle des prises de parole et un climat de sécurité tout en parvenant à enrôler rapidement les élèves dans les tâches scolaires. Est-ce le cas de nos deux stagiaires ? Elles veulent certes instaurer un climat propice aux apprentissages dans la classe mais n'y parviennent pas tant le comportement des élèves décrits semble ingérable.

Je prends appui sur Goigoux et Daguzon (2012) qui en se référant à nouveau à la logique des savoirs enseignés et la logique de la conduite de la classe affirment que :

Les débutants découvrent vite que la seconde peut prendre le pas sur la première lorsque les conditions d'exercice se dégradent : plus le nombre d'élèves en difficulté augmente, plus leurs décisions visent avant tout à maintenir « la classe en vie », c'est à-dire en ordre et en activité, choix qui se fait parfois au détriment de la qualité des apprentissages. Tous souhaitent que les formateurs les aident à trouver comment réduire les tensions entre ces logiques souvent divergentes, bref à analyser et à comprendre les compromis qui peuvent assurer la cohérence de leur pratique.

Cette question autour des stratégies des NPS, qui suscite des points de vue aussi divergents permettrait-elle de répondre à la seconde hypothèse ?

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, les formateurs n'ont pas fait le choix du déplacement des préoccupations des NPS des situations d'apprentissages vers la gestion de la classe. A une voix près, ils accèdent à l'idée que les NPS s'accrochent d'abord à un contenu d'apprentissage. Contre toute attente, **notre seconde hypothèse n'est pas validée en l'état par les formateurs.**

Doit-on en rester là face à ce constat ? Il conviendrait de faire une intrusion dans le champ des compétences professionnelles que les NPS de cette année tentent de développer pour avoir une autre focale ? Nous constatons ainsi que la compétence P4 (figure n°24) qui vise à assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves est jugée en cours de construction pour 21 des 34 NPS sondés (61,76%). Neuf la déclarent presque construite soit 26, 47%. Deux NPS la considèrent construite et enfin deux la considèrent non construite. Cette compétence est au cœur des préoccupations des stagiaires car elle intéresse la gestion du groupe classe; la gestion du temps ; l'instauration d'un cadre de travail et des règles ; un climat propice aux apprentissages et la prévention de l'émergence de comportements inappropriés.

La compétence P4 est à coupler à la compétence P3 qui elle, vise à construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. Ainsi, 26 des 34 sondés estiment que cette compétence est en cours de construction soit 76,47%. 7 NPS (20,58%) la considèrent presque construite. Un la considère non construite et aucun ne la considère acquise.

Au regard de ces deux compétences, il ressort que la gestion de la classe semble être un peu mieux maîtrisée par les NPS que les situations d'apprentissage. Cela voudrait-il dire que les NPS s'attachent d'abord à gérer le groupe classe avant de penser à des situations d'apprentissage plus structurées ?

Là encore, il conviendrait face à ces résultats non tranchés, de résoudre les difficultés que rencontrent les NPS en fonction des besoins de l'accompagnement.

La formation des NPS contrairement aux cohortes précédentes, n'a pas été apportée de façon collective au cours d'animations en grand groupe dès la rentrée par les CPD, en raison de la configuration du dispositif. Cela aurait permis de créer une culture commune autour des documents de l'enseignant : préparations de séquences, de séances, de progressions mais aussi, autour de l'identification des objectifs, des contenus, des obstacles didactiques, des dispositifs, des

stratégies d'étayage des modalités d'entraînement et d'évaluation au regard du référentiel de compétences de 2013.

Il en résulte pour les stagiaires de cette année, une réelle difficulté à se projeter dans les documents de l'enseignant et dans les contenus disciplinaires.

Seule l'ESPE a pu assurer depuis le début de l'année une formation disciplinaire à raison d'une semaine toutes les 7 semaines en moyenne, à la moitié de la promotion. Le contenu de formation n'est pas forcément communiqué aux formateurs de terrain. Il en résulte un certain manque de cohérence qui donne aux NPS l'impression que leurs besoins formulés dès la rentrée ne sont pas pris en compte. Il y a lieu de renforcer les passerelles entre le rectorat et l'ESPE.

De même tout comme j'ai tenté de le faire au cours du GEASE, il importe de constituer des espaces de discussion entre pairs pour que les NPS échangent sur leurs pratiques, sur les difficultés qu'ils éprouvent dans la gestion du groupe classe voire sur leur souffrance au travail. Il est important qu'ils ne se sentent pas seuls à affronter le quotidien de la classe. Le travail en équipe nous paraît ici incontournable. La compétence CC10, relative à la coopération au sein d'une équipe trouve ici tout son sens.

Une solution a été trouvée en février 2014 afin de tenir compte de la problématique de l'alternance des binômes sur un support mais aussi des écoles déjà assujetties à la semaine de 4 jours et demi compte tenu de la réforme des rythmes scolaires. Les NPS sont donc réunis le mercredi après midi afin que leur soient dispensées les formations des conseillers spécialisés ainsi que celles des conseillers pédagogiques départementaux « accompagnement des débutants ». Il est clair que ces moments de formations perlées ne répondent pas aux attentes contrairement à l'ancien cahier des charges de 2010.

Pour les aider à faire face à leurs besoins, il serait souhaitable d'inscrire dans la formation des NPS, la connaissance des élèves à besoins particuliers en renforçant le partenariat avec les professionnels dans ce domaine. Dès la rentrée, leur apporter une formation à la psychologie de l'enfant ne serait pas de trop. Il conviendrait de démystifier la classe difficile, de même que les écoles placées en RAR et en ECLAIR afin de leur donner une connaissance du contexte difficile liée aux conditions sociales, économiques et familiales ainsi qu'à la zone géographique, en les faisant rencontrer des classes difficiles ou des écoles difficiles lors de stage d'observation. A défaut, il conviendrait d'organiser des animations et des formations incluant la visualisation de vidéos relatant des comportements d'élèves difficiles dans des contextes variés, sur la plateforme néopass.

Les recherches effectuées par Butlen et Al⁹¹ (2002) dans le but de mieux préparer les nouveaux professeurs des écoles débutants à enseigner en REP, trouvent chez nous un écho favorable. Non seulement ils sont d'avis d'enrichir les représentations que les enseignants débutants peuvent avoir de ce public en ZEP/REP mais ils sont également d'avis de présenter des alternatives cognitives (p.12).

Une prise en compte trop individualisée, trop caricaturée des cheminements cognitifs comme des comportements des élèves peut aller à l'encontre des apprentissages de chacun. Une telle gestion peut se traduire par une disparition des apprentissages collectifs notamment disciplinaires lors des interactions entre pairs. Elle peut également contribuer à rendre encore plus opaques certaines règles du métier d'élève. L'individualisation des parcours est une réponse institutionnelle à l'hétérogénéité des élèves, il serait sans doute nécessaire d'analyser en fonction des spécificités de l'enseignement en REP les dérives qui peuvent en découler et de repenser dans ce cadre, un certain nombre de questions fondamentales comme celles notamment, de la différenciation et du traitement de la difficulté scolaire.

Il ne s'agirait pas pour nous de cantonner cette préparation uniquement aux enseignants débutants placés dans des zones relevant de l'éducation prioritaire (ECLAIR) mais l'élargir à tous les NPS éprouvant dans leur classe des difficultés cognitives, médiatives, sociales, institutionnelles ou personnelles relevant de ce fait d'un contexte difficile.

⁹¹ Butlen D., Peltier-Barbier M-L., Pézard M., 2002, *Nommés en REP comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence*, revue française de pédagogie, n° 140, p. 41 à 52.

L'invalidation de l'hypothèse 2 qui préconisait que le vécu dans les classes difficiles entraîne un déplacement des préoccupations des NPS des situations d'apprentissages vers la gestion de la classe, loin de desservir notre objet d'étude montre à quel point les professeurs débutants ont la volonté de se construire professionnellement tout en répondant aux attentes cognitives, médiatives et institutionnelles. Il faut plutôt voir dans ces deux logiques : situation d'apprentissage /gestion de la classe ou dans ces deux tendances : contrôle/enseignement, la volonté de modifier des équilibres fondamentaux dans leurs activités quotidiennes comme le souligne Luc Ria⁹² (2012, p.11)

Loin d'être figées, ces deux tendances peuvent constituer deux étapes d'un même continuum développemental chez les débutants.

Selon l'auteur, on assisterait alors à,

- Un déplacement des rapports de force centrés sur le contrôle des individus perturbateurs « qui focalisent dans un premier temps toute l'attention des novices » à des rapports de force plus subtils entre les individus et le groupe-classe en tentant de s'appuyer sur le collectif pour faire peser sur les perturbateurs des sentiments de culpabilité, pour leur faire comprendre qu'ils perturbent, pénalisent, non pas l'enseignant, mais le travail des autres élèves.
- Un équilibre tout aussi subtil entre exigence et bienveillance pour faire à la fois autorité scientifique (et non disciplinaire) et être à l'écoute des élèves en mobilisant des valeurs, des principes éthiques dans leurs prises de parole (respect d'autrui, exigences réciproques, équité des sanctions, justice entre élèves, etc.), qui ont des effets indéniables sur la dynamique collective de la classe.

Ce qui ressort de l'analyse des résultats est que les NPS en proie à des difficultés dans la gestion de classe ont du mal à identifier ce qui ressort de l'autorité et à percevoir que leur autorité peut être relativement mise à mal par des élèves qui ne connaissent pas les limites de leurs propres actions.

Dans le cadre des rendez-vous de l'éducation organisés le 28 octobre 2010 à l'IUFM de Guadeloupe, les CEMEA (centre) de Guadeloupe ont invité Bruno Robbes⁹³ à une réflexion sur l'autorité. L'autorité qui nous intéresse ici est l'autorité éducative que l'auteur définit comme

Une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même ». Cette reconnaissance constitue l'élément clé du processus de légitimation de l'autorité éducative, car elle ouvre au consentement. Elle passe par l'identification de compétences et de savoirs dans l'action.

L'exercice d'une autorité éducative doit interpeller l'ensemble des acteurs sociaux chargés d'éducation, et en particulier l'institution scolaire. Les NPS doivent pouvoir bénéficier d'une formation à l'exercice de l'autorité éducative prenant appui sur l'analyse d'incidents critiques vécus en classe en référence aux 5 niveaux de l'approche multi référentielle d'Ardoïno⁹⁴ (1993) centré sur l'individu, l'interrelation, le groupe, l'organisation, et l'institution.

IV-3 Quelles stratégies d'accompagnement les formateurs mettent-ils en place pour le développement professionnel des NPS ?

Nous faisons l'hypothèse suivante : La situation de formation en classe difficile provoque un décalage grandissant entre les attentes des formateurs et l'activité professionnelle des NPS. Cette hypothèse met en balance les stratégies d'accompagnement des formateurs et le développement professionnel des NPS mais pose surtout la question de la cohérence de la formation des formateurs. Modifient-ils leurs pratiques pour tenir compte du contexte difficile dans lequel évoluent les NPS ou pour tenir compte de leurs besoins? Sont-ils eux même formés pour répondre aux besoins des NPS ?

⁹² Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer (Eds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*. Parcours, expériences, épreuves, (pp.107-125). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

⁹³ Robbes, B., maître de conférence à l'université de Cergy Pontoise

⁹⁴ Ardoïno, J., 1993, *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation*, Pratiques de formation (analyse), Université Paris VIII, Formation Permanente, N° 25-26, Paris.

Au regard des résultats de l'entretien semi directif mené avec les formateurs, il ressort que les questions n°2 et n°6 répondent le mieux à cette hypothèse : Qu'attendez-vous d'un NPS? Comment parvenez-vous à faire face à leurs besoins lorsqu'ils sont placés en contexte difficile ou quand ils vous font part de leur difficulté?

En réponse à la question n°2 relative aux attentes des formateurs vis à vis des NPS, nous re prenons ci dessous, les résultats de l'analyse :

Les exigences vis à vis des stagiaires sont variables allant de la volonté d'instaurer au départ de bonnes relations, aux exigences liées aux référentielles de compétences. Ces exigences sont sujets à la fonction première du formateur. L'EMF est dans la relation alors que le directeur en qualité d'animateur, va privilégier l'intégration du NPS dans l'équipe. Les conseillers pédagogiques vont avoir des exigences différentes tenant compte soit de l'attitude, du savoir faire ou des compétences.

Le formateur GL nous livre ses attentes (Annexe 31):

J'attends des NPS qu'ils me donnent suffisamment de matière physique, de documents de préparation en plus de la mise en œuvre que je viens voir, pour que le conseil pédagogique que ma fonction m'impose, soit le plus complet possible. Je leur explique qu'il ne s'agit pas de leur faire passer des nuits blanches pour le plaisir. C'est vraiment pour que le moment de conseil qu'on va passer, soit le plus complet possible de façon à me donner le maximum d'information sur leur pratique.

A l'issue de ma visite, je rédige un compte rendu de visite sur lequel apparaissent les remarques faites lors de l'entretien. Ce compte rendu de visite est exposé aux autres et notamment à la hiérarchie qui devra valider leur année. S'ils ne me communiquent pas les documents de préparation, Je n'exige pas tous ces documents le jour J. Je leur laisse une marge de temps afin de me fournir ces documents mais s'ils ne présentent rien c'est à leur décharge. Ils travaillent un peu contre eux lorsqu'ils ne le font pas.

Le formateur N nous répond (Annexe 30):

Ce que j'attends d'eux en fait, c'est pouvoir prendre du recul et analyser leur pratique. Donc ce que j'attends d'eux et c'est ce qui se passe lors de l'entretien, c'est qu'on essaye d'analyser ce qui s'est passé. Non pas de me dire ce qui c'est passé, j'étais là, j'ai vu, mais qu'est ce qui a fonctionné ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné et comment on aurait pu faire autrement ? Soit en amont dans la préparation, soit in situ dans la classe. On se rend compte que la séance qu'on avait imaginée ne fonctionne pas. Comment réagir, même si on n'est pas capable de réagir tout de suite, dans l'entretien ? Dire quand l'élève a dit ça, j'aurais du faire ça etc... Ce qui m'importe, c'est qu'on va former des enseignants intelligents si on arrive à leur permettre d'apprendre à analyser, d'apprendre à réfléchir, de prendre du recul.

Le formateur PJ insiste sur les éléments suivants (Annexe 27):

J'attends qu'ils fassent travailler les enfants, qu'ils les prennent en compte, et comprennent que les enfants sont là pour apprendre.

J'attends qu'ils réfléchissent sur les supports qu'ils donnent aux enfants, pour construire quelque chose avec eux, pour eux. La « construction » est primordiale. La programmation doit être construite pour que l'enfant apprenne.

Il n'y a pas assez d'accompagnement du jeune et on risque de griller des générations d'enfants. Il faut les accompagner.

Le formateur BC nous dit (Annexe 28):

On doit attendre d'eux qu'ils appliquent...déjà qu'ils mettent en pratique les conseils qu'on leur a donnés mais aussi on est en train de vérifier que les compétences des nombreux enseignants soient mises en œuvre, on vérifie qu'ils ont des compétences sinon on les aide à les acquérir.

Les attentes professionnelles exigées par les formateurs vis à vis des NPS sont assez diverses.

Certains sont comptables de leur supérieur hiérarchique et dans la logique juridique d'un écrit adressé à la hiérarchie, vont privilégier des traces pour la validation des NPS à travers le bulletin de visite. D'autres seront sur des dispositifs de formation comme l'analyse de pratiques et vont convoquer des pratiques telles que l'entretien d'explicitation de Vermersch. D'autres seront dans l'évaluation des compétences professionnelles au regard du référentiel. D'autres encore seront dans la relation tuteur/tutoré ou la tenue de classe.

Ces attentes tiennent-elles compte du contexte d'exercice des NPS ?

A regarder de plus près, sur l'ensemble des 11 formateurs consultés, seul le formateur GG a fait mention du milieu. Je cite,

Dans mon accompagnement je l'aide à devenir un professionnel, à se projeter dans le futur, à avoir une activité réflexive par rapport au milieu où il va enseigner dans le futur. (Annexe 32)

Ce milieu qu'il évoque pour des situations professionnelles futures constitue déjà la réalité du NPS affecté en EMR sur un support difficile.

Hormis le formateur GG, Il ressort de ce constat que les attentes formulées envers les NPS de même que les stratégies évoquées, sont propres aux formateurs car elles dépendent de leur sensibilité professionnelle et ne sont pas fonction du contexte d'exercice.

La multiplicité des approches ne seraient-elles pas le signe d'une certaine incohérence ou d'une absence de formation commune ? Chacun allant en ordre dispersé, au gré de son autoformation, de ses expériences passées ?

Le formateur ne reconnaît pas dans ses attentes la spécificité du contexte car il n'a pas été formé à les appréhender.

Se pose alors la question de la formation des formateurs aux différents dispositifs d'entretien pour aider l'accompagné à construire son identité professionnelle.

Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern⁹⁵ (2012, p.155-174) mettent l'accent dans leur contribution, sur la professionnalisation des enseignants qui ne s'est pas traduite par la professionnalisation des formateurs. Ils nous montrent que :

La professionnalisation du métier d'enseignant s'est réalisée en France sans que ne soit conduite de front celle du métier de formateur d'enseignants. Alors que la première a donné lieu à une forme unique (les IUFM) le renoncement à la seconde s'est traduit par des formes locales, à l'échelle de chaque IUFM et pour son propre compte, de formation de formateurs d'enseignants (p.156-157) ...

Prenant l'exemple de l'IUFM de Basse Normandie, les deux auteurs tentent de montrer comment le dispositif de formation des nouveaux formateurs répond à la demande politique de professionnalisation des enseignants.

Rapporté à notre contexte local en Guadeloupe, nous pouvons dire que cette professionnalisation des enseignants est faite sur la base du volontariat. Ce sont les formateurs qu'ils soient EMF, conseillers pédagogiques ou autres formateurs de secteurs différents, qui prennent l'initiative personnelle de se former dans le cadre du Master 2 de Formation de formateurs d'adultes (MASTER 2 CEFA FFA), dirigé par Mr Picot Patrick, Maître de conférences, à l'ESPE Guadeloupe. Ce MASTER prenant la forme à compter de cette année d'un Master MEEF (Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation).

Il existe bien cinq journées de formation à destination des conseillers pédagogiques inscrites au Plan Académique de formation (PAF). Ces journées ne concernant pas l'ensemble des formateurs, les EMF se retrouvent à nouveau isolés et obligés de recourir à l'autoformation. Depuis 2010, seuls trois rencontres, leur ont été consacrées :

- Quatre jours de formation du 28 juin au 02 juillet 2010 à l'IUFM de Guadeloupe, dans le but d'harmoniser les représentations des outils de l'enseignant, s'approprier la fonction tutorale, s'approprier les gestes professionnels de la fonction ;
- Trois journées de formation à leur demande du 20 au 22 juin 2011 sur l'analyse de pratiques, la formation et le suivi des NPS, entretien et échanges avec les CPD et l'élaboration d'un cahier du tuteur.
- Une matinée d'information en juillet 2013 avec l'IENA adjoint au DAASEN, dans le but de présenter le nouveau dispositif de formation des contractuels et des NPS pour l'année 2013/2014.

Il importe pour parler le même langage, d'harmoniser la formation des formateurs, d'assurer à l'EPSE une formation commune aux formateurs pour un meilleur développement professionnel des NPS. Cela ne pourrait-il pas passer par une politique de formation de tous les acteurs en présence ? Ainsi, les EMF, les conseillers pédagogiques et les formateurs à l'ESPE pourraient comme cela s'est produit dans le passé, bénéficier de formations à l'analyse des pratiques professionnelles (GEASE, entretien d'explicitation, auto confrontation, auto confrontation croisée, récits autobiographiques), aux gestes professionnels, à la posture de formateur d'adultes, à l'ingénierie de la formation et à l'accompagnement. Le nouveau dispositif

⁹⁵ Thémines J.-F., avec Le Guern, A.-L., (2012), « Enregistrer l'expérience. Écritures en formation de formateurs débutants ». In Mellouki M. & Wentzel B. (2012). *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* Nancy : PUN

de formation à distance (FOAD) mis en service dans l'Académie de Guadeloupe depuis le 13 décembre dernier à destination des conseillers pédagogiques sur leur temps de formation pourrait constituer une belle alternative à ce besoin de formation commune.

Comment peut se traduire ce langage de l'accompagnement dans le quotidien des accompagnés ? Dans quelles mesures les formateurs tiennent-ils compte des besoins des NPS et les aident-ils en cela dans leur processus de développement professionnel ?

En réponse à la question n°6 de l'entretien semi directif, les stratégies pour venir en aide aux NPS vont dépendre du positionnement et des modèles convoqués par les 11 formateurs.

Les formateurs ont employé ou observé une palette de stratégies :

- la stratégie par essais-erreurs par les NPS, la stratégie du modèle de l'EMF ;
- l'analyse de pratiques ;
- l'analyse des gestes professionnels dans la gestion de la classe, la posture et la communication non verbale ;
- la formation comme préalable à la compréhension du métier.
- la mise en confiance, le passage par des procédés relevant de l'innovation.
- le conseil et la documentation.
- le travail en équipe.

Tous ces modèles convoqués hormis trois d'entre eux, ne doivent pas nous faire perdre de vue, que le développement professionnel des NPS s'accompagne de l'observation de leurs pratiques suivie de ce temps d'échanges propice à l'analyse.

Anne Jorro lors d'une conférence tenue à l'ESEN (Ecole supérieure de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) le 30 septembre 2010 déclarait que,

Le développement professionnel des enseignants passe nécessairement par la reconnaissance professionnelle car c'est une question sensible et plutôt vive chez les acteurs. En tant qu'accompagnateur, il convenait de trouver une focale pour les enseignants qui débutent dans le métier. Selon l'auteur, le moment *d'entretien de développement professionnel* que nous qualifions nous, *d'entretien qui suit la visite formative*, doit être formalisé.

Cet entretien que Paul (2011) qualifie d'espace *'inter valorisant'* serait par essence même le lieu où se joue l'accompagnement au développement professionnel du NPS mais également le lieu de sa reconnaissance professionnelle.

De l'avis de l'auteur, ce développement professionnel doit être formalisé par la rédaction d'un écrit. Rapporté à nos stagiaires, cet écrit prend la forme d'un bulletin de visite pour les conseillers pédagogiques ou d'un compte rendu de stage pour les EMF. Son rôle semble assez bien perçu par les NPS qui l'intègre à leur formation. La NPS F y voit (Annexe 18)

Une photo d'une situation à un moment donné. Le formateur nous donne les aspects positifs et les aspects négatifs de notre pratique. Cet entretien nous permet de nous voir avec du recul. On n'apprend pas de façon linéaire.

Interrogés sur les formateurs qui leur permettent de développer leur professionnalité, 28 sondés sur 34 sont d'avis que les EMF sont plus à même en premier lieu d'assurer leur développement professionnel. Ils sont 24 à positionner les formateurs à l'ESPE au troisième rang. Les conseillers pédagogiques occupent la seconde place pour 19 sondés.

Au moment d'évaluer la validité ou non de notre troisième hypothèse nous ne pouvons manquer de réinterroger le décalage qui existe entre les attentes des formateurs et l'activité professionnelle des NPS exerçant en classe ou contexte difficile.

Nous faisons le constat que les attentes des formateurs sont fortes à l'égard des NPS et ne tiennent pas forcément compte de leur contexte d'exercice. **Notre troisième hypothèse qui veut que : « La situation de formation en classe difficile provoque un décalage grandissant entre les attentes des formateurs et l'activité professionnelle des NPS. » est en ce sens validée.**

Afin d'ouvrir des pistes, ne peut-on pas penser que ces enseignants débutants qui subissent de plein fouet les effets des milieux difficiles dans leur classe, sont quelque peu entravés dans leurs activités ? Le concept de l'activité didactique empêchée développé par Clot (1991) et

Amade-Escot pourrait ici trouver un terrain favorable au sens où, il conviendrait au cours des entretiens d'interroger la part contrariée de l'activité afin qu'elle s'exprime.

IV-4 La nouvelle ingénierie de formation avec son dispositif en alternance, ne vient-elle pas complexifier le contexte de travail ?

Nous faisons l'hypothèse suivante : Le placement des NPS en binôme sur une classe, en juxtaposant deux logiques d'acteurs est une entrave à leur développement professionnel.

Cette hypothèse nous interpelle à plus d'un titre : Elle nous conduit dans un premier temps à faire une analyse comparative des deux cahiers des charges successifs tout en nous interrogeant sur les effets du dispositif de placement des NPS en binôme sur une classe.

Des logiques contraires s'affrontent ici : La logique de placement progressif en EMR et la logique de placement immédiat ; une logique de professionnalisation et une logique comptable.

L'analyse des deux populations de NPS des années N-1 et N montre un réel décalage dans la formation. Les NPS de l'année N-1 ont pu tirer parti d'un dispositif progressif de placement en exercice du métier tel que défini par le premier cahier des charges, élaboré en 2010. Durant tout un trimestre ils ont pu bénéficier de l'accompagnement individuel chez un maître-formateur pour chacun des cycles, prendre en charge une classe en responsabilité sur des périodes de 2 semaines mais aussi recevoir une formation à la fois collective et individuelle des conseillers pédagogiques chargés de l'accompagnement des débutants et enfin obtenir une formation à l'IUFM. Ce n'est qu'en janvier, après la rencontre de l'équipe de suivi qu'ils sont jugés aptes à l'exercice du métier en responsabilité pour une période de 6 mois. Cette longue période de stage en exercice du métier sur une classe qu'ils sont seuls à conduire, a pour avantage de les laisser évoluer, cheminer sous le regard et les conseils des différents formateurs/accompagnateurs. Je dis bien formateurs/accompagnateurs car leur mission consistent durant l'entretien qui suit la visite formative à analyser avec eux leur conduite de classe, leur posture, leurs gestes professionnels ainsi que leurs documents de l'enseignant. C'est donc cet ensemble d'actions qui va concourir à la reconnaissance et au développement professionnel des NPS désignés. Le nombre de NPS titularisés à l'issue de l'année N-1 atteste de la pertinence de ce dispositif car sur 16 NPS une seule a été prolongée en raison de son congé de maternité.

La nouvelle ingénierie de formation présentée dans le second cahier des charges répond à un besoin : celui de placer les 51 NPS sur des postes restés vacants à l'issue la commission administrative paritaire départementale (CAPD) de juillet 2013. Cette nouvelle ingénierie de même répond à une nouvelle exigence : celle d'inventer une forme d'organisation plus collaborative du travail enseignant qui consiste à passer d'une logique de périmètre à une logique de réseau. Ainsi, des enseignants sont amenés à travailler ensemble face à un groupe d'élèves. Si Piot (2009) fait l'hypothèse que :

Deux enseignants, qui partagent une activité d'enseignement simultanée face à un même groupe d'élèves, coordonnent leurs images opératives de référence et leurs images opératives effectrices pour tenter de co-orienter l'activité et de co-réguler son déroulement,

Qu'en est-il pour deux jeunes collègues débutants exerçant leur métier en alternance sur un même support ?

La question est de savoir si l'actuel dispositif de formation qui place deux NPS en binôme sur une classe obéit à cette même logique de collaboration ? Nous affirmons déjà que le système tel qu'il est conçu ne permet pas à un NPS de choisir le binôme avec lequel il devra travailler toute l'année. Le stagiaire ne perçoit pas son homologue comme étant en capacité de lui livrer une expérience dont il pourra tirer parti. Le jeune NPS en quête de reconnaissance et à la recherche d'un modèle selon Bandura (1977) ne perçoit pas son binôme comme étant capable de répondre à sa quête la plupart du temps.

Comme nous l'avons suggéré en introduction, la nouvelle ingénierie de formation, ne vient-elle pas complexifier le contexte de travail ? Le placement des NPS en binôme les met face à

des difficultés relatives à l'institution, aux parents d'élèves et à leurs propres pairs, NPS comme eux. Des conflits en germe, interpellent l'éthique, la capacité des collègues à coopérer, collaborer entre eux pour une bonne cohérence de la classe et une progressivité des apprentissages des élèves.

La stagiaire F nous dit lors d'un entretien qui suit la visite formative (Annexe 18)

Faire suivre une classe par deux NPS, c'est difficile. Il est vrai que le binôme est imposé. Je n'arrive pas à discuter avec ma collègue. On s'entend mieux avec certaines personnes que d'autres. Je constate que certains binômes fonctionnent bien. Ils se connaissaient déjà à l'IUFM et le fait de se connaître avant fait qu'on se respecte davantage. On a une culture commune. Mon binôme n'a pas fait l'IUFM. Elle n'a donc pas la culture de l'IUFM.

La passation s'est mal passée. Je me suis sentie agressée car mon binôme est arrivé et s'est imposé, me laissant choir. On n'a pas la même façon de voir les choses.

Ce qui a manqué, c'est de ne pas se connaître. Il faut « s'appriivoiser ».

La stagiaire en double niveau nous avoue :

Ce qui gêne c'est le dispositif. J'avais besoin de préparer certaines choses, de rentrer en contact avec mon binôme par mail ou de la rencontrer mais je n'ai pas eu de réponse. On n'a pas eu d'échanges sur le travail de la classe. Or j'ai besoin de ce temps de concertation. Je n'arrive pas à travailler dans l'urgence. Il y a une incompréhension entre nous et cela crée de la frustration.

Les binômes qui n'arrivent pas à communiquer mettent l'accent sur la difficulté à vivre l'alternance, sans percevoir que la classe est à partager. Elles déplorent la discontinuité avec la classe, fondement même de ce dispositif de formation et jugent le temps de passation trop court.

Les neuf formateurs qui ont répondu à la question n°7 relative au dispositif en alternance sont unanimes à dire que le dispositif pose problème. Ce nouveau dispositif suscite de l'incompréhension pour certains, de la difficulté du fait de l'alternance pour d'autres. Les tuteurs pointent du doigt l'absence de retour après la rencontre en stage d'observation et de pratique accompagnée avec les NPS. Les CPC y voient une perturbation pour les NPS et les élèves. Le principe de l'équipe de suivi gagnerait à être reconduit plus tôt pour plus de cohésion. Certains vont jusqu'à appeler de leurs vœux le précédent dispositif qui en raison de son entrée progressive dans le métier présentait des atouts.

Interrogés sur les compétences nécessaires au fonctionnement du binôme, 80% des formateurs interrogés pensent que la compétence CC10 relative au travail en équipe, est essentielle à la réussite du binôme. Parmi eux, 20% pensent que les NPS doivent aussi mobiliser la compétence CC14 qui demande de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel que certains traduisent par l'ancien vocable « se former et innover. »

Les NPS appellent de leurs vœux la concertation. La compétence CC10 relative à la coopération au sein d'une équipe est construite pour 29% d'entre eux et presque construite pour 41% autres. 27% l'estiment en cours de construction et 3% déclarent ne pas l'avoir construite.

La compétence CC14 est jugée en cours de construction par 47% des sondés ou presque construite par 44% d'entre eux.

Ces éléments permettent-ils de valider notre hypothèse ? Nous pouvons affirmer au regard des résultats que **le placement des NPS en binôme sur une classe, en juxtaposant deux logiques d'acteurs constitue bien une entrave à leur développement professionnel. Notre quatrième hypothèse est donc validée.**

Il apparaît au regard des résultats analysés que les NPS qui éprouvent des difficultés à se concerter dans cette configuration en binôme, n'ont pas forcément une culture de l'IUFM ou de l'ESPE. Comment peuvent-ils dépasser cette difficulté à communiquer ?

La solution peut venir des groupes d'entraînement à l'analyse de situations éducatives qui en donnant la parole aux NPS dans un espace adapté permet d'échanger sur la difficulté.

Les NPS sont unanimes à dire qu'ils ne se connaissent que très peu. Ils n'ont pas réussi du fait de la configuration en alternance à créer du lien. Ils ne se servent pas contrairement aux NPS de l'année N-1 des espaces collaboratifs ou ne s'échangent pas de mails en grand groupe. Quand on sait comment il est difficile parfois pour des titulaires chevronnés de s'entendre sur des contenus

d'apprentissage à faire passer à leurs élèves ou sur la continuité d'une progression, il y a lieu d'aller interroger des dispositifs en binôme qui ont cours comme notamment les binômes EMF/brigade pour comprendre comment ils traduisent l'alternance dans une classe.

Il importe de même de former à l'alternance car il ne s'agit pas simplement d'appeler de ses vœux un fonctionnement en binôme pour que ça marche.

Solveig Oudet⁹⁶, (2010, p.93) quant à elle, prend le contrepied de cette idée reçue qui veut que l'alternance soit une entrave au développement professionnel pour dire que

L'alternance peut à certaines conditions être professionnalisante. Selon l'auteur, l'alternance n'est donc pas seulement un dispositif institutionnel, idéologique ou pédagogique ayant pour but de professionnaliser les apprenants, elle est elle-même à certaines conditions, un outil de professionnalisation des acteurs, des pratiques et des savoirs pédagogiques et didactiques. Ces effets de professionnalisation semblent s'enraciner dans l'articulation des différentes ingénieries mises en œuvre quand on organise et conçoit l'alternance : ingénierie pédagogique, didactique, de formation... Toutes tentent d'organiser les conditions favorables aux apprentissages.

Conclusion

Au moment de conclure cet objet d'étude, nous avons bien conscience qu'une page se tourne sur ce dispositif d'accueil et d'accompagnement des Nouveaux professeurs stagiaires, conduit dans l'Académie de Guadeloupe par le Rectorat sans que par ailleurs, un bilan n'ait été établi par l'institution. Dans cette aventure qui a débuté il y a quatre ans pour répondre à la réforme de la formation des enseignants (note de cadrage ministérielle du 25 février 2010), l'Académie de Guadeloupe dans son propre cahier des charges, a tenu à nommer quatre conseillers pédagogiques départementaux chargés de l'accompagnement des débutants. Responsables du suivi de la formation des 95 NPS de la cohorte de 2010, et face au défi que constituait l'élaboration d'outils de cohésion, l'équipe des conseillers, sous la direction de l'IEN adjoint au DAASEN s'est attachée à concevoir une dynamique autour de ces stagiaires, les conduisant à cheminer avec tous les partenaires (MAT la première année, EMF, Conseillers pédagogiques de circonscription, conseillers pédagogiques départementaux spécialisés, directeurs d'école, IUFM actuel ESPE, IEN) dans leur développement professionnel.

L'élaboration de deux cahiers de charges successifs de la formation en 2010 et en 2013, pose la question du décalage entre une professionnalisation voulue par l'institution et l'exercice réel de la responsabilité en contexte varié. Le besoin en formation des NPS et leur professionnalisation se heurtent à la politique de placement sur le terrain. Si dans le premier cahier des charges cette difficulté se focalise sur la nature des supports, la nouvelle ingénierie de formation en plaçant des NPS en binôme sur un support interroge les acteurs car ils y voient des difficultés en germe.

L'intérêt que je porte à cette mission en qualité de conseillère pédagogique chargée de l'accompagnement des débutants ne doit pas me faire oublier la problématique qui m'interpelle : Comment aider les nouveaux professeurs stagiaires du 1^{er} degré exerçant leur métier en contexte difficile dans leur processus de développement professionnel ?

Si Paul (2002)⁹⁷ qualifie l'accompagnement de nébuleuse, nous nous attachons ici à l'accompagnement des NPS à l'entrée dans le métier. Nous faisons également nôtre la définition de l'accompagnement proposée par Biémar et Charlier (2012), qui se caractérise par une forme de soutien à la transformation par l'acquisition de nouvelles manières d'agir, de penser de ressentir. L'accompagnement ne pourra exister que si l'accompagné identifie un besoin ou, a une volonté de changement.

⁹⁶ Oudet, S., 2010, Alternances et professionnalisation, CREF, Université Paris 10, in *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets*, coordination du dossier Wittorski R., Les dossiers de science de l'éducation, n°24, Presses universitaires du Mirail.

⁹⁷ Paul, M., 2002, L'accompagnement, une nébuleuse in l'accompagnement dans tous ses états, *Education permanente*, n° 153, repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>

Il revenait à la revue de littérature, de définir la notion de contexte difficile tout en notant son caractère polysémique. L'association du contexte et de la difficulté trouve son sens dans un environnement peu propice aux apprentissages. Les résultats des questionnaires et des entretiens réalisés sur les NPS et les formateurs à ce sujet donnent une part belle aux difficultés liées :

- au milieu social et familial de l'élève ;
- à la gestion de la classe ;
- aux conditions matérielles ;
- à la zone géographique ;
- à l'hétérogénéité ;
- au relationnel (binôme).

Le NPS face à la difficulté du métier serait en proie à ce que Nault (1999) qualifie de « *choc de la réalité* » au point de modifier ses représentations du métier.

Le développement professionnel des NPS va passer nécessairement par une reconnaissance professionnelle décrite par Jorro (2012) et Ricœur (2007) sous peine de créer chez eux un sentiment de dévalorisation allant même jusqu'à la souffrance au travail. Cette reconnaissance doit venir des formateurs eux mêmes mais doit pouvoir opérer aussi entre pairs ce qui est loin d'être le cas.

Les résultats des enquêtes, l'analyse des outils, ont montré que le binôme tel qu'il a été pensé, ne facilite pas le développement professionnel des NPS qui n'ont pas une culture commune de l'IUFM car ils n'y ont pas été formés. Ils n'ont pas appris à travailler en équipe et ne savent comment faire. Les conséquences du dysfonctionnement d'un binôme, impacte la continuité des apprentissages des élèves, la gestion de la classe, la confiance des parents et la crédibilité de tout le dispositif. Il convient de pouvoir désamorcer les situations de crise quand elles se présentent en créant des espaces de discussion pour donner à entendre des pratiques qui marchent. Il y va de l'avenir des élèves.

Comment les acteurs, les formateurs, les accompagnateurs peuvent-ils accompagner les NPS dans leur développement professionnel?

L'analyse de données recueillies montre qu'il importe de corréliser la fonction du formateur à l'accompagnement prodigué :

- L'EMF dans ses rapports avec le NPS durant le stage d'observation et de pratique accompagnée va privilégier le relationnel, l'observation de séances, l'écoute, l'analyse et la rédaction d'un bulletin de visite ou d'un compte rendu de stage.

- Le conseiller pédagogique suite à l'observation de séances en stage en responsabilité ou en EMR, va d'abord installer un contrat de confiance avec le NPS pour être au clair par rapport aux attentes de chacun. Il va ensuite privilégier durant l'entretien, l'analyse, l'explicitation avant de rédiger un bulletin de visite, véritable trace de ce qui a été dit au cours de ce moment. En formation de groupe, il pourra recourir au GEASE. Il se référera au référentiel de compétences de 2013 pour évaluer les progrès réalisés par le NPS tout au long de l'année même si dans son discours il ne parle pas d'évaluation. Il y a lieu de distinguer l'évaluation formative au quotidien de l'évaluation certificative cette fois, dévolue aux IEN en fin de parcours.

Chaque acteur à des degrés divers va prendre appui sur les dispositifs d'analyse à disposition, traduisant son expérience et les stratégies développées. Se pose alors la question d'une formation homogène des formateurs, pour mieux accompagner les NPS.

Les résultats des enquêtes et entretiens ont montré que les formateurs ne modifiaient pas leur accompagnement au regard du contexte difficile. Il importe d'accorder une plus large place à la formation des formateurs pour former dans le cas qui nous agrée aux contextes difficiles, aux publics à besoins particuliers, à l'éducation prioritaire, à l'autorité éducative ou à la négociation car, la prise en compte de cette dimension de la formation semble encore floue à la fois pour les formés et pour les formateurs.

Ce dispositif mis en place, a montré ses points positifs mais aussi ses limites durant cette année de transition. Les enjeux sont importants pour tous les partenaires.

- Il conviendra de tirer les leçons de ce qui a constitué des points de blocage. On note : l'absence de concertation sur les contenus de la formation dispensée aux NPS par l'ESPE ; L'absence de prise en compte des besoins effectifs des NPS définis dans le livret de positionnement ; la réunion tardive cette année des équipes de suivi. La multiplicité des dispositifs existants durant cette année de transition ne facilitant pas sur le terrain une visibilité (M1 ; M2 ; contractuels admissibles et NPS ; étudiants ; stagiaires) au point de ne plus savoir qui fait quoi ? et qui est qui ?

Des perspectives s'ouvrent à l'heure de la refondation de l'école ; au moment où le Rectorat et l'ESPE doivent redéfinir leur partenariat. Des pistes peuvent constituer les chantiers de demain dans lesquelles nous pourrions nous projeter dans le but de mieux servir la formation:

- Considérer la dimension collaborative comme un enjeu majeur de la formation ;
- analyser, concevoir, réaliser et évaluer à l'aune d'une ingénierie de formation, la formation des professeurs débutants dans la perspective d'être au plus prêt de leur besoin tout en visant l'adaptabilité.
- voir dans l'alternance une manière de penser la formation ;
- renforcer le partenariat entre le Rectorat, les circonscriptions et l'ESPE afin d'assurer une réelle cohérence dans l'alternance avec les M1, les contractuels M2 admissibles ou non admissibles ;
- nommer des facilitateurs ou des référents afin d'assurer cette interface entre l'ESPE et le Rectorat ;
- asseoir une cohésion dans la formation des formateurs d'adultes ;
- imaginer à la façon de Clot (1998) la formation des professeurs débutants comme un espace à la fois personnel ou individuel ; impersonnel ; transpersonnel où l'on construit avec les autres ; pour mieux en cerner les enjeux.

C'est dans ce partenariat que l'accompagnement pourra servir le développement professionnel des enseignants débutants.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- BLIN, J-F., GALLAIS-DEULOFEU, C., 2004, *classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Delagrave Pédagogie et formation, nouvelle édition.
- BUTLEN, D., 2004 *Apprentissages mathématiques à l'école élémentaire. Des difficultés des élèves des milieux populaires aux stratégies de formation des professeurs des écoles*, Université Paris 8.
- CHARLIER, E., BIEMAR, S., 2012, *Accompagner un agir professionnel*, De Boeck.
- LE BOTERF, G., 2005, *De l'ingénierie de la formation à celle de la professionnalisation*.
- LE BOTERF, G., 2010, *Professionaliser : construire des parcours de professionnalisation* ; Eyrolles.
- NAULT, T., 1999. *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montréal : Éd. Logiques.
- OUDET, S., 2010, Alternances et professionnalisation, CREF, Université Paris 10, in *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets*, coordination du dossier WITTORSKI R., Les dossiers de science de l'éducation, n°24, Presses universitaires du Mirail.
- PERRENOUD P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Paris: ESF.
- RIA, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer (Eds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*. Parcours, expériences, épreuves,. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SCHÖN D., 1994, *Le praticien réflexif, A la recherche d'un savoir caché dans l'agir professionnel*, les éditions logiques.
- THEMINES J-F., avec LE GUERN, A.-L., (2012), « Enregistrer l'expérience. Écritures en formation de formateurs débutants ». In MELLOUKI M. & WENTZEL B. (2012). *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* Nancy : PUN.
- VERMERSCH P., 1994, *l'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : ESF.
- WILLIAMS B., 1990, *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris Gallimard.

Revues

- AMADE-ESCOT, C., ET VENTURINI, P., 2009, Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept, *Education et didactique*, volume 3-n°1.
- AMADE-ESCOT, C., MONNIER, N., 2009, l'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile, *revue française de Pédagogie*, n°168, p. 3
- ARDOINO, J., 1993, L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, *Pratiques de formation (analyse)*, Université Paris VIII, *Formation Permanente*, N° 25-26, Paris
- ARDOINO J., 2000, Evolène, De « l'accompagnement », en tant que paradigme, *Editorial de pratiques de formations analyses n°40*, Paris.
- ARDOUIN, T., 2003, *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod.
- ARMAND, A., 2011, Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ? Entretien avec Anne Armand, inspectrice générale de lettres, auteure de rapports sur l'éducation prioritaire, *revue française de pédagogie*, n°177.
- BANDURA, A., 1977, L'auto efficacité : Vers une unification de la théorie des comportements, *revue de psychologie*, vol 84, n°2.
- BIEMAR, S., 2010, Les images identitaires relatives à la relation pédagogique véhiculées en formation initiale : un matériau exploité au sein d'un dispositif qui se veut professionnalisant ; *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.

- BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M-L., PEZARD M., 2002, Nommés en REP comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence, *revue française de pédagogie*, n° 140, p. 41 à 52.
- CRAHAY, M. et al, 2010, *Revue française de pédagogie* N°172, juillet septembre
- CUADRADO I. ET FERNANDEZ I., 2007, La métacognition de la communication didactique dans l'enseignement secondaire espagnol. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, n° 4.
- CRINON, J., ET GUIGUE, M., 2006, *Revue de littérature, Ecriture et professionnalisation*, p117-169 al. 3.
- DAGUZON M. ET GOIGOUX R., 2012, Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles formation par alternance, *revue Française de pédagogie*, Varia, N°181, p. 27-42.
- DUBET, F., 1998, Les figures de la violence à l'école, *Revue Française de Pédagogie*, n° 123, 35-45
- FEYFAN, A., 2011, les effets de l'éducation sur la réussite scolaire, Institut français de l'éducation IFÉ, n°63.
- GRIMAUULT-LEPRINCE, A., 2011, La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme, *Carrefours de l'éducation*, 2011/1 n° 31, p. 217-235.
- HELOU, C. ET LANTHEAUME, F., 2008, *la difficulté au travail des enseignants, exception ou part constitutive du métier, Recherche et formation*, n°57, p 65-78
- HOFF, C., 2010, Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré, *Revue et formation* n°63.
- JORRO A., PANA-MARTIN, F., 2012, La construction d'une professionnalité en éducation, Le développement professionnel des enseignants débutants: entre accompagnement et reconnaissance professionnelle, *Recherches & éducations*, p.115-131.
- LEBEL, C. BELAIR, L. ET GOYETTE, N., 2012, Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés, *recherches & éducations*, n°7.
- MONNIER, N. ET AMADE-ESCOT, C., L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile ; *Revue française de pédagogie*, 2009/3 (n° 168).
- PAUL, M., 2009, l'accompagnement dans la formation, *Revue Recherche et formation* n° 62, pp. 91-107.
- PIOT, T., 2009, Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe : L'exemple des itinéraires de découverte au collège, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 42, p. 67-81.
- PIERSON F., 2011, Pour un apprentissage de la lutte et de la résistance des cadres pour limiter leur souffrance au travail : les apports de la théorie de la reconnaissance D'AXEL HONNETH ; *revue management* vol. 14
- POGGI, M-P., WALLIAN N., MUSARD M., 2006, La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse de rapports d'inspection en EPS, *revue française de pédagogie*, pp.131-145
- RAULT C., 2005, En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves, *Revue Raliance*, n°16, p.67-74
- RICHOZ, J-C., 2010, *Cerveau & Psycho*, N°41.
- RICOEUR P., 2007, Devenir capable, être reconnu. *Revue du MAUSS permanente*.

Articles et Documents

- BO n°1 du 7 janvier 2010 ; Circulaire n° 2009-1037 du 23-12-2009, relative au diplôme national de MASTER.
- BO n°13 du 1^{er} avril 2010 ; BO n°20 du 19 mai 2011 ; BO n°27 du 5 juillet 2012 relatifs au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants débutants.
- BO n°22 du 30 mai 2013 ; circulaire de rentrée n°2013-060 du 10/04/2013.

Cahier des charges de la formation des professeurs des écoles stagiaires de Guadeloupe de mai 2010.

BO n° 29 du 22 juillet 2010. Référentiel des compétences du 10 juillet 2010,

BO n° 29 du 22 juillet 2010, Encart - Formation des enseignants ; Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire

B.O n° 30 du 25 juillet 2013 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation applicables à tous sauf aux NPS et admissibles de 2013.

Organisation de la formation 2010/2011 de l'Académie de Guadeloupe

Organisation de la formation 2012/2013 de l'Académie de Guadeloupe

Circulaire poste à profil mouvement 2010/2011 Académie de la Guadeloupe.

Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 du 10 avril 2013

Cahier des charges de la formation des professeurs des écoles stagiaires de Guadeloupe de mai 2010.

Cahier des charges de la formation continue de l'académie de Guadeloupe 2012/2013

Décret n°2002-1164 du 13 septembre 2002 modifiant le décret n° 89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école.

Décret n°2013-768 du 23 août 2013 paru au J.O n°0198 du 27 août 2013

(MEN- DGESCO, 2011), C2i2e, article 62

Le programme Eclair (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite)

Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, 2011, Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants, MÉGARD M., *Inspectrice générale de l'éducation nationale* AVRIL 2011 HÉDOIN P., *Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche* Note N°2

Document d'accueil des nouveaux professeurs stagiaires du premier et du second Août 2013, Rectorat Guadeloupe.

DE LACAZE T., 2011, *Formation et Accompagnement des nouveaux Professeurs Stagiaires du premier degré par des tuteurs dans l'Académie de Guadeloupe, Quelles relations pour un tutorat porteur de professionnalité*, Mémoire Master 2, IUFM de Guadeloupe.

MOCO MARCIN D., 2012, *La formation des nouveaux fonctionnaires stagiaires : vers une professionnalisation par l'accompagnement*, mémoire de Master 2 Formation de formateurs d'adulte, école interne IUFM de Guadeloupe.

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, RERS 2012

Webographie

ABRIC, J.C, ET VERGES P., 1994, La représentation sociale de la banque. *Études et Recherches du Gifresh*, repéré à http://euophd.eu/html/doc/abric_publications.pdf

CLOT, Y., 2008, *La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie*, vol 4, P67-77 repéré à <http://www.educationpermanente.fr>

JORRO A., 2012, *La construction d'une professionnalité en éducation, Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle?*, revue Recherche et éducation n°7. En ligne, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1335>

MOREAU, D., 2009, *l'expérience éthique des enseignants débutants, A la recherche des structures de confiance*. Recherche et formation, n°60. Repéré à : <http://rechercheformation.revues.org/606>

PAUL, M., 2002, L'accompagnement, une nébuleuse in l'accompagnement dans tous ses états, *Education permanente*, n° 153, repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>

CHRISTOPHE HOFF, 2010, Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré », *Recherche et formation* [En ligne], 63, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 26 février 2014. URL : <http://rechercheformation.revues.org/335>

Les RASED repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid24444/reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>

ANNEXES

- Annexe I : Cahier des charges de la formation des professeurs des écoles stagiaires de Guadeloupe mai 2010
- Annexe II : Organisation de la formation 2010/2011
- Annexe III : Organisation de la formation 2012/2013
- Annexe IV : Dispositif de formation des NPS rentrée 2013 valant cahier des charges
- Annexe V : Référentiel des compétences 2013
- Annexe VI : Circulaire poste à profil mouvement 2010/2011
- Annexe VII : Accueil Prérentrée des NPS du 1^{er} et du second degré
- Annexe VIII : Livret d'auto positionnement initial Académie de Guadeloupe 2013
- Annexe IX : Bulletin de visite de l'Académie de la Guadeloupe
- Annexe X : Extrait d'un Bulletin de visite : NPS A
- Annexe XI : Ressentis des NPS A ; B ; C
- Annexe XII : Questionnaire population NPS année N-1
- Annexe XIII : Extrait de l'entretien qui suit la visite formative avec le NPS A
- Annexe XIV : Questionnaire population NPS année N
- Annexe XV : Guide d'entretien semi directif des NPS de l'année N et des formateurs
- Annexe XVI : Entretien semi directif NPS D
- Annexe XVII : Entretien semi directif NPS E
- Annexe XVIII : Entretien semi directif NPS F
- Annexe XIX : Entretien semi directif NPS G
- Annexe XX : Entretien semi directif NPS H
- Annexe XXI : GEASE avec NPS Saint-Martin
- Annexe XXII : Entretien semi directif Formateur 1 ; EMF Mme G
- Annexe XXIII : Entretien semi directif Formateur 2 ; CPC Mme M
- Annexe XXIV : Entretien semi directif Formateur 3 ; CPD1 Mr F
- Annexe XXV : Entretien semi directif Formateur 4 ; CPD2 Mme MC
- Annexe XXVI : Entretien semi directif Formateur 5 ; Directrice Mme B
- Annexe XXVII : Entretien semi directif Formateur 6 ; EMF 2 Mme PJ
- Annexe XXVIII : Entretien semi directif Formateur 7 ; EMF 3 Mme BC
- Annexe XIX : Entretien semi directif Formateur 8 ; CPD3 Mme DM
- Annexe XXX : Entretien semi directif Formateur 9 ; CPC2 Mme N
- Annexe XXXI : Entretien semi directif Formateur 10 ; CPC3 Mr GL
- Annexe XXXII : Entretien semi directif Formateur 11 ; CPC4 Mr GG
- Annexe XXXIII : Entretien non directif NPSD

Annexe I

CAHIER DES CHARGES DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES

TEXTE DE REREFENCE :

Courrier du ministre du 25 février 2010 relatif au dispositif d'accueil et de formation des enseignants stagiaires des 1^{er} et 2^o 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-rentrée, 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 :

- 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 l'hétérogénéité de la classe,
- 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 d'aide personnalisée), les stagiaires assureront l'aide personnalisée seulement quand ils seront en stage de responsabilité ou en exercice du métier en responsabilité.

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 leur NBI.

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

Annexe II



ORGANISATION DE L'ACCUEIL DES STAGIAIRES

A LA RENTREE 2010

ORGANISATION	PERIODES	OBSERVATIONS
Recherche de classes d'accueil pour les stagiaires : en priorité les tuteurs seront les EMF, avec complément en MAT (maîtres d'accueil temporaire, enseignants expérimentés repérés par les IEN après inspection) dans la limite de 9 par circonscription.	Mars 2010	
Réunion avec ces tuteurs pour présentation du cahier des charges (attentes de l'institution par rapport à leur rôle dans la formation des stagiaires). Suite à cette réunion, les MAT qui ne souhaitent pas s'engager dans la formation initiale peuvent se désister, ils seront remplacés par des volontaires.	début juin 2010	Animée par l'IENA
Formation des tuteurs (EMF et MAT) à la fonction tutorale et à l'accompagnement des stagiaires.	28 juin au 02 juillet 2010	IENA + CPD Accompagnement des débutants + formateurs IUFM
Formation des stagiaires : 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....	30 et 31 août 2010	IENA + CPD Accompagnement des débutants
1 ^{er} stages : observation + pratique accompagnée chez un tuteur (Cycle A) Tous les stagiaires devront être en pratique accompagnée au plus tard le 13 septembre.	02 septembre au 1 ^{er} octobre 2010	Visite des CPD
2 ^{ème} stages : observation + pratique accompagnée dans la classe d'un tuteur (Cycle B) . Tous les stagiaires devront être en pratique accompagnée au plus tard le 11 octobre.	du 04 au 22 octobre 2010	Visite des CPD
3 ^{ème} stages : observation + pratique accompagnée chez un 3 ^{ème} tuteur (Cycle C). Tous les stagiaires devront être en pratique accompagnée au plus tard le 12 novembre.	Du 04 au 25 novembre 2010	Visite des CPD
Prise de contact avec le titulaire de la classe de stage en responsabilité le vendredi 26 novembre.	26 novembre 2010	Le stagiaire et le titulaire seront dans la classe toute la journée.
Stage en responsabilité dans les classes des T1 qui partiront en stage de complément de formation initiale pour 3 semaines à l'IUFM (affectations protégées). <i>Passation le dernier jour avec le titulaire.</i>	Du 29 novembre au 17 décembre 2010	Visite des CPC et des CPD autant que de besoin (une visite de l'IEN obligatoire)
1 ^{ère} réunion des équipes de suivi : IEN, CPD, CPC, tuteurs pour faire le point sur l'évolution des stagiaires dans leur processus de professionnalisation.	16 décembre 2010	Décision de placement dans une classe
1 ^{er} stage groupé à l'IUFM en réponse aux besoins des stagiaires repérés lors des stages.	Du 03 au 14 janvier 2011	Formateurs IUFM,



Les stagiaires qui sont reconnus aptes à tenir une classe suite à la réunion des équipes de suivi seront placés sur le terrain (exercice du métier en responsabilité) au fur et à mesure des besoins en remplacements longs.	A partir du 17 janvier 2011	Visite des CPD et CPC jusqu'à la fin de l'année.
Les stagiaires qui ne seront pas dans une classe en exercice du métier en responsabilité resteront en stage de pratique accompagnée chez un tuteur en fonction des besoins dans un cycle.	Du 17 janvier au 04 février 2011	Visite des CPD
2 ^{ème} stage en responsabilité (pour les stagiaires mentionnés ci-dessus) de 2 semaines dans des classes des T2 qui iront en stage formation continue organisé par l'académie ou les circonscriptions (cycle différent du 1 ^{er} stage en responsabilité).	Du 07 au 18 février 2011	Visite des CPD et CPC Visite possible de l'IEN
2 ^{ème} réunion des équipes de suivi.	16 février 2011	
2 ^{ème} vague de stagiaires placés en exercice du métier en responsabilité dans des classes libérées pour la formation continue.	Du 21 février au 1 ^{er} mars 2011	Visite des CPD et CPC
Les stagiaires qui ne seront pas en exercice du métier en responsabilité à cette date seront en stage de pratique accompagnée chez un tuteur en fonction des besoins dans un cycle.	Du 21 février au 1 ^{er} mars 2011	Visite des CPD
2 ^{ème} stage groupé à l'IUFM pour tous les stagiaires en réponse aux besoins des stagiaires.	14 mars au 1 ^{er} avril 2011	Formateurs IUFM
Les stagiaires qui ne seront pas en exercice du métier en responsabilité à cette date seront en stage de pratique accompagnée chez un autre tuteur en fonction des besoins dans un cycle.	Du 04 au 8 avril 2011	Visite des CPD
3 ^{ème} stage en responsabilité pour les stagiaires mentionnés ci-dessus dans des classes libérées pour la formation continue.	Du 11 au 15 avril 2011	Visite des CPD et CPC
Placement en exercice du métier en responsabilité pour les stagiaires mentionnés ci-dessus.	A partir du 02 mai 2011	Visite des CPD et CPC
Visite de titularisation faite par les IEN pour tous les stagiaires.	mai 2011	
3 ^{ème} réunion des équipes de suivi pour bilan de la formation.	Début juin 2011	
Jury de titularisation	juin 2011	

Les stages :

Pour tous les stagiaires :

- Au moins 7 semaines de pratique accompagnée
- 5 semaines de stage groupé à l'IUFM

Pour les stagiaires qui ont des besoins particuliers :

- jusqu'à 5 semaines supplémentaires de pratique accompagnée dans les cycles où les besoins ont été repérés.

Annexe III

ORGANISATION DE LA FORMATION DES NPS – 2012-2013

Quoi ?	Contenu	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.		3 juillet 2012	EE T.Gendrey	IENA+CPD NPS
Semaine 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....		du 29 au 31 août 2012		CPD NPS
Pré-rentree et rentree	Les NPS effectueront la pré-rentree et la rentree dans l'école de leur tuteur de stage 1 (cycle 2 et 3)		3 et 4 septembre 2012	Dans l'école du tuteur du stage 1 (cycle 2/3)	Tuteur + équipe pédagogique de l'école
Formation 1	Formation théorique sur les savoirs didactiques et pédagogiques		6 et 7 septembre	EE Cora Mayéko ?	CPD NPS
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 17 septembre.	du 10/09/12 au 21/09/12	Secteurs 1, 2, 3, 4	Accompagnement des tuteurs et visite des CPD
1 ^{er} stage en responsabilité	Stage en responsabilité dans la classe du tuteur de cycle 1/2/3		du 24/09/12 au 28/09/12	Classes des tuteurs de cycle 1/2	Visite des CPD
Formation 2	Semaine de formation théorique pour approfondir les savoirs didactiques et pédagogiques		Du 1er au 9 octobre 2012	IUFM	Formateurs Université
2 nd 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 16 octobre.	du 11 au 19/10/12	Secteurs 1, 2, 3, 4	Accompagnement des tuteurs et visite des CPD
2 nd stage en responsabilité	Stage en responsabilité dans la classe du tuteur de cycle 2		du 22 au 26/10/12	Classes des tuteurs de cycle 3/1	Visite des CPD
Formation 3	Semaine de formation théorique pour approfondir les savoirs didactiques et pédagogiques		Du 12 au 20 novembre 2011	IUFM	Formateurs Université
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 26 novembre.	Du 22/11 au 30/11/12	Secteurs 1, 2, 3, 4	Accompagnement des tuteurs et visite des CPD
3 ^{ème} stage en responsabilité	Stage en responsabilité dans la classe du tuteur de cycle 3/2/1		du 3 au 07/12/12	Classes des tuteurs de cycle 3/2/1	Visite des CPD
Formation 4	Semaines de formation théorique pour approfondir les savoirs didactiques et pédagogiques.		Du 10 au 21 décembre 2012	IUFM	Formateurs Université

Académie de Guadeloupe / Formation NFS 2012/2013 / IENA

Page 1

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 16/12/12)	Circonscriptions des secteurs 1, 2, 3, 4	Equipes de suivi (IEN-CPD-Tuteurs)
Exercice du métier en responsabilité	1 ^{ère} vague de stagiaires placés exercice du métier en responsabilité dans une classe. <i>De manière 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 07 au 11/01/13)	A partir du 07/01/13	Secteurs 1, 2, 3, 4	Visite des CPD, CPC et EMF jusqu'à la fin de l'année.
4 ^{ème} stage pour les NFS jugés non aptes à tenir une classe	Stage de pratique accompagnée chez un tuteur	Les NPS jugés non aptes resteront en stage de pratique accompagnée chez un tuteur en fonction des besoins dans un cycle.	du 07/01/13 au 18/01/13	Secteurs 1, 2, 3, 4	Accompagnement des tuteurs et visite des CPD
4 ^{ème} stage en responsabilité	Stage en responsabilité dans la classe du tuteur		du 21/01 au 25/01/13	Classes 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 25/01/13)	Circonscriptions des secteurs 1, 2, 3, 4	Equipes de suivi (IEN-CPD-Tuteurs)
Exercice du métier en responsabilité	2 ^{ème} vague de stagiaires placés en exercice du métier en responsabilité dans une classe.	Les NPS qui sont reconnus aptes à tenir une classe suite à la 2 ^{ème} réunion des équipes de suivi seront placés sur le terrain. (Tuilage avec le titulaire de la classe du 06 au 10/02/12)	A partir du 28/01/13	Secteurs 1, 2, 3, 4	Visite des CPD, CPC et EMF jusqu'à la fin de l'année
Exercice du métier en responsabilité	Visite de validation faite par les IEN pour tous les stagiaires.	Evaluation	Mai 2013	Circonscriptions des secteurs 1, 2, 3, 4	Visite évaluative des IEN
	Jury académique de titularisation		Juillet 2013		

Annexe IV

Dispositif de formation des NPS rentrée 2013 valant cahier des charges

Note d'information concernant l'affectation des NFS

Après les premiers éléments de rentrée, il apparaît de nombreux postes non pourvus et plus aucun titulaire disponible.

Il est donc à nouveau nécessaire de faire appel aux nouveaux fonctionnaires stagiaires (53 NFS 1^{er} concours) pour pourvoir ces postes vacants.

Schéma de fonctionnement pour tous les NFS (2013/2014)

Chaque NFS est en alternance dans la classe sur des blocs de cinq semaines. L'année comprenant 36 semaines, six blocs de cinq semaines pourront être mis en place. Pour les six semaines restantes, il est prévu une formation par demi-groupe en alternance (ESPE/Rectorat). Les semaines de formation à l'ESPE se déroulent selon le calendrier suivant : 30 septembre au 4 octobre ; 4 au 16 novembre ; 16 au 20 décembre 2013 ...

Description des blocs

Deux NFS appariés sur une même classe (14 NFS soit 7 classes + 1 NFS sur une classe à St Martin ; 38 NFS soit 19 classes en Guadeloupe)

Les cinq semaines pour le premier bloc se déroulent comme suit :

- le 1^{er} NFS enseigne dans la classe.
- le 2^{ème} NFS est en formation : deux semaines d'observation et de pratique accompagnée dans une classe d'EMF ; deux semaines de stage en responsabilité dans une classe (cette classe sera du même cycle que la classe de l'EMF) ; une semaine de formation (ESPE/Rectorat).

Pour le deuxième bloc il y a alternance.

Période	Fin Août 2013	Rentrée Septembre			BLOC 2		
		BLOC 1			2 semaines	2 semaines	1 semaine
NPS 1	Stage d'accueil	NFS 1 dans la classe d'affectation			Observation Pratique Accompagnée avec EMF (Classe de cycle p)	Stage en responsabilité dans une classe de cycle p	Formation ESPE Rectorat
	Préparatoire à la rentrée	Observation Pratique Accompagnée avec EMF (Classe de cycle n)	Stage en responsabilité dans une classe de cycle n	Formation ESPE Rectorat	NPS 2 dans la classe d'affectation		


Modalités d'affectation

Afin de donner les mêmes conditions de travail à tous les NFS, une nouvelle configuration de leur formation durant l'année scolaire est donc mise en place :

- chaque NFS est affecté sur une classe à l'année ;
- deux NFS seront appariés soit 26 paires (7 dans les Iles du Nord et 19 en Guadeloupe) dans la même classe ; un seul NPS de Saint Martin sera apparié avec un enseignant titulaire.
- Dans cette nouvelle configuration, les titulaires qui assureraient le remplacement des NFS durant leur période de formation sont affectés à l'année dans la classe où ils effectuent depuis la rentrée leur remplacement (Voir cas particulier Basse Terre)

Académie de GUADELOUPE/ Alain Solano-Serena IEN adjoint au DAASEN

Annexe V



education.gouv.fr

Accueil > Le Bulletin officiel > Bulletin officiel > 2013 > n° 30 du 25 juillet 2013 > Enseignements primaire et secondaire

Enseignements primaire et secondaire

Formation des enseignants

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

NOR : MENE1315928A
arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013
MEN - DGESCO A3-3

Vu code de l'éducation ; décret n° 70-738 du 12-8-1970 modifié ; décret n° 72-580 du 4-7-1972 modifié ; décret n° 72-581 du 4-7-1972 modifié ; décret n° 80-627 du 4-8-1980 modifié ; décret n° 90-680 du 1-8-1990 modifié ; décret n° 92-1189 du 6-11-1992 modifié ; décret n° 94-874 du 7-10-1994 modifié ; avis du Haut conseil de l'éducation du 11-3-2013 ; avis du CSE du 6-6-2013

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

Article 2 - L'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier est abrogé. Toutefois ses dispositions demeurent applicables aux personnels enseignants et d'éducation stagiaires, lauréats des concours de recrutement ouverts antérieurement au 1er septembre 2013.

Article 3 - Le présent arrêté entre en vigueur le 1er septembre 2013.

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

Fait le 1er juillet 2013

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le secrétaire général,
Frédéric Guin

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Paul Delahaye

Annexe

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.
Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.
Ce référentiel de compétences vise à

1. affirmer que **tous les personnels concourent à des objectifs communs** et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;
2. reconnaître la **spécificité des métiers du professorat et de l'éducation**, dans leur contexte d'exercice ;

3. identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

- des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14),
- des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4),
- des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

1. Faire partager les valeurs de la République

- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.
- Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

- Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'École, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.
- Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves

La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.
- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.
- Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

4. Prendre en compte la diversité des élèves

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.
- Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

- Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.
- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.
- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.
- Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.

- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.
- Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.
- Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

7. Maîtriser la langue française à des fins de communication

- Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.
- Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier

- Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.
- Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.
- Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.
- Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.
- Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.

10. Coopérer au sein d'une équipe

- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.
- Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.
- Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

11. Contribuer à l'action de la communauté éducative

- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.
- Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
- Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.
- Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

12. Coopérer avec les parents d'élèves

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.
- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.
- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

13. Coopérer avec les partenaires de l'école

- Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.
- Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.
- Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.
- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

Compétences communes à tous les professeurs

Au sein de l'équipe pédagogique, les professeurs accompagnent chaque élève dans la construction de son parcours de formation. Afin que leur enseignement favorise et soutienne les processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes, ils prennent en compte les concepts fondamentaux relatifs au développement de l'enfant et de l'adolescent et aux mécanismes d'apprentissage, ainsi que les résultats de la recherche dans ces domaines.

Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction.

Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune

La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent aux professeurs des écoles d'exercer la polyvalence propre à leur métier et à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements.

P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

- Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.
- Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.
- Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.

En particulier, à l'école

- . Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.
- . Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

En particulier, au collège

- . Accompagner les élèves lors du passage d'un maître polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline.

En particulier, au lycée général et technologique

- . Articuler les champs disciplinaires enseignés au lycée avec les exigences scientifiques de l'enseignement supérieur.

P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

- Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.
- Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.
- Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.

En particulier, à l'école

- . Offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école.
- . Repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés.

En particulier, au lycée professionnel

- . Utiliser le vocabulaire professionnel approprié en fonction des situations et en tenant compte du niveau des élèves.

Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.
- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.
- Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.
- Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

En particulier, à l'école

- . Tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage.
- . Maîtriser les approches didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de la numération.

En particulier, au lycée

- . Faire acquérir aux élèves des méthodes de travail préparant à l'enseignement supérieur.
- . Contribuer à l'information des élèves sur les filières de l'enseignement supérieur.

En particulier, au lycée professionnel

- . Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre pédagogique lié au métier visé, en travaillant à partir de situations professionnelles réelles ou construites ou de projets professionnels, culturels ou artistiques.
- . Entretenir des relations avec le secteur économique dont relève la formation afin de transmettre aux élèves les spécificités propres au métier ou à la branche professionnelle.

P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

- Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.
- Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités.
- Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.
- Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.
- Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité au sein des plateformes techniques, des laboratoires, des équipements sportifs et artistiques.
- Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent.

En particulier, à l'école

- . À l'école maternelle, savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires.
- . Adapter, notamment avec les jeunes enfants, les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites d'étayage).

- . Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages.
- . Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités, notamment dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux.
- . Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes.

En particulier, au lycée professionnel

- . Favoriser le développement d'échanges et de partages d'expériences professionnelles entre les élèves.
- . Contribuer au développement de parcours de professionnalisation favorisant l'insertion dans l'emploi et l'accès à des niveaux de qualification plus élevés.
- . Mettre en œuvre une pédagogie adaptée pour faciliter l'accès des élèves à l'enseignement supérieur.

P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.
- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.
- Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.
- Incrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

Annexe VI

Circulaire poste à profil rentrée 2010/2011



Les Abymes, le vendredi 18 mars 2011



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE
DE LA JEUNESSE
ET DE LA VIE ASSOCIATIVE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

NOTE à l'attention de

Mmes et MM. les IEN chargés d'une circonscription du 1^{er} degré
Mmes et MM. les Directeurs -Adjointes de SEGPA S/c de
Mmes et MM. les Principaux de collège
Mmes et MM. les Directeurs d'Etablissement Spécialisé
Mmes et MM. les PEMFAIEN
S/C de Mmes et MM. les IEN
Mmes et MM. les Directrices et Directeurs des Ecoles
maternelles et élémentaires
S/C de Mmes et MM. les IEN
Mmes et MM. les Professeurs des Ecoles
Mmes et MM. les Institutrices et Instituteurs
S/C de Mmes et MM. les IEN

Objet : Postes à profil – préparation de la rentrée 2010-2011

REF : Circulaire n° SG/MPM/2010-2011/089

P.J : Dossier de candidature

L'accès à certains postes est conditionné par des exigences de titres, de Diplômes et/ou de compétences particulières : ce sont des postes à profil qui répondent à des critères précis.

Les enseignants intéressés, qui remplissent les conditions, doivent obligatoirement :

- 1- adresser **un dossier de candidature par poste demandé** (voir modèle joint), par la voie hiérarchique **avant le 11 avril 2011 (délai de rigueur)** à l'attention **exclusive de l'IEN Adjoint à l'Inspecteur d'Académie** au Rectorat site de Grand-Camp. **Tout dossier incomplet ou arrivé hors délai au Rectorat sera automatiquement rejeté par la commission.**
- 2- **prendre contact avec l'I.E.N. de la circonscription** où ils sont en poste
- 3- **prendre contact avec l'I.E.N. de la circonscription demandée ou l'I.E.N. chargé de la mission correspondant au poste demandé.**

Les candidats seront classés par ordre de mérite suite à l'examen du dossier de candidature et à un entretien devant une commission académique composée du recteur ou de son représentant, d'un IEN et d'un expert.

Les commissions se tiendront le 04 mai 2011.

Les postes sont de deux types :

- A- **postes à profil publiés au mouvement (sous réserve d'être vacants ou susceptibles de l'être)**
- B- **postes à profil non publiés au mouvement**



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA VIE ASSOCIATIVE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

1-1-10 Conseillers pédagogiques Départementaux « Accompagnement des débutants » (CAFIPEMF)

Les candidats aux postes de CPD « Accompagnement des débutants » doivent avoir de l'expérience dans le domaine de la formation initiale.

Il leur est nécessaire en outre de posséder une bonne connaissance des programmes à tous les niveaux de l'école primaire, une aptitude au travail en équipe, à la formation d'adultes, à l'organisation des actions d'animation, ainsi qu'une aptitude à utiliser les technologies modernes d'information et de communication et une réelle disponibilité permettant l'adaptation de leurs horaires de travail.

Les CPD Accompagnement des débutants seront amenés à intervenir dans les domaines suivants :

- Aide à la prise de fonction des enseignants néo-titulaires et stagiaires (en concertation avec les équipes de circonscription) :
 - Animations pédagogiques spécifiques
 - Aide, suivi et conseils en classe
 - Analyse de pratiques
 - Evaluation de pratiques
- Conception et encadrement d'actions de formation continue spécifiques aux débutants dans le métier :
 - Analyse des besoins en formation et contribution à l'élaboration du PAF pour l'enseignement préélémentaire
 - Aide à la mise en œuvre dans les circonscriptions des actions de formation continue pour les débutants

Annexe VII

Accueil Prérentrée Charles Coffin 1^{er} et second degré

Août 2013

Date	Horaires	thèmes / Contenus	Intervenants
Mardi 27 août 2013	9 h – 12h	accueil DPES (arrêtées et dossier de prise en charge) 2 nd degré 1 ^{er} degré formation - LPO coffin	Rectorat grand camp
	14H /15h30 15h30 /17h	Accueil des Nouveaux professeurs stagiaires 1 ^{er} ET 2 nd plénière Les droits et obligations d'un fonctionnaire Présentation du cahier des charges, organisation de l'année scolaire, les stages, les attentes de l'Institution par rapport à un enseignant. présentation générale- (livret stagiaire)/fichier d'auto positionnement (à retourner pour le 29 par mel) Rôle DU TUTEUR (livret tuteur) aspects pratiques : ressources académiques nationales, sites personnes ressources	DRH/DPEP/DPES/ IENA /PVS collège inspecteurs JOSEPHTHEODORE/CILPA/GUILLAUME BIABIANY/BICEP DRUMEAUX
mercredi 28 août 2013 plénière	8h 30 - 9h	pot d'accueil	MGEN stand et intervention MAIF stand et intervention autonome stand et intervention CASDEN stand et intervention CRDP stand
	9h- 12h	<ul style="list-style-type: none"> • MGEN stand et intervention • MAIF stand et intervention • autonome de solidarité stand et intervention • CASDEN stand et intervention 	
Mercredi 28 Août		Accueil des M1 M2	Collège inspecteurs
jeudi 29 août 2013	8h 10h (1 ^{er} degré autre formation)	Référentiel de compétences - FOCUS SUR LES 10 COMPETENCES de l'enseignant avec l'ensemble des inspecteurs des premier et second degrés, de façon interactive 1 ^{er}) Présentation des exigences de la formation et organisation de la formation Fichier auto-positionnement 2 nd) Evaluation de l'année de stage, procédure de titularisation 3 rd) Nouvel environnement professionnel l'enjeu de l'année de stage	Mr DRUMEAUX Mmes M JOSEPH THEODORE, Anne FONVIELLE Collège d'inspecteurs Mr BIABIANY / Mr BICEP
	10h - 10h 30	pause	
Plénière à 11h 11h30	10h 30 - 11H	.4 th) l'installation dans l'établissement (se présenter dans l'établissement, démarches, documents administratifs	Mr LANCLAS
	11 h - 11h30	accueil Recteur première rencontre avec les stagiaires NPS 1 ^{er} degré et 2 nd degré	Recteur, SG
	14H 17h 14h 17h	rencontre stagiaires inspecteurs 1 ^{er} formation	collège inspecteurs formateurs 1 ^{er} degré
Vendredi 30 août 2013	9h à 12h	tenu de classe	Alain Guillaume Sédine PASSAPE
	14h à 17h	tenu de classe	
	8- 12h 14 17h	Premier degré formation	formateurs 1 ^{er} degré

Annexe VIII



Lauréats des concours de professeur et CPE – Session 2013

AUTO-POSITIONNEMENT

INITIAL

NOM :

PRÉNOM :

ÉTABLISSEMENT :

Vous venez de réussir un concours de recrutement de professeur ou de CPE et nous vous en félicitons.

Le document suivant servira à définir au mieux vos atouts ainsi que les besoins qui peuvent être les vôtres dans le cadre du développement de vos postures professionnelles.

Ce document servira de base de travail à l'entretien de positionnement qui permettra de convenir, avec vous, des axes de votre projet individuel de formation.

L'objectif est de recueillir - sur la base de vos déclarations - un ensemble d'informations exploitables portant sur des compétences déjà acquises et transférables dans votre nouvelle situation professionnelle.

Ces compétences peuvent avoir été acquises dans différentes situations, parfois même assez éloignées du cadre de l'Éducation nationale.

Ni ce document, ni les entretiens de positionnement ne constituent des pièces de votre dossier administratif d'évaluation en vue de la titularisation. La diffusion de ces informations se limitera aux seules équipes de formation.

AUTO-POSITIONNEMENT

Nous vous demandons à présent de renseigner au mieux la grille d'auto-positionnement des pages suivantes, **déclinant les compétences professionnelles de l'enseignant et personnels d'éducation dont la maîtrise constitue l'objectif de votre formation.**

Vous préciserez si vous avez eu une approche « non significative (- -), “occasionnelle” (- +), “fréquente” (++) de chacun de ces items

Nous rappelons qu'un auto positionnement n'est en aucun cas une évaluation.[...]

À l'issue de cet auto-positionnement, veuillez lister ci-dessous **les besoins de formation prioritaires** qui vous semblent émerger :

Annexe IX

Bulletin de visite

L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA VIE ASSOCIATIVE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Année scolaire 2013-2014



BULLETIN DE VISITE

Exercice du métier en responsabilité n°

* Cocher le stage correspondant

Nom du Nouveau Professeur Stagiaire :

Date :

Horaire :

Ecole :

Classe :

Effectif :

Commune :

Circonscription :

Conditions particulières (AVSi, RAR, RRS...) :

Nom et qualité du formateur : CPC/CPD

Description de la (des) séance(s) présentée(s) : (préciser situation d'apprentissage, mise en œuvre, conduite de la classe et minutage)

Remarques et conseils portant sur la (les) séance(s) présentée(s) :

Compétences correspondant au cahier des charges

COMPETENCES	INDICATEURS	OBSERVATIONS / COMMENTAIRES <i>Commenter les attitudes et capacités en termes de points forts et de points à améliorer.</i>
Agir en fonctionnaire de l'Etat CCI + CC2 + CC6	1- Respect et transmission des valeurs de la République 2- Ponctualité – Assiduité – Posture – Respect du règlement intérieur. 3- Présence des préparations de la classe.	
Coopérer avec tous les partenaires du système éducatif CC10 + CC11 + CC12+ CC13	1- Participation aux activités de l'école (conseils, projets...) 2- Collaboration avec l'ATSEM, l'AVSi, intervenants... 3- Coopérer avec les parents d'élèves	
Maitriser la langue française dans le cadre de son enseignement CC7 + P2 Utiliser une langue vivante étrangère CC8	1- Niveau de langue orale et écrite adapté au public 2- Respect des normes de l'écriture – Lisibilité de l'écrit 3- Modulation de la voix 4- Aisance devant le groupe 5- Langue vivante étrangère	
Maitriser les savoirs disciplinaires et leur didactique P1 + CC3	1- Maitrise des contenus d'enseignement, des savoirs didactiques correspondants (préciser la- ou les- discipline(s)) 2- Connaissance des exigences du socle commun	
Construire ... des situations d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves P3 + CC4	1- Connaissance des I.O. 2- Adéquation entre les préparations et la mise en œuvre. 3- Qualité des préparations (séances, séquences) 4- Qualité de la relation maître-élève. 5- Repérage des élèves en besoin. 6- Qualité de l'accompagnement, types d'aide, encouragement à la réussite.	

<p>Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves P4</p>	<p>1- Gestion de la classe et qualité de la relation enseignant-élève 2- Occupation de l'espace. 3- Circulation de la parole. 4- Utilisation du matériel. 5- Formulation des consignes / Modalités de travail 6- Gestion du temps. 7- Qualité des interactions.</p>	
<p>Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves P5 + CC5</p>	<p>1- Définition de critères de réussite en fonction de la diversité des élèves. 2- Analyse des réussites et des erreurs 3- Proposition de remédiation. 4- Proposition d'une forme d'évaluation formative.</p>	
<p>Intégrer culture numérique dans l'exercice de son métier CC9</p>	<p>1- Utiliser les nouvelles technologies pour échanger et enseigner</p>	
<p>Se former... CC14</p>	<p>1- Attitude lors de l'entretien : écoute, ouverture d'esprit, analyse critique et réflexive... 2- Prise en compte des conseils formulés dans les rapports précédents. 3- Autoformation.</p>	

<p>Points positifs</p>	<p>Points à améliorer</p>
-------------------------------	----------------------------------

Nom, prénom et signature du formateur

Nom, prénom et signature du NPS

Annexe X

Extrait d'un Bulletin de visite NPS A

L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA VIE ASSOCIATIVE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Année scolaire 2012-2013



BULLETIN DE VISITE EMR N°1

*Pratique accompagnée – Responsabilité – Exercice du métier en responsabilité

* Cocher le stage correspondant

Nom du Nouveau Professeur Stagiaire : NPS A

Date : 29/01/2013

Horaire : 10H00

Ecole : E.E N

Classe : CE1

Effectif : 20/20

Commune : M

Circonscription :

Conditions particulières (AVSi, ECLAIR, RAR...) : Départ d'un élève pour le RASED

Nom et qualité du formateur : CP

Description de la (des) séance(s) présentée(s) : (préciser situation d'apprentissage, mise en œuvre, conduite de la classe et minutage)

10h10 La séance observée porte sur la grammaire.

La **compétence du socle commun** visée : Ecrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant les compétences lexicales, orthographiques et grammaticales ;

L'**objectif général**: Distinguer selon leur nature les articles.

L'**objectif spécifique** : Associer l'article au nom qui convient.

Consigne 1: « Associe chaque article au nom qui convient. »

Phase de rappel : Le rappel commence par un questionnement de A : « Qu'est-ce qu'on a vu la dernière fois ? » Les élèves répondent qu'ils ont vu les articles.

Le maître procède à la correction au tableau d'un exercice qu'il a préalablement distribué.

Il leur demande ce qu'il fallait faire pour l'exercice n° 2. Un élève répond qu'il fallait entourer les articles.

Qu'est-ce qui peut nous dire les articles qu'il a entourés ?

10 H15 Un élève fait une digression. A demande si cela permet de progresser sur le programme du jour annoté au tableau.

10H20 Le maître procède à une synthèse.

En grammaire qu'avons nous vu ?

On a appris à travailler sur les déterminants. A lui demande ce qu'il fallait entourer. Quel était le mot employé ?

[...]

L'élève relit la consigne.

Consigne 2: Retrouve et entoure les articles parmi les noms.

*La prise en compte de la diversité des élèves doit être effective à la fois au niveau des consignes et des tâches. A n'a pas différencié sa séance en lecture. Il y a lieu de tenir compte des 4 élèves en besoin et leur proposer soit une lecture anticipée durant l'aide personnalisée, soit une lecture magistrale pour s'assurer de la compréhension.

Compétences correspondant au cahier des charges

COMPETENCES	INDICATEURS	OBSERVATIONS / COMMENTAIRES <i>Commenter les attitudes et capacités en termes de points forts et de points à améliorer.</i>
C1 – Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable	1- Ponctualité – Assiduité – Posture – Respect du règlement intérieur. 2- Gestion du registre d'appel. 3- Régularité des préparations.	A est ponctuel et assidu. Sa posture est correcte et respectueuse de son public. Le règlement intérieur lui a été communiqué. Le registre d'appel est renseigné. A a élaboré deux fiches de préparation par jour.
C2 – Maitriser la langue française pour enseigner et communiquer	1- Niveau de langue orale et écrite adapté au public. 2- Respect des normes de l'écriture – Lisibilité de l'écrit. 3- Modulation de la voix. 4- Aisance devant le groupe.	Son niveau de langue orale et écrite est adapté au public. A écrit en cursive au tableau. Il propose aux élèves un programme de la journée qu'il affiche de façon visible. A élève la voix face au comportement de certains élèves qui perturbent la séance.
C3 – Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	1- Connaissance des notions enseignées et des savoirs didactiques.	Les notions et les savoirs didactiques enseignés sont en cours.
C4 – Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	1- Connaissance des I.O. 2- Conception de l'apprentissage au regard des compétences et des objectifs visés. 3- Adéquation entre les préparations et la mise en œuvre.	A utilise le B.O. A doit affiner son objectif de séance et assurer une meilleure adéquation entre ses préparations et la mise en œuvre.
C5 – Organiser le travail de la classe	1- Gestion des élèves / Occupation de l'espace. 2- Circulation de la parole. 3- Utilisation du matériel. 4- Formulation des consignes / Modalités de travail 5- Gestion du temps. 6- Qualité des interactions.	A peut améliorer la gestion du groupe classe en réorganisant l'espace. Il occupe l'espace en circulant dans les rangs ou se positionnant devant le tableau. Il doit mettre en adéquation les supports et la tâche proposée. A doit penser à la nécessité d'un tracé précis pour sa séance en géométrie. Il doit formuler sa consigne sur sa fiche de préparation. Les modalités de travail sont individuelles. A pourrait mieux gérer le temps en équilibrant les phases de ses séances. Les interactions sont correctes mais pourraient gagner en qualité.
C6 – Prendre en compte la diversité des élèves	1- Qualité de la relation maître-élève. 2- Repérage des élèves en besoin. 3- Qualité de l'accompagnement, types d'aide, encouragement à la réussite.	La relation maître - élève est correcte. A a repéré 6 élèves en besoin dont deux ayant des problèmes de comportement. Le maître a passé avec l'un d'entre eux un contrat qu'il ne respecte pas. Il conviendrait de ne pas le laisser en position centrale dans la classe afin de ne pas perturber tout le groupe classe. A les encourage à rentrer dans la tâche mais certains n'y parviennent pas. A doit tenter de trouver des situations propres à les intéresser. A analyse ses erreurs.

Remarques et conseils portant sur la (les) séance(s) présentée(s) :

Au cours de l'entretien, les points suivants ont été abordés : La gestion du groupe classe, l'implication des élèves dans la tâche.

- A au cours de l'entretien a choisi de traiter un moment d'actions relatif à la **gestion du groupe classe**. Il a conscience que certains élèves ne sont pas disposés à entrer dans les apprentissages au regard de leur comportement et leur posture. Quatre élèves quotidiennement dont deux en particulier, en raison de leur comportement, perturbent la classe.

Il en résulte une déperdition de temps et d'énergie. Le NPS A se rend compte que le positionnement central d'un élève perturbateur peut contribuer à un certain déséquilibre dans le groupe classe. Le maître doit revoir le contrat qu'il a passé avec cet élève de manière à limiter les perturbations.

Les solutions pour venir à bout de ces difficultés sont passées en revue.

- Le maître pense :
- accroître les séances en EPS pour mieux les canaliser ;
 - renforcer le contrat écrit avec ce public de manière à ce qu'ils le respectent ;
 - afficher le tableau des responsabilités ;
 - modifier l'organisation des espaces de sorte que le bureau se retrouve à l'arrière ;
 - ne pas donner à l'élève perturbateur une position centrale dans la classe de manière à ce qu'il n'exerce plus son emprise sur la classe ;
 - utiliser un objet transitionnel comme le bâton de parole afin de matérialiser celui qui parle ;
 - éviter les déplacements qui ne sont pas nécessaires à la séance (comme se rendre fréquemment à la corbeille à papier par exemple) ;
 - exiger le silence comme préalable à tout apprentissage.

- A s'interroge sur **l'implication des élèves dans la tâche**. Les situations proposées les maintiennent-elles en haleine ?

Le maître remet en question les situations qu'il conçoit et cherche une meilleure implication dans les tâches proposées.

Afin d'impliquer les élèves dans la tâche, le maître doit réfléchir : à la situation d'apprentissage proposée, à l'objectif défini, aux savoirs à mobiliser, au contenu de la séance, aux modalités de travail, à la différenciation pédagogique.

* La situation d'apprentissage doit être problématisée pour intéresser les élèves.

* Les objectifs de séance doivent être en adéquation avec la tâche proposée. En effet en géométrie, le maître demande aux élèves de tracer un carré à partir de quatre points, alors qu'il veut distinguer les notions de points, de droite et de segments. Nous sommes dans la reproduction d'une figure qui exige un tracé juste et non à main levée. Ceci nécessite l'utilisation effective de l'outil de tracé (la règle en l'occurrence) et la précision du geste. En passant dans les rangs, le maître doit s'assurer de l'utilisation effective de l'outil dévolu au tracé et la mise au travail réel des élèves.

* A doit réfléchir à la formulation de la consigne et la rédiger sur sa fiche de préparation.

* A doit se pencher sur les savoirs à mobiliser. Quelle difficulté mathématique est sous jacente à la notion de tracé ? La reproduction d'une figure exige de s'intéresser à ses propriétés dont notamment la longueur des côtés et les angles droits. Ceci peut être validé par la vérification de l'angle droit à l'aide d'un gabarit.

* A peut faire varier les modalités de travail en proposant une organisation en binôme, comme il le souhaite le faire), individuelle ou en groupe pour mieux les impliquer. Cela peut-être un vecteur de motivation.

Points positifs	Points à améliorer
<ul style="list-style-type: none"> - A porte un regard critique et lucide sur sa pratique. - A réfléchit à une meilleure gestion du groupe classe. - A établit le programme de la journée. - A termine chacune de ses séances par une institutionnalisation. - A reste réceptif aux conseils. 	<ul style="list-style-type: none"> - A doit améliorer la gestion du groupe classe. - Réfléchir à l'intéressement des élèves à la tâche en soignant la situation d'apprentissage. - Mettre en adéquation la tâche et l'objectif. - Formuler les consignes sur la fiche de préparation. - Revenir sur les savoirs en jeu dont notamment en géométrie, la reproduction d'une figure, associée à la justesse du tracé.

Nom, prénom et signature du formateur

Nom, prénom et signature du NPS

CPD

Annexe XI

Ressentis des NPS A ; NPS B et NPS C sur leur année de stage

Le stagiaire A:

Ma classe obtenue en EMR était un CE1 de 20 élèves, dont 2 élèves « difficiles ».
« Difficiles » dans le sens où ils empêchent le bon déroulement des séances d'apprentissage.
L'équipe pédagogique m'a soutenu en plaçant l'un deux dans un autre CE1.
Mes difficultés ont été la gestion de ces élèves difficiles, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, la gestion d'une des phases prépondérantes lors d'une séance : la mise en commun.
Plusieurs pistes de solution m'ont été apportées par mes formateurs (EMF et CPD), parmi elles: réalisation de mini-contrats pour les élèves difficiles, prise en compte de la diversité des élèves par plusieurs outils (mise en groupe sur plusieurs séances au cours de la journée des élèves en difficulté, tutorat, étayage par l'enseignant, lecture magistrale).
Cette expérience difficile m'a été bénéfique car je peux résoudre plus rapidement et de manière efficiente les problèmes (plus ou moins identiques qu'en EMR) rencontrés dans ma nouvelle classe.

Le stagiaire B:

Concernant mon affectation en classe de ce2 à l'école élémentaire de B, ma première et principale interrogation a été de trouver le moyen d'apporter les savoirs à des élèves en difficulté voire très grande difficulté, mettre en place le principe de **différenciation**. Les collègues, qui enseignaient depuis plusieurs années dans cette école au contexte particulier ont été de bons conseils concernant les situations problèmes possibles mais surtout, m'ont permis de comprendre qu'il fallait surtout prendre le temps et ne rien précipiter.

Le stagiaire C:

Je suis cette année remplaçante à St-Martin. Je me sens à l'aise dans ce poste. J'ai eu à faire un remplacement long au CE2 de 4 semaines. J'appréhende mon affectation à St-Martin différemment que les autres que je vois prendre leur mouchoir tous les week-ends à l'idée d'aller travailler à St Martin. Moi ça va je me sens bien. Je leur dis qu'il ne sert à rien de se mettre dans un tel état. Cela va affecter leur travail et ils iront à reculons. Je n'ai pas de problème de gestion de classe. Je dis que ça va mais se sont les autres qui pourront me dire si ce que je fais est bon. L'an dernier c'était difficile. A croire qu'on était à la rude école.

Annexe XII

Questionnaire semi directif à destination de la population N-1

Questionnaire destiné à la population des NPS/T1 Année N-1

Effectuant des recherches dans le cadre de la formation de formateurs d'adultes, je sollicite votre participation dans le cadre de mon objet d'étude qui porte sur l'accompagnement des nouveaux professeurs stagiaires du 1^{er} degré exerçant leur métier en contexte difficile.

Afin de recueillir des données en vue de leur analyse, je vous serai gré de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Vos réponses seront traitées dans le respect de votre anonymat. Je vous remercie d'avance pour votre précieuse collaboration.

1- Vous êtes T1 et vous avez entre :

- 20 et 25 ans 26 et 30 ans
 31 et 35 ans 36 et 40 ans + de 40 ans

2- Vous êtes :

- Une femme Un homme

3- Dans quel domaine avez vous fait vos études ?

- Littéraire, lettres Sciences de l'éducation
 Sciences humaines Langues
 Maths Sciences
 STAPS Arts
 Autres _____

4 - Avez vous le :

- Master 1 oui non
Master 2 oui non
Êtes vous mère de trois enfants : oui non

5- Avez-vous préparé le concours :

- A L'IUFM en candidat libre en interne

6- Aviez-vous une expérience professionnelle auparavant ?

- oui non

Si oui laquelle :.....

7- Aviez vous une expérience dans l'éducation en qualité d'assistant ?

oui non

Si oui combien d'années : 1 à 2 ans 3 à 4 ans 5 ans et plus

8- Quand vous étiez NPS, quelle représentation aviez-vous d'une classe difficile ?

(Ordonnez par ordre d'importance de 1 à 4 : 1 le plus important ; 4 le moins important)

Gestion difficile de la classe Autorité de l'enseignant

Elèves indisciplinés Niveau des élèves hétérogènes

Autre :.....

9- Quelle représentation avez-vous d'un élève difficile ?

(Ordonnez selon l'importance de 1 à 6 : 1 le plus important ; 6 le moins important)

Ne respecte pas les règles Désintérêt pour le travail scolaire

Elève agressif Met en difficulté l'enseignant

Problème d'intégration dans la classe Appropriation des savoirs

Autre :.....

10- Quelle représentation avez-vous d'un contexte difficile ? (Ordre d'importance)

Lié à la zone géographique lié au milieu social/familial

Lié aux conditions matérielles lié à la gestion de la classe

Lié au dispositif de formation lié au dispositif d'éducation prioritaire

Autre :

11- Vous effectuez votre EMR (exercice du métier en responsabilité, classe d'affectation) dans une classe en:

Cycle 1 cycle 2 cycle 3

Double niveau ZEP REP RAR ECLAIR RRS

Autre :.....

12- Avez vous déjà été confronté(e) à une classe difficile ?

Oui Non

Si oui quel stage : EMR (classe d'affectation) Stage en responsabilité Les 2

Si oui quel cycle : cycle 1 cycle 2 Cycle 3

13- En raison des difficultés rencontrées, avez-vous modifié votre conception du métier ?

oui non

14- En qualité de NPS quels ont été vos besoins en formation par ordre de priorité. (de 1 à 13)

Ethique	
Gestion du double niveau	
Gestion du groupe classe	
Gestion du temps	
Exercice de l'autorité	
Prise en compte de la diversité des élèves	
Maîtrise des savoirs	
Connaissance des dispositifs relatifs à l'éducation prioritaire (<i>RAR, ECLAIR, RRS</i>)	
Connaissance des élèves à besoins éducatifs particuliers	
Conception de la situation d'apprentissage	
Gestion de la mise en œuvre	
Evaluation des élèves	
Maîtrise des outils de la culture numérique.	

15- Le dispositif de placement progressif en EMR a-t-il permis:

	Plutôt non	non	oui	Plutôt oui
La maîtrise de la gestion de la classe sur la durée du stage.				
La prise en main des élèves difficiles.				
L'élaboration effective des documents de l'enseignant (cahier journal, fiche de préparation, séquence..).				
La construction d'une progression cohérente.				
La mise en œuvre de situation d'apprentissage avec les élèves.				
La continuité des apprentissages des élèves.				
Une formation adaptée des Conseillers Pédagogiques.				
Une formation à la carte par l'IUFM.				
Un développement professionnel cohérent.				

16- Quels formateurs ou tuteurs semblent plus aptes à développer vos pratiques réflexives ? Classer par ordre de priorité de 1 à 3

Le Formateur à l'IUFM/ESPE	
L'EMF	
Le Conseiller pédagogique	

17- À quelles difficultés avez-vous été confronté en EMR ?

(classe d'affectation) Classez ces 8 compétences dans l'ordre des difficultés rencontrées. Ordonnez selon l'importance de 1 à 8 : 1 le plus important ; 8 le moins important)

Compétences du référentiel de 2013	Indicateurs	N°
CC6: Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.	Absence de toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.	
	Respect de la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.	
	Respect du règlement intérieur de l'école.	
	Prévention et gestion des violences scolaires.	
CC10 Coopérer au sein d'une équipe	Communication avec l'équipe pour réaliser des projets collectifs : conseils, projets...	
	Continuité des apprentissages avec votre binôme.	
	Discussion avec les collègues des difficultés rencontrées en classe.	
P1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs didactiques	Maîtrise les objectifs, les contenus d'enseignement et des savoirs didactiques, les exigences du socle commun	
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.	Adéquation des préparations et leur mise en œuvre. Préparation de séquences, programmations, des progressions ; identification des objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.	
CC4 : Prendre en compte la diversité des élèves	Adaptation de l'enseignement et de l'action éducative à la diversité des élèves.	
	Mise en œuvre de projets personnalisés de scolarisation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.	
P4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	Gestion du groupe classe.	
	Gestion du temps	
	Instaurer un cadre de travail et des règles	
	Climat propice aux apprentissages.	
P5 : Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ;	Prévenir l'émergence de comportements inappropriés	
	Evaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences des élèves.	
CC14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	Réflexion sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestissement des résultats de sa réflexion dans l'action.	
	Identification des besoins en formation.	

18- Quelles compétences avez vous pu faire évoluer en EMR (classe d'affectation)?

Non construite	En cours de construction	Presque construite	construite
1	2	3	4

Compétences du référentiel de 2013	Indicateurs	N°
CC6: Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.	Absence de toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.	
	Respect de la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.	
	Respect du règlement intérieur de l'école.	
	Prévention et gestion des violences scolaires.	
CC10 Coopérer au sein d'une équipe	Communication avec l'équipe pour réaliser des projets collectifs : conseils, projets...	
	Continuité des apprentissages avec votre binôme.	
	Discussion avec les collègues des difficultés rencontrées en classe.	
P1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs didactiques	Maîtrise les objectifs, les contenus d'enseignement et des savoirs didactiques, les exigences du socle commun	
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.	Adéquation des préparations et leur mise en œuvre. Préparation de séquences, programmations, des progressions ; identification des objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.	
CC4 : Prendre en compte la diversité des élèves	Adaptation de l'enseignement et de l'action éducative à la diversité des élèves. Mise en œuvre de projets personnalisés de scolarisation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.	
P4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	Gestion du groupe classe	
	Gestion du temps	
	Instaurer un cadre de travail et des règles	
	Climat propice aux apprentissages. Prévenir l'émergence de comportements inappropriés	
P5 : Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ;	Evaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences des élèves.	
CC14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	Réflexion sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestissement des résultats de sa réflexion dans l'action.	
	Identification des besoins en formation.	

Annexe XIII

Extrait de l'entretien qui suit la visite formative avec le NPS A

Extrait de l'entretien qui suit la visite formative avec le stagiaire A sur les difficultés rencontrées dans la classe.

Extrait : À partir de la 39^{ème} minute d'enregistrement.

[...]

Formateur : Comment arrivez vous à venir en aide aux élèves en difficulté ?

Stagiaire A : Je leur explique la consigne, je reformule la consigne, avec des termes à leur niveau. Ceux qui sont bloqués je leur dis « Qu'est-ce qu'on demande de faire ? ». J'explicite la consigne encore plus.

Il y a 4 enfants dans la classe qui ont des difficultés d'apprentissage et comportementales. Il y en a un R. qui ne sait pas lire. Donc, il faut systématiquement lui lire et expliquer la consigne. En plus, R. a des difficultés comportementales. J'ai établi avec lui un contrat. Il y avait également dans cette classe l'élève M. qui a été déplacé et mis dans une autre classe. J'ai réorganisé la classe en plaçant mon bureau au fond de la classe et j'ai essayé de placer les éléments les plus perturbateurs près de mon bureau. J'ai réorganisé la classe pour qu'ils ne soient pas au centre des élèves, pour qu'ils n'entraînent pas toute la classe. J'ai deux autres enfants A et L qui ont des difficultés d'apprentissage, mais comme ils sont tout prêts l'un de l'autre, ils ont tendance à jouer ensemble et donc on a du mal à situer leurs difficultés.

Formateur: M est parti et on constate que l'élève R a pris la relève. Selon toi quels sont les effets là ?

Stagiaire A : Pour l'élève R. j'ai placé un minuteur et dans notre contrat, je lui demande de se concentrer 30 minutes tant que le minuteur tourne, de travailler sans perturber la classe. Comme il est prêt de mon bureau, dès qu'il y a un problème, je suis à côté et on parle, on échange. On établit de petits contrats. Cela vient petit à petit. Mais surtout il n'est plus au centre de la classe et en perturbe moins le déroulement.

Formateur: Pour ces élèves comment s'y prendre pour mettre en œuvre cet étayage ?

Stagiaire A : Au lancement de la tâche, il faut être prêt de lui pour le soutenir, l'étayer. Là, il arrive à rentrer dans l'apprentissage, dans la tâche. Donc il faut lever les ambiguïtés liées à la difficulté de lecture.

Formateur : On revient sur la séance observée. Comment se fait la prise en charge ?

Stagiaire A : Quand R. commence à faire le pitre, il faut le réprimander, il faut trouver le juste milieu entre la bienveillance et la fermeté. Par exemple ce matin il a mouillé une camarade de classe et renversé de l'eau sur sa table. Ce n'est pas admissible. Là, c'est délicat. Je dois avouer que c'est délicat car on sait qu'on est visité. Il faut gérer ça de manière diplomatique.

Souvent pour gérer ce genre de problème, je demande aux autres élèves ce qui s'est passé (pas aux intéressés car ils sont trop véhéments).

Formateur : Est-ce que ça intéresse forcément toute la classe ?

Stagiaire A : Non

Formateur : Comment faire en sorte que les éléments renvoyant au comportement soient visibles ?

Stagiaire A : Imager le règlement. Le règlement est affiché à l'arrière. Je l'ai retiré pour changer le format.

Au fur et à mesure on rajoute des règles. Je réexplique les règles de vie de la classe.....Dans la classe, il y a un tableau de responsabilité et chaque jour les élèves ont la responsabilité de faire quelque chose. Ils aiment bien cela. Donc, quand ils se sont mal comportés, ils auront moins de responsabilité. Il faut mettre en adéquation la sanction avec la faute commise. Il faut trouver le juste milieu entre la fermeté et la bienveillance.

Formateur: Vous allez procéder à la synthèse de ce qui vient d'être dit. Je vous écoute.

Stagiaire A: Pour les élèves en difficulté, il faut étayer, expliciter, répéter, relire les consignes de manière à ce que les élèves accèdent à la tâche.

Formateur : Je vais insister sur la nécessité d'un guidage plus serré pour ces élèves en besoin. Mettre en place une structure qui peut se faire et se défaire en constituant un groupe de besoin en fonction des séances.

A, je vais revenir sur les points positifs. Vous avez tenu compte des conseils prodigués par rapport aux séances précédentes. Il y a une volonté de fixer un cadre. Au niveau de la classe les choses s'améliorent à la fois la gestion de l'espace et de la classe ; les consignes. Il y a un réel progrès à ce niveau. Les élèves en besoin se réconcilient avec les savoirs.

Les points à améliorer : Avoir des séances plus abouties ; La pertinence des contenus de la mise en commun et l'institutionnalisation ; La place de la trace écrite pour que les élèves se réfèrent à ce qui a été fait.

Merci beaucoup A. On se revoit la prochaine fois.

Annexe XIV

Questionnaire semi directif destiné à la population des NPS de l'année N

Etudiante en MASTER 2 des métiers de l'éducation et de la formation, spécialité CEFA, je sollicite votre participation dans le cadre de mon mémoire qui porte sur l'accompagnement des nouveaux professeurs stagiaires du 1^{er} degré exerçant leur métier en contexte difficile.

Afin de recueillir des données en vue de leur analyse, je vous serai gré de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Vos réponses seront traitées dans le respect de votre anonymat. Je vous remercie d'avance pour votre précieuse collaboration.

1- Vous êtes NPS et vous avez entre :

- 20 et 25 ans 26 et 30 ans
 31 et 35 ans 36 et 40 ans + de 40 ans

2- Vous êtes :

- Une femme Un homme

3- Dans quel domaine avez vous fait vos études ?

- Littéraire, lettres Sciences de l'éducation
 Sciences humaines Langues
 Maths Sciences
 STAPS Arts
 Autres _____

4 - Avez vous le :

- Master 1 oui non
Master 2 oui non
Êtes vous mère de trois enfants : oui non

5- Avez-vous préparé le concours :

- A L'IUFM en candidat libre en interne

6- Aviez-vous une expérience professionnelle auparavant ?

- oui non

Si oui laquelle.....

7-Avez vous une expérience dans l'éducation en qualité d'assistant ?

oui non

Si oui combien d'années : 1 à 2 ans 3 à 4 ans 5 ans et plus

8- A la rentrée, quelle représentation aviez-vous d'une classe difficile ?

(Ordonnez par ordre d'importance de 1 à 4 : 1 le plus important ; 4 le moins important)

Gestion difficile de la classe Autorité de l'enseignant

Elèves indisciplinés Niveau des élèves hétérogènes

Autre :

9- Quelle représentation avez-vous d'un élève difficile ?

(Ordonnez selon l'importance de 1 à 6 : 1 le plus important ; 6 le moins important)

Ne respecte pas les règles Désintérêt pour le travail scolaire

Elève agressif Met en difficulté l'enseignant

Problème d'intégration dans la classe Appropriation des savoirs

Autre :

10- Quelle représentation avez-vous d'un contexte difficile ? (Ordre d'importance)

Lié à la zone géographique lié au milieu social/familial

Lié aux conditions matérielles lié à la gestion de la classe

Lié au dispositif de formation (binôme) lié au dispositif d'éducation prioritaire

Autre :

11- Vous effectuez votre EMR dans une classe en:

Cycle 1 cycle 2 cycle 3

Double niveau ZEP REP RAR ECLAIR RRS

Autre.....

12- Avez vous été déjà confronté(e) à une classe difficile ?

Oui Non

Si oui quel stage : EMR (classe d'affectation) Stage en responsabilité Les 2

Si oui quel cycle : cycle 1 cycle 2 Cycle 3

13- En raison des difficultés rencontrées, avez-vous modifié votre conception du métier ?

oui non

14- Exprimez vos besoins en formation par ordre de priorité. (++) vers --)

Ethique	
Gestion du double niveau	
Gestion du groupe classe	
Gestion du temps	
Exercice de l'autorité	
Prise en compte de la diversité des élèves	
Maîtrise des savoirs	
Connaissance des dispositifs relatifs à l'éducation prioritaire (RAR, ECLAIR, RRS)	
Connaissance des élèves à besoins éducatifs particuliers	
Conception de la situation d'apprentissage	
Gestion de la mise en œuvre	
Evaluation des élèves	
Maîtrise des outils de la culture numérique.	

15- Le dispositif de placement en binôme sur une classe permet-il :

	Plutôt non	non	oui	Plutôt oui
La rencontre entre pairs.				
La continuité des apprentissages des élèves.				
L'élaboration d'une progression cohérente.				
La mise en place de formations adaptées par les Conseillers Pédagogiques.				
Une formation à la carte par l'ESPE.				
Un temps de passation suffisant.				
Un développement professionnel cohérent.				

16- Quels formateurs ou tuteurs semblent plus aptes à développer vos pratiques réflexives ? Classer par ordre de priorité

Le Formateur à l'ESPE	
L'EMF	
Le Conseiller pédagogique	

17- À quelles difficultés avez-vous été confronté en EMR ?

(classe d'affectation) Classez ces 8 compétences dans l'ordre des difficultés rencontrées. Ordonnez selon l'importance de 1 à 8 : 1 le plus important ; 8 le moins important)

Compétences du référentiel de 2013	Indicateurs	N°
CC6: Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.	Absence de toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.	
	Respect de la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.	
	Respect du règlement intérieur de l'école.	
	Prévention et gestion des violences scolaires.	
CC10 Coopérer au sein d'une équipe	Communication avec l'équipe pour réaliser des projets collectifs : conseils, projets...	
	Continuité des apprentissages avec votre binôme.	
	Discussion avec les collègues des difficultés rencontrées en classe.	
P1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs didactiques	Maîtrise les objectifs, les contenus d'enseignement et des savoirs didactiques, les exigences du socle commun	
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.	Adéquation des préparations et leur mise en œuvre. Préparation de séquences, programmations, des progressions ; identification des objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.	
CC4 : Prendre en compte la diversité des élèves	Adaptation de l'enseignement et de l'action éducative à la diversité des élèves.	
	Mise en œuvre de projets personnalisés de scolarisation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.	
P4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	Gestion du groupe classe.	
	Gestion du temps	
	Instaurer un cadre de travail et des règles	
	Climat propice aux apprentissages.	
	Prévenir l'émergence de comportements inappropriés	
P5 : Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ;	Evaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences des élèves.	
CC14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	Réflexion sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestissement des résultats de sa réflexion dans l'action.	
	Identification des besoins en formation.	

18- Quelles compétences avez vous pu faire évoluer en EMR?

Non construite	En cours de construction	Presque construite	construite
1	2	3	4

Compétences du référentiel de 2013	Indicateurs	N°
CC6: Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.	Absence de toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.	
	Respect de la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.	
	Respect du règlement intérieur de l'école.	
	Prévention et gestion des violences scolaires.	
CC10 Coopérer au sein d'une équipe	Communication avec l'équipe pour réaliser des projets collectifs : conseils, projets...	
	Continuité des apprentissages avec votre binôme.	
	Discussion avec les collègues des difficultés rencontrées en classe.	
P1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs didactiques	Maîtrise les objectifs, les contenus d'enseignement et des savoirs didactiques, les exigences du socle commun	
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.	Adéquation des préparations et leur mise en œuvre. Préparation de séquences, programmations, des progressions ; identification des objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.	
CC4 : Prendre en compte la diversité des élèves	Adaptation de l'enseignement et de l'action éducative à la diversité des élèves. Mise en œuvre de projets personnalisés de scolarisation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.	
P4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	Gestion du groupe classe	
	Gestion du temps	
	Instaurer un cadre de travail et des règles	
	Climat propice aux apprentissages.	
	Prévenir l'émergence de comportements inappropriés	
P5 : Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ;	Evaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences des élèves.	
CC14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	Réflexion sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestissement des résultats de sa réflexion dans l'action.	
	Identification des besoins en formation.	

Annexe XV

Guide d'entretien semi-directif à destination du NPS

Questions	Thèmes
1- Quelle représentation aviez vous d'une classe difficile avant de rentrer dans le métier ?	Représentation
2- Pour vous que signifie travailler en contexte difficile ?	//
3- Quelle représentation avez-vous d'un élève difficile ?	//
4- Quelles sont les difficultés que vous éprouvez dans votre classe actuellement ou que vous avez éprouvé lorsque vous avez été placé en classe difficile ou en contexte difficile ?	Choc de la réalité/ Vécu
5- Comment ont évolué vos représentations depuis que vous avez obtenu une classe d'affectation ou une classe en responsabilité ?	Prise de conscience
6- Quelle corrélation faites vous entre un contexte difficile, une classe difficile et la zone géographique ou le milieu social ?	Contextualisation
7- Quels sont les dispositifs institutionnels relatifs à l'éducation prioritaire auxquels vous pouvez-vous référer? (Pour quel public ?)	Connaissances des dispositifs existants
8- Comment parvenez-vous à faire face aux difficultés rencontrées ?	Stratégies développées
9- Quels besoins avez vous exprimés au regard de votre formation ?	Besoins
10- Quelles partenaires de proximité pourriez vous solliciter ? Collègues, directeurs, (binômes).	Entraide entre pairs/échanges
11- Quels formateurs sont susceptibles de vous venir en aide ? CPC, CPD, EMF, FORMATEURS ESPE (apports)	Accompagnement des formateurs
12- Quelles difficultés génèrent le nouveau dispositif de formation ? (placement de 2 NPS en alternance sur un poste)	Dispositif existant/ Cahier des charges
13- Quelles sont vos attentes vis à vis de votre binôme ?	Poids de l'alternance
14- Comment vivez-vous les passations ? (fréquence et moment)	Rencontres formelles et informelles
15- Quelles compétences vous semblent nécessaires à une cohérence des apprentissages dans ce dispositif en alternance?	Référentiel de compétences
16- En quoi les entretiens suite à la visite formative vous ont permis de développer une pratique réflexive ?	Analyse réflexive
17- Quels formateurs vous semblent les plus à même de reconnaître votre professionnalité en construction ?	Vers une reconnaissance de la professionnalité
18- Quel dispositif de formation auriez vous souhaité expérimenter durant votre formation ?	Perspectives

L'entretien semi-directif est une des techniques qualitatives les plus fréquemment utilisées. Il permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes, définis au préalable par les chercheurs et consignés dans un guide d'entretien. Cette technique révèle souvent l'existence de croyances, conceptions, intentions profondément inscrites dans l'esprit des personnes interrogées et qui ne peuvent que rarement s'exprimer à travers un questionnaire (Blanchet, 1995 ; De Ketele & Roegiers, 1996).

Guide d'entretien semi-directif à destination des EMF/CPC/CPD

Questions	Thèmes
1-Quelle représentation avez-vous des NPS ? <i>Pour vous, un NPS c'est qui ?</i>	Représentation
2- Qu'attendez-vous d'un NPS ? <i>Quelles sont vos attentes vis à vis d'eux?</i>	//
3- Quelles différences faites vous entre les NPS de cette année et ceux des années précédentes ? <i>(comparez les 2 cohortes)</i>	//
4- Quelle définition donnez-vous du contexte difficile?	Contextualisation
5- Quelle stratégie les NPS placés en contexte difficile vont t-ils privilégier ? <i>(La gestion de classe sera t-elle privilégiée au détriment du contenu?)</i>	Stratégies développées
6- Comment parvenez vous à faire face à leurs besoins lorsqu'ils sont placés en contexte difficile ou quand ils vous font part de leur difficulté? <i>Quelles aides pouvez-vous leur apporter ?</i>	Besoins
7- Que pensez-vous de l'actuel dispositif de formation ? <i>Quelles difficultés génèrent le nouveau dispositif ?</i>	Constat/Vécu
8- Quelles compétences vous semblent essentielles à la réussite de ce binôme ?	Référentiel de compétences
9- En quoi les entretiens suite à la visite formative vous ont permis de développer une pratique réflexive chez les NPS?	Accompagnement /Analyse réflexive
10- Quelle perception ont de vous les NPS dans votre mission d'accompagnement? <i>Qu'est-ce qu'ils vous renvoient ?</i>	//
11- Quel dispositif de formation souhaiteriez vous mettre en œuvre auprès des NPS ?	Regard sur le dispositif / Cahier des charges

L'entretien semi-directif est une des techniques qualitatives les plus fréquemment utilisées. Il permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes, définis au préalable par les chercheurs et consignés dans un guide d'entretien. Cette technique révèle souvent l'existence de croyances, conceptions, intentions profondément inscrites dans l'esprit des personnes interrogées et qui ne peuvent que rarement s'exprimer à travers un questionnaire (Blanchet, 1995 ; De Ketele & Roegiers, 1996).

Annexe XVI

Entretien NPS D

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF A DESTINATION DES NPS AVEC NPS D

1°) QUELLE REPRESENTATION AVIEZ VOUS D'UNE CLASSE DIFFICILE AVANT DE RENTRER DANS LE METIER ?

En ce qui me concerne, la première expression que j'associe à la difficulté, c'est le comportement. La distance entre le devenir élève et le comportement dans une classe. C'est également la capacité à entrer en communication avec cette classe. Comment toucher chaque élève ? C'est un élément à prendre en compte dans la difficulté.

2°) POUR VOUS QUE SIGNIFIE TRAVAILLER EN CONTEXTE DIFFICILE ?

Le contexte difficile, c'est tout ce qui fait partie de l'environnement de la classe et de l'école. Au niveau de la classe c'est tenir compte de ce qui fait l'environnement. C'est aussi la capacité qu'aura l'enfant à s'intégrer dans une classe et pour l'enseignant à s'adapter. Il y aura tout ce qui gravite autour de cet enfant, notamment la famille et l'équipe elle même.

On peut ne pas être soutenu par l'équipe pédagogique. On n'a pas de relais.

Si la famille est trop éloignée de la réalité de son enfant, ça va se ressentir sur le travail et le comportement de l'enfant. Un certain nombre d'éléments viennent de l'enfant lui même. L'enfant a des préoccupations qui ne sont pas forcément celles de ses parents. La lecture de son vécu est différente. L'enseignant doit décrypter tout cela sans avoir forcément le bagage nécessaire.

3°) QUELLE REPRESENTATION AVEZ-VOUS D'UN ELEVE DIFFICILE ?

Un élève difficile est un élève à problème comportemental.

Partant du principe que tout enfant est un enfant, n'importe quel enfant peut poser problèmes de part ses points faibles à travailler.

4°) QUELLES SONT LES DIFFICULTES QUE VOUS EPROUVEZ DANS VOTRE CLASSE ACTUELLEMENT OU QUE VOUS AVEZ EPROUVE LORSQUE VOUS AVEZ ETE PLACE EN CLASSE DIFFICILE OU EN CONTEXTE DIFFICILE ?

Il faut trouver le code pour toucher les élèves, pour rentrer en communication. Au départ les enfants ne se sentent pas « élèves », ils ne sont pas tous prêts pour les contraintes. Apprendre n'est pas une partie de plaisir. L'enseignant ne peut pas rester hermétique à l'enfant. L'enfant a une histoire. Il faut en tenir compte. Parfois un certain nombre de choses de son histoire rejaillissent sur son comportement.

5°) COMMENT ONT EVOLUE VOS REPRESENTATIONS DEPUIS QUE VOUS AVEZ OBTENU UNE CLASSE D'AFECTATION OU UNE CLASSE EN RESPONSABILITE ?

Ma représentation a évolué quelque peu. Parfois, ce que l'on croit être une difficulté ne l'est pas. On ne prend pas le problème par le bon bout. En cherchant un moyen de mieux faire, on arrive à alléger le poids de la difficulté. C'est un problème de formation. Il faut avoir des petites astuces pour mieux gérer la classe difficile. Il faut avoir les bons outils afin d'alléger la difficulté. Je ne pense pas que je vais continuer à transpirer autant, désarçonnée par une classe difficile. Trop souvent, si on sait qu'on a un problème avec un élève, on se prépare à voir le pire, c'est psychologique. Oui, il y a évolution car l'enfant du début d'année n'est pas le même deux mois plus tard, donc il évolue et l'enseignant aussi, et des choses qui paraissaient insurmontables le deviennent moins.

6°) QUELLE CORRELATION FAITES VOUS ENTRE UN CONTEXTE DIFFICILE ? UNE CLASSE DIFFICILE ET LA ZONE GEOGRAPHIQUE OU LE MILIEU SOCIAL ?

Le comportement de l'enfant est influencé par son environnement. Tout ce qui est donné à un être humain de vivre vient de quelque part. Dans les milieux difficiles les enfants ont souvent des difficultés scolaires, mais certains peuvent réussir. Il ne faut pas céder à une forme de fatalisme. En tant qu'enseignant nous sommes éclairés.

7°) QUELS SONT LES DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS RELATIFS A L'EDUCATION PRIORITAIRE AUXQUELS VOUS POUVEZ VOUS REFERER ? (POUR QUEL PUBLIC ?)

J'en ai entendu parler un peu. Ils permettent de faire la liaison entre l'école et la famille et permettent l'implication de tous les acteurs.

Nous avons le dispositif ECLAIR, la ZEP...

8°) COMMENT PARVENEZ VOUS A FAIRE FACE AUX DIFFICULTES RENCONTREES ?

Face aux difficultés notamment comportementales, je change de stratégie en fonction de l'élève, en fonction du nombre de rappel à l'ordre. Sans me laisser désarçonnée, j'essaie de comprendre. J'analyse pourquoi il a dit ça.

Une fois que l'enfant donne un signal, je n'ai pas forcément une réponse. Je rentre dans une dynamique de survie, je reste stoïque avant de mettre en place une stratégie.

Les difficultés d'apprentissage de l'élève peuvent être liées à l'enseignant qui n'arrive pas à se faire comprendre par manque de compétence. Il faut que l'enseignant ait fait sa progression, pour qu'il sache où il veut mener l'enfant. La bonne maîtrise de son sujet favorise une bonne explication, donc une adhésion de l'élève.

9°) QUELS BESOINS AVEZ-VOUS EXPRIMES AU REGARD DE VOTRE FORMATION ?

Il faudrait avoir une formation sur l'organisation de la classe. On a la tête dans le guidon.

10°) QUELS PARTENAIRES DE PROXIMITE POURRIEZ VOUS SOLLICITER ? COLLEGUES ? DIRECTEURS (BINOMES) ?

Nous avons les enseignants collègues qui sont de précieuses aides s'ils sont ouverts à la discussion. Ceux du niveau inférieur peuvent nous renseigner sur les problèmes comportementaux des élèves et comment les gérer, ceux du même niveau peuvent nous aider concernant les problèmes d'apprentissage.

Le psychologue scolaire peut également nous aider, nous donner des pistes. Mais il serait mieux qu'il soit présent plus tôt dans l'école de façon à ce que l'on ne traîne pas des difficultés.

Les parents aussi devraient donner plus d'indices sur leur enfant.

11°) QUELS FORMATEURS SONT SUSCEPTIBLES DE VOUS VENIR EN AIDE ? CPC,CPD,EMF, FORMATEURS ESPE (APPORTS)

Je pense que le maître formateur a une expertise sur la classe qui peut m'être profitable. Il connaît des choses techniques comment élaborer une progression... Le tuteur enseignant est utile mais surtout au début lorsque l'on arrive pour la première fois devant la classe.

12°) QUELLES DIFFICULTES GENERENT LE NOUVEAU DISPOSITIF DE FORMATION ? (PLACEMENT DE 2 NPS EN ALTERNANCE SUR UN MEME POSTE)

Notre binôme a bien fonctionné donc on n'a pas rencontré de difficultés de ce point de vue. Par contre il faut toujours se former, s'informer on est toujours dans la nouveauté avec ce système. Il faut s'enrichir des pratiques de l'autre. On est toujours dans la nouveauté.

13°) QUELLES SONT VOS ATTENTES VIS-A-VIS DE VOTRE BINOME ?

Collaboration, et entente.

14°) COMMENT VIVEZ VOUS LES PASSATIONS ? (FREQUENCE ET MOMENT) ?

Le temps de passation est trop court, c'est toujours la course. Heureusement que nous arrivons à communiquer entre nous.

15°) QUELLES COMPETENCES VOUS SEMBLENT NECESSAIRES A UNE COHERENCE DES APPRENTISSAGES DANS CE DISPOSITIF EN ALTERNANCE ?

- La capacité à travailler en équipe.
- La faculté d'adaptation.
- La réactualisation des savoirs.
- L'éthique.

16°) EN QUOI LES ENTRETIENS SUITE A LA VISITE FORMATIVE VOUS ONT PERMIS DE DEVELOPPER UNE PRATIQUE REFLEXIVE ?

L'entretien avec l'EMF nous permet de rebondir sur nos pratiques, de nous améliorer. Le temps passé avec l'EMF est trop court. On gagnerait à le voir plus tôt et plus souvent. On gagnerait à le voir faire et à comprendre sa pratique.

17°) QUELS FORMATEURS VOUS SEMBLENT LES PLUS A MEME DE RECONNAITRE VOTRE PROFESSIONNALITE EN CONSTRUCTION ?

Le maître formateur est capable de reconnaître notre professionnalité en construction, il est capable de nous rassurer sur nos pratiques.

Avec le conseiller pédagogique c'est un rythme correct. C'est ni trop, ni trop peu. Car quand c'est trop on a le temps d'oublier ou quand c'est trop peu on n'a pas le temps de mettre en pratique les conseils formulés.

18°) QUEL DISPOSITIF DE FORMATION AURIEZ VOUS SOUHAITE EXPERIMENTER DURANT VOTRE FORMATION ?

Des formations sur la conception de séances et de séquences. Le temps de formation avec le maître formateur et son regard d'expert est très enrichissant. On gagnerait à le voir s'allonger.

Allonger le temps de passation entre le binôme et le fixer à une semaine afin de rentrer dans le rythme du binôme qui a donné une empreinte à la classe.

Merci pour ton apport et ton aide. Je vais m'appuyer sur tes propositions pour étayer ma problématique.

Annexe XVII

Entretien semi directif NPS E

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF A DESTINATION DES NPS AVEC NPS E

1°) QUELLE REPRESENTATION AVIEZ VOUS D'UNE CLASSE DIFFICILE AVANT DE RENTRER DANS LE METIER ?

Pour moi, c'est une classe qui manque de moyens matériels et où l'on retrouve des niveaux très différents chez les élèves.

2°) POUR VOUS QUE SIGNIFIE TRAVAILLER EN CONTEXTE DIFFICILE ?

Le contexte difficile ? Le contexte difficile ? euh...

3°) QUELLE REPRESENTATION AVEZ-VOUS D'UN ELEVE DIFFICILE ?

C'est un enfant qui pose problème au niveau du comportement. Donc on se demande comment faire. Est-ce qu'il faut être dure, ferme, doux, être indifférent ? Pour certains élèves, ce n'est pas évident. Il existe des paramètres que je ne maîtrise pas. On a beau essayé plusieurs méthodes, mais qu'inventer pour comprendre ce qu'on attend de lui ?

Entrer en relation avec l'élève est primordial. On peut ne pas arriver à décrypter le message que nous envoie l'enfant à travers son comportement. De plus, on n'a pas souvent le temps de s'attarder pour comprendre son comportement.

4°) QUELLES SONT LES DIFFICULTES QUE VOUS EPROUVEZ DANS VOTRE CLASSE ACTUELLEMENT OU QUE VOUS AVEZ EPROUVE LORSQUE VOUS AVEZ ETE PLACE EN CLASSE DIFFICILE OU EN CONTEXTE DIFFICILE ?

On peut ne pas forcément comprendre un message, on n'arrive pas à décoder le comportement de l'enfant. Mais entrer en communication avec l'enfant est primordial.

Un autre type de difficulté que j'ai pu rencontrer c'est quand on a dans la classe quelques enfants au dessus du lot, et là il faut arriver à trouver un moyen de les faire avancer pour qu'ils ne stagnent pas tout en travaillant avec les autres. Les enfants dits différents, avec un handicap ou ayant eu des accidents de vie, sont plus difficiles à gérer au niveau des apprentissages.

5°) COMMENT ONT EVOLUE VOS REPRESENTATIONS DEPUIS QUE VOUS AVEZ OBTENU UNE CLASSE D'AFECTATION OU UNE CLASSE EN RESPONSABILITE ?

Mes représentations n'ont pas vraiment changé. J'ai surtout travaillé avec des enfants en difficulté mais en nombre restreint. Il faut gérer la quantité. Ma position s'est donc confortée. La difficulté c'est de manquer de moyens matériels.

Il n'y a pas de recettes toutes faites. Quand quelque chose marche, avec un élève aujourd'hui, ce n'est pas sûr que cela marche demain avec le même élève.

La difficulté c'est aussi la gestion de la classe, par rapport à un problème d'autorité.

6°) QUELLE CORRELATION FAITES VOUS ENTRE UN CONTEXTE DIFFICILE ? UNE CLASSE DIFFICILE ET LA ZONE GEOGRAPHIQUE OU LE MILIEU SOCIAL ?

Il y a bien corrélation entre tous ces éléments, ces éléments jouent sur la réussite scolaire de l'élève mais comme dit ma collègue, il ne faut pas être fataliste.

7°) QUELS SONT LES DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS RELATIFS A L'EDUCATION PRIORITAIRE AUXQUELS VOUS POUVEZ VOUS REFERER ? (POUR QUEL PUBLIC ?)

Nous avons le Dispositif ECLAIR (ZEP), le RAR pour les zones difficiles.

Nous avons le RASED pour les élèves en difficulté scolaire.

8°) COMMENT PARVENEZ VOUS A FAIRE FACE AUX DIFFICULTES RENCONTREES ?

En général, j'ai toujours tendance à reprendre l'enfant de façon assez douce la première fois. Si ça ne fonctionne pas, je hausse le ton. Si ça ne fonctionne toujours pas, je lance un regard. Si ça ne fonctionne encore pas, je fais comme si je ne voyais rien. Si c'est un enfant qui voulait se faire remarquer, il arrête. Si je commence par l'ignorer ça ne marche pas. Je ne me pose pas souvent la question à savoir pourquoi il fait ça ? Est-ce qu'il veut passer un message, s'il veut me provoquer ? Si j'arrivais à trouver ce temps cela m'éviterais de gaspiller de l'énergie.

9°) QUELS BESOINS AVEZ-VOUS EXPRIMES AU REGARD DE VOTRE FORMATION ?

Au moment où j'ai besoin d'aide ce n'est pas forcément le moment approprié pour en demander, et j'ai du mal à prévoir à l'avance. Il faudrait une aide à l'organisation de la classe. On a souvent la tête dans le guidon, et on a du mal à se projeter sans savoir ce dont sont capables les élèves.

10°) QUELS PARTENAIRES DE PROXIMITE POURRIEZ VOUS SOLLICITER ? COLLEGUES ? DIRECTEURS (BINOMES) ?

Les enseignants de l'école, notamment les collègues du niveau inférieur peuvent nous donner des indications sur le comportement de l'élève l'année précédente, et peut être des solutions pour la maîtrise du problème. Les collègues du même niveau que nous peuvent nous aider pour des problèmes d'apprentissage.

Toute l'équipe éducative et pédagogique peut nous venir en aide, le psychologue, l'infirmière.

11°) QUELS FORMATEURS SONT SUSCEPTIBLES DE VOUS VENIR EN AIDE ? CPC,CPD,EMF, FORMATEURS ESPE (APPORTS)

Le maître-formateur a déjà une expérience de la classe. Il nous regarde faire avec un œil extérieur et cela c'est important pour nous montrer nos défauts. Entre CP, EMF et ESPE, je dirais le maître-formateur. Le maître-formateur est plus à même de répondre à nos difficultés.

12°) QUELLES DIFFICULTES GENERENT LE NOUVEAU DISPOSITIF DE FORMATION ? (PLACEMENT DE 2 NPS EN ALTERNANCE SUR UN MEME POSTE)

Mon binôme qui a eu la classe en premier, m'a dit tout de suite quelles difficultés elle avait rencontrées et comment elle avait réussi, où elle n'avait pas trouvé de solution. C'est un travail d'équipe. Il faut s'enrichir du travail de l'autre. Ce n'est pas la peine de revenir sur quelque chose qui était déjà résolue.

13°) QUELLES SONT VOS ATTENTES VIS-A-VIS DE VOTRE BINOME ?

Capacité de travailler en équipe

Adaptation

14°) COMMENT VIVEZ VOUS LES PASSATIONS ? (FREQUENCE ET MOMENT) ?

Comme l'a dit mon binôme, le temps de la passation est court. On a une vie de famille et trouver du temps pour passer le relais ce n'est pas évident. Je n'ose pas appeler mon binôme à 22h le soir quand je fais mes préparations où quand j'ai une question à poser. C'est un peu frustrant.

15°) QUELLES COMPETENCES VOUS SEMBLENT NECESSAIRES A UNE COHERENCE DES APPRENTISSAGES DANS CE DISPOSITIF EN ALTERNANCE ?

Réactualisation des savoirs.

Ethique.

Adaptation.

16°) EN QUOI LES ENTRETIENS SUITE A LA VISITE FORMATIVE VOUS ONT PERMIS DE DEVELOPPER UNE PRATIQUE REFLEXIVE ?

En effet, L'EMF de part ses critiques, nous permet de rebondir et de nous améliorer. On a les réactions à chaud.

Par rapport à ma progression mise en place. Le conseiller pédagogique m'avait dit qu'il fallait qu'il y ait des objectifs spécifiques et généraux et des activités. Si j'avais eu ça avant cela m'aurait permis de gagner du temps. C'est peut être une erreur de ma part aussi.

17°) QUELS FORMATEURS VOUS SEMBLENT LES PLUS A MEME DE RECONNAITRE VOTRE PROFESSIONNALITE EN CONSTRUCTION ?

Oui, tout comme ma collègue, je pense que c'est L'EMF.

18°) QUEL DISPOSITIF DE FORMATION AURIEZ VOUS SOUHAITE EXPERIMENTER DURANT VOTRE FORMATION ?

On ne trouve pas le temps de se voir. Le soir on rentre à la maison. Je ne vais pas appeler mon binôme à 20 heures.

Une aide à l'organisation de la classe pour m'aider à me projeter.

Allonger le temps de formation avec l'EMF.

Merci beaucoup pour ce temps que vous nous avez consacré.

Annexe XVIII

Entretien avec NPS F

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF à DESTINATION avec NPS F

1°) QUELLE REPRESENTATION AVIEZ VOUS D'UNE CLASSE DIFFICILE AVANT DE RENTRER DANS LE METIER ?

Une classe difficile est une classe qu'on a du mal à gérer du point de vue du comportement des élèves. C'est l'indiscipline, des élèves pas faciles à canaliser, qui ne s'assoient pas. Une classe facile comporte des élèves qui connaissent leur place, les tâches qu'ils doivent effectuer. Si malgré tout les élèves n'adoptent pas une attitude de travail, il y a soit un aspect comportemental, soit un aspect pédagogique. D'où le rôle important de la maternelle qui apprend à devenir élève.

2°) POUR VOUS QUE SIGNIFIE TRAVAILLER EN CONTEXTE DIFFICILE ?

Travailler en contexte difficile, c'est travailler avec un nombre d'élèves important, dans un environnement social difficile ; avec des enfants qui ont des soucis à la maison ; qui ne vivent pas avec les deux parents ; dont les parents sont au chômage ; qui ont des problèmes de santé. J'ai un enfant dont le grand frère est handicapé et cela lui pose des problèmes. J'ai une mère qui a fait une dépression.

De même, la possibilité de faire des activités le mercredi est important pour les enfants ce que la municipalité ne met pas toujours en place et dans le privé les coûts sont importants.

On est en contexte difficile notamment avec des enfants non francophones, avec les enfants mutiques qui ne parlent pas.

3°) QUELLE REPRESENTATION AVEZ-VOUS D'UN ELEVE DIFFICILE ?

Tout ce qui est apprentissage incombe au maître. Il doit tout mettre en œuvre pour aider l'enfant. Par contre, ce qui est comportement, dépend de l'enfant et le rend difficile s'il n'obéit pas aux règles.

L'élève difficile est un élève qui ne s'intéresse pas à la chose scolaire, qui ne sait pas qu'il va à l'école pour travailler et que chaque moment de l'école a une fonction.

4°) QUELLES SONT LES DIFFICULTES QUE VOUS EPROUVEZ DANS VOTRE CLASSE ACTUELLEMENT OU QUE VOUS AVEZ EPROUVE LORSQUE VOUS AVEZ ETE PLACE EN CLASSE DIFFICILE OU EN CONTEXTE DIFFICILE ?

Je ne peux pas dire que je me sois trouvée dans un contexte difficile. En fait c'est au fur et à mesure, qu'on prend du recul et qu'on se dit que là c'était comme ceci ou comme cela, donc difficile ou pas. Je peux dire tout de même que lorsqu'on arrive dans une classe avec ses habitudes, il faut savoir s'imposer davantage, car il existe un rythme préétabli. Il faut s'imposer et imposer nos règles, notre organisation et pas se fier à l'organisation qui était en place. L'enfant ne doit pas sentir qu'on se calque à sa façon de fonctionner. C'est à l'enfant à s'adapter au nouveau maître, même si il doit y avoir une continuité entre les deux maîtres. Quand j'étais en responsabilité en PS, j'ai perdu un peu de temps en voulant respecter une organisation qui n'était pas la mienne, mais c'est à moi de faire mes choix et imposer ma façon de faire.

5°) COMMENT ONT EVOLUE VOS REPRESENTATIONS DEPUIS QUE VOUS AVEZ OBTENU UNE CLASSE D'AFFECTATION OU UNE CLASSE EN RESPONSABILITE ?

J'ai vu l'évolution surtout sur l'aspect discipline. Je me suis aperçue que la maternelle est très physique, il faut avoir un balayage de la classe à tout moment. Il faut avoir une gestion attentive des groupes, il faut tout de suite imposer ses règles. Prendre du temps pour fixer les règles n'est pas une

perte de temps. Rien n'est acquis, c'est toujours une répétition des règles quotidiennement. Il faut aussi accepter qu'il y ait un peu de bruit dans l'atmosphère de la classe. Les enfants sont jeunes avec une concentration limitée, donc les activités doivent se faire dans un temps court. Il ne faut pas insister si ils décrochent.

On s'aperçoit qu'on sert de modèle aux enfants. Ils nous observent en tant qu'individu. « Maîtresse tu es bien habillée ! ». Même en P.S les enfants savent beaucoup de choses. Ils peuvent parler, ont des choses à dire, ont une pensée qui s'étoffe...

6°) QUELLE CORRELATION FAITES VOUS ENTRE UN CONTEXTE DIFFICILE ? UNE CLASSE DIFFICILE ET LA ZONE GEOGRAPHIQUE OU LE MILIEU SOCIAL ?

Tous ces facteurs réunis, conduisent à une réussite difficile des enfants, l'enfant à moins de chance de réussir. Maintenant, je pense qu'il y a un concept de résilience. L'enfant doit se dire et les parents aussi, que je dois me rapprocher de l'école. L'école doit favoriser le contact avec les parents comme avec la semaine des mathématiques, la fête de la science. Quand on demande des matériaux pour un atelier d'arts plastiques, on se rapproche des parents et ainsi il y a échange.

7°) QUELS SONT LES DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS RELATIFS À L'EDUCATION PRIORITAIRE AUXQUELS VOUS POUVEZ VOUS REFERER ? (POUR QUEL PUBLIC ?)

Nous avons différents dispositifs pour les enfants en difficulté :

- la CLIS (élève en difficulté d'apprentissage)
- le RASED (élève en difficulté scolaire)
- Le réseau ambition réussite (zone sensible)
- Eclair (zone sensible)
- CAMS (enfant à profil)
- AVSI (pour enfant à handicap)

L'établissement dans lequel je me trouve, ne fait à ma connaissance partie d'aucun dispositif particulier, d'aucun réseau.

8°) COMMENT PARVENEZ VOUS A FAIRE FACE AUX DIFFICULTES RENCONTREES ?

Face aux difficultés rencontrées, je mets en place une bonne discipline, tant dans la classe que dans ma façon de travailler. Il faut savoir s'imposer. C'est tous les jours qu'on affine. Lorsque dans la classe de maternelle on a quatre groupes, il faut savoir moduler les activités de trois groupes pour que l'on consacre toute son attention à un groupe en particulier. C'est tout un dosage entre l'activité des différents groupes. Les activités écrites et le graphisme peuvent aider quand je fais du langage avec mon groupe d'atelier dirigé.

Pour les élèves en difficulté, il y a l'APC faite de 16 heures à 17 heures. Les élèves sont peut être un peu fatigués, mais d'autres créneaux sont difficiles.

Il faut arriver à faire s'adapter et progresser, un élève qui n'est pas rentré dans la chose scolaire. Le travail mis en place par l'enseignant dans sa classe n'est pas continué à la maison.

Ce qui me paraît difficile, c'est le non progrès des élèves. Là, je me trouve en GS avec un élève qui ne sait pas écrire son prénom, qui est en grande difficulté. Il a été détecté et il aurait dû être pris en charge l'an dernier par le RASED. Mais le RASED n'intervient qu'à partir de la GS. Or, dès la M.S il y a des exigences et des apprentissages à fixer. Là en G.S, la prise en charge n'a toujours pas débuté. Une équipe éducative doit bientôt se réunir pour cet enfant, mais on va se retrouver avec les parents, le maître du RASED, la directrice et moi. Même l'orthophoniste qui le suit en dehors de l'école ne sera pas là. Je n'ai pas eu de nouvelles du psychologue scolaire, ni du médecin scolaire et un avis médical nous aurait été profitable. Il faut distinguer un enfant en difficulté scolaire et un enfant à profil. Est-ce que je ne suis pas dans un profil CAMS ? Si je pouvais être en relation avec d'autres professionnels cela faciliterait mon travail.

9°) QUELS BESOINS AVEZ-VOUS EXPRIMES AU REGARD DE VOTRE FORMATION ?

Dans cette école, il n'y a pas de salle informatique. Or, il existe pour la maternelle des logiciels adaptés aux petits, ce qui constitue un support supplémentaire.

Pas de CDI non plus.

La salle de motricité ne se trouve pas à côté de la salle de stockage du matériel, donc ce sont également ces petits problèmes d'organisation qui gênent.

Le terrain de sport n'est pas plat.

10°) QUELS PARTENAIRES DE PROXIMITE POURRIEZ VOUS SOLLICITER ? COLLEGUES ? DIRECTEURS (BINOMES) ?

Oui, je sollicite le directeur, par exemple dans mon stage en responsabilité, j'ai eu la classe du directeur, nous avons très bien collaboré et les échanges ont été fructueux.

Les collègues aussi me permettent de progresser avec les échanges que nous avons notamment pendant les réunions pédagogiques.

11°) QUELS FORMATEURS SONT SUSCEPTIBLES DE VOUS VENIR EN AIDE ? CPC, CPD, EMF, FORMATEURS ESPE (APPORTS)

- Les conseillers pédagogiques
- Les professeurs à l' ESPE avec qui j'ai de bons rapports.
- Le passage chez le maître formateur a été salutaire car elle m'a apporté une structuration de mes connaissances, tant dans l'action que sur le contenu.

L'action du maître formateur est complémentaire de celle du conseiller pédagogique. Avec le conseiller pédagogique, on part de nos erreurs et à partir de là on évolue vers le haut. Avec le maître formateur on part souvent de la norme et à partir de là, par imitation on essaye de progresser. Dans notre métier, dans notre classe, on pourra aménager mais on a un fil conducteur.

12°) QUELLES DIFFICULTES GENERENT LE NOUVEAU DISPOSITIF DE FORMATION ? (PLACEMENT DE 2 NPS EN ALTERNANCE SUR UN MEME POSTE)

Ce dispositif ne permet pas le recul. Il faudra un binôme avec un titulaire et un NPS de façon à ce que les compétences soient bien acquises, de façon à rattraper ce qui a été fait. Les NPS en début d'activité n'ont pas l'éventail de toutes les activités possibles. Ils tâtonnent. Ils n'ont pas le recul pour bien travailler. Les connaissances s'accroissent au fil du temps. Dans l'instantané on manque de réflexion avancée. En fin d'année j'aurais plus de recul.

Le fait de changer sans arrêt nous empêche d'avoir une continuité avec la classe, mais nous met en surpassement. De la difficulté naît des stratégies pour s'en sortir. On apprend vite.

13°) QUELLES SONT VOS ATTENTES VIS-A-VIS DE VOTRE BINOME ?

J'attends de mon binôme que l'on puisse avancer, se comprendre, qu'on arrive à s'organiser. Ça m'oblige à me dépasser et à plus m'investir que si l'autre était plus expérimenté. Donc face à une difficulté je suis obligée de faire front et de m'améliorer très vite. Mais je regrette ce temps d'appropriation.

14°) COMMENT VIVEZ VOUS LES PASSATIONS ? (FREQUENCE ET MOMENT) ?

La passation peut être un moment angoissant, dans le sens où les enfants sont habitués à un certain rythme. Le binôme se demande si la continuité va se faire. Est-ce que les enfants vont se réapproprier. Par rapport à nous, on se rend compte que les enfants ont changé, ils ont évolué. Mais le doute ne dure pas.

La passation devrait se faire le vendredi après midi. Là les enfants sont plus en activité de jeux. Lorsque la passation se fait le lundi matin, j'ai l'impression de perdre une journée. En plus, le vendredi, les parents auront vu le nouveau binôme et sauront déjà qui sera là la semaine suivante.

15°) QUELLES COMPETENCES VOUS SEMBLENT NECESSAIRES À UNE COHERENCE DES APPRENTISSAGES DANS CE DISPOSITIF EN ALTERNANCE ?

Il faut de la collaboration. Il faut savoir, connaître son binôme, sa personnalité.

16°) EN QUOI LES ENTRETIENS SUITE À LA VISITE FORMATIVE VOUS ONT PERMIS DE DEVELOPPER UNE PRATIQUE REFLEXIVE ?

Les entretiens sont toujours objectifs. On a une photo d'une situation à un moment donné. Le formateur nous donne les aspects positifs et les aspects négatifs de notre pratique. On ne se voit pas, donc cet entretien nous permet de nous voir avec du recul. On n'apprend pas de façon linéaire.

17°) QUELS FORMATEURS VOUS SEMBLENT LES PLUS A MEME DE RECONNAITRE VOTRE PROFESSIONNALITE EN CONSTRUCTION ?

Tous les acteurs sont profitables car ils ont une approche différente, qui nous permet de nous remettre en question. On prend quelque chose de chacun. Toute rencontre avec un conseiller, membre de la communauté éducative m'a appris quelque chose sur ma pratique.

18°) QUEL DISPOSITIF DE FORMATION AURIEZ VOUS SOUHAITE EXPERIMENTER DURANT VOTRE FORMATION ?

- Le concours s'accompagne de conduite accompagnée. On n'arrivera plus dans le cas où les stagiaires ne sont jamais rentrés dans une classe. Ils sont obligés de participer.
- Les animations de circonscription m'intéressent. Ca donne des pistes.
- Des animations avec les conseillers aussi seraient profitables, sur les thèmes où les NPS ont le plus de difficulté à savoir la discipline, l'emploi du temps. Il faudra différencier l'élémentaire de la maternelle.

Merci pour ton apport et ton aide. Je vais m'appuyer sur tes propositions pour étayer ma problématique.

Annexe XIX

Entretien avec NPS G

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF A DESTINATION DES NPS AVEC G

1°) QUELLE REPRESENTATION AVIEZ VOUS D'UNE CLASSE DIFFICILE AVANT DE RENTRER DANS LE METIER ?

C'est une classe sans discipline, qu'on a du mal à gérer et qui n'arrive pas à intégrer les règles.

2°) POUR VOUS QUE SIGNIFIE TRAVAILLER EN CONTEXTE DIFFICILE ?

C'est travailler dans un établissement sans matériel, avec une mauvaise communication, avec une mauvaise entente entre collègues ; avec un entourage pesant, stressant.

3°) QUELLE REPRESENTATION AVEZ-VOUS D'UN ELEVE DIFFICILE ?

C'est un élève avec un caractère difficile, qui n'a pas de limite, qui ne respecte pas les règles qu'on lui impose pour vivre dans la communauté scolaire.

4°) QUELLES SONT LES DIFFICULTES QUE VOUS EPROUVEZ DANS VOTRE CLASSE ACTUELLEMENT OU QUE VOUS AVEZ EPROUVE LORSQUE VOUS AVEZ ETE PLACE EN CLASSE DIFFICILE OU EN CONTEXTE DIFFICILE ?

J'ai eu dans une classe en responsabilité (CE1) un enfant qui ne respectait pas les règles, à la limite du vulgaire, qui était mis à l'écart. J'ai pu avec beaucoup de diplomatie réussir à l'intégrer au groupe et à faire en sorte qu'il respecte certaines règles, même si pour ce qui est de la vulgarité c'était encore en lui. Cet enfant qui n'est pas intégré s'attaque à tout le monde, cherche la bagarre, dit toujours une parole blessante, et c'est tout le groupe classe qui ne l'accepte pas. C'est un élément perturbateur de la classe tant au niveau langage qu'au niveau comportement.

5°) COMMENT ONT EVOLUE VOS REPRESENTATIONS DEPUIS QUE VOUS AVEZ OBTENU UNE CLASSE D'AFFECTATION OU UNE CLASSE EN RESPONSABILITE ?

Un enfant difficile reste toujours un enfant qui ne respecte pas les règles. Mais on peut avoir une action sur cet enfant pour l'aider à progresser, à mieux intégrer la classe et à respecter les règles.

Si toute la classe est difficile, ça part souvent d'un élément perturbateur dominant qui entraîne le reste de la classe. Il faut donc travailler sur le perturbateur et le cadrer pour que les autres puissent suivre.

Dans ma classe, j'ai plusieurs éléments perturbateurs qui ont du mal à respecter les règles. Les enfants en difficulté scolaire ont du mal à suivre et cherchent à entraîner les autres dans leurs jeux. Ils cherchent à s'occuper autrement.

6°) QUELLE CORRELATION FAITES VOUS ENTRE UN CONTEXTE DIFFICILE, UNE CLASSE DIFFICILE ET LA ZONE GEOGRAPHIQUE OU LE MILIEU SOCIAL ?

Le milieu social a un effet très important sur l'enfant et sa scolarité. Un enfant qui n'a pas de règles de vie à la maison, qui n'est pas soutenu pour ses études aura des difficultés scolaires.

Certains quartiers difficiles, pauvres, où les parents n'ont pas les moyens de suivre la scolarité, cela auront un impact sur les résultats scolaires.

L'école où je suis affectée, n'est pas dans une zone difficile.

7°) QUELS SONT LES DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS RELATIFS A L'EDUCATION PRIORITAIRE AUXQUELS VOUS POUVEZ VOUS REFERER ? (POUR QUEL PUBLIC ?)

Il y a différents dispositifs dont les CLIS, les ZEP (zone éducation prioritaire), les RAR (réseau ambition réussite), le RASED, le dispositif ECLAIR.

8°) COMMENT PARVENEZ VOUS A FAIRE FACE AUX DIFFICULTES RENCONTREES ?

Il faut instaurer des règles dans la classe. C'est une première chose. Il faut des règles compréhensibles de tous et applicables par tous. Des règles de travail, de respect et d'hygiène.

Une fois qu'on a instauré une atmosphère de confiance entre l'élève et le maître, une fois que les élèves savent ce que j'attends d'eux, ils se mettent au travail et veulent progresser. C'est une sorte de contrat.

Quand un enfant a un handicap physique ou psychologique, une difficulté d'apprentissage qui nécessite l'aide d'une tierce personne, il faut lui attribuer une AVS, qui va l'aider et favoriser ses apprentissages.

Les enfants qui ont des problèmes « dys », comme la dyslexie, la dysphasie, nécessitent une prise en charge particulière, comme l'intervention d'un orthophoniste.

Il y a des contextes familiaux qui peuvent perturber un enfant, tels que décès, divorce, prison..., il ne faut pas hésiter à en parler avec la famille.

Il y a des difficultés temporaires et d'autres qui sont à long terme.

Certains enfants ont besoin de psychologues, d'infirmiers pour les aider à surmonter leurs difficultés, pour avoir une scolarité « normale ».

9°) QUELS BESOINS AVEZ-VOUS EXPRIMES AU REGARD DE VOTRE FORMATION ?

Les plus gros besoins que j'aurai, seraient des besoins en formation. J'ai besoin de savoir comment reconnaître les difficultés d'un enfant, quels dispositifs mettre en place pour y faire face, quelles démarches à suivre pour mettre en place ces dispositifs.

10°) QUELS PARTENAIRES DE PROXIMITE POURRIEZ VOUS SOLLICITER ? COLLEGUES ? DIRECTEURS (BINOMES) ?

Tout d'abord, il y a le directeur que l'on peut solliciter. Puis, il y a le conseil des maîtres, les autres enseignants.

Il y a aussi les différents organismes habilités à faire face aux difficultés des élèves : RASED, CLIS médecins, infirmiers...

Les parents ne s'impliquent peut être pas assez.

Pour un de mes élèves j'ai fait un signalement pour savoir quel dispositif mettre en place pour lui. C'est un enfant suivi par un orthophoniste à l'extérieur de l'établissement. Il a du mal à être autonome.

Les anciens professeurs de l'enfant peuvent savoir s'il avait déjà ce problème, si on a le même point de vue.

Le RASED va évaluer l'enfant. Le maître G est là pour les enfants en difficulté.

11°) QUELS FORMATEURS SONT SUSCEPTIBLES DE VOUS VENIR EN AIDE ? CPC,CPD,EMF, FORMATEURS ESPE (APPORTS)

Les CPD, LES CPC, Les formateurs, les enseignants de l'ESPE, les EMF qui nous ont observés, sont susceptibles de nous venir en aide.

Chacun à son niveau peut me donner une aide en fonction de son expérience. Chacun peut m'éclairer sur différents problèmes rencontrés et la façon dont ils ont résolu le problème.

Par exemple, un psychologue formateur de l'ESPE nous expliquait qu'il n'y a pas un chemin linéaire, tout, n'est pas écrit, c'est le vécu, l'expérience, les difficultés qui forment.

Ma formation juridique me sert énormément car tout est basé sur des lois, des textes dans ce travail. J'arrive à faire le lien entre les textes et la pratique pour savoir ce que l'on doit faire ou pas.

12°) QUELLES DIFFICULTES GENERENT LE NOUVEAU DISPOSITIF DE FORMATION ? (PLACEMENT DE 2 NPS EN ALTERNANCE SUR UN MEME POSTE)

Le nouveau dispositif a des avantages et des inconvénients.

Un des points négatifs c'est qu'on s'attache à la classe, on a un programme et au bout de 5 semaines on est obligé de laisser la classe. Ça fait une coupure pour eux comme pour nous.

On crée un lien, une ambiance, un système de travail et on est obligé de tout quitter.

13°) QUELLES SONT VOS ATTENTES VIS-A-VIS DE VOTRE BINOME ?

J'aimerais que ce soit le même fonctionnement pour les élèves. Que ceux-ci ne voient pas la différence. Qu'il y ait une continuité malgré nos différences. L'emploi du temps, la progression doivent suivre. Qu'on ait un seul projet. Un emploi du temps qu'on suit, une seule programmation et une progression. Une cohérence et une complicité. Pour qu'on donne aux enfants le bagage nécessaire pour atteindre la classe supérieure, afin d'aborder toutes les notions.

14°) COMMENT VIVEZ VOUS LES PASSATIONS ? (FREQUENCE ET MOMENT) ?

La passation c'est une matinée. Ce n'est pas suffisant. Nous nous voyons avant pour voir ce qui a été fait. Comment l'autre a avancé. Comme on n'a pas l'expérience suffisante, à deux on n'est pas de trop. Il faut vraiment une discussion.

Pendant la demi-journée les enfants sont présents. Donc, la passation n'est pas facile. Soit on se voit deux jours avant, soit on se voit régulièrement toute l'année.

15°) QUELLES COMPETENCES VOUS SEMBLENT NECESSAIRES À UNE COHERENCE DES APPRENTISSAGES DANS CE DISPOSITIF EN ALTERNANCE ?

- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.
- Prendre en compte les difficultés des élèves.
- Coopérer à l'action éducative.

Dans mon cas, la coopération devient évidente au fur et à mesure, mais au début ce n'était pas si évident. Si le courant ne passe pas, il faut passer par un référent pour mettre le dialogue en place car sinon, on va droit au mur.

Il faut savoir travailler seul, avec son binôme, savoir se former, la compétence 14.

16°) EN QUOI LES ENTRETIENS SUITE À LA VISITE FORMATIVE VOUS ONT PERMIS DE DEVELOPPER UNE PRATIQUE REFLEXIVE ?

Les entretiens permettent d'avoir une approche concrète de ce que l'on fait. De savoir ce que l'on attend de nous, ce qu'il faut faire. Par rapport aux remarques, aux conseils, on arrive à être plus objectif et plus critique sur nos pratiques. Ce sont des remarques qui permettent de se corriger et d'avancer. On est là pour avancer, donc même si le rapport est critique et blessant, il faut savoir rebondir. On fait des choses en pensant que c'est bon mais on peut être complètement à côté de la plaque. On a fait comme ceci, ça a marché. Il faut chercher à changer les choses et à avancer. Les conseillers sont là pour nous aider à réfléchir sur nos pratiques.

17°) QUELS FORMATEURS VOUS SEMBLENT LES PLUS A MEME DE RECONNAITRE VOTRE PROFESSIONNALITE EN CONSTRUCTION ?

J'ai eu de bons conseils par mes formateurs. J'ai eu des informations qui m'ont permis d'évoluer dans mon travail et me percevoir comme un professionnel en devenir. Ça m'a permis de voir que j'avais des capacités, des qualités.

18°) QUEL DISPOSITIF DE FORMATION AURIEZ VOUS SOUHAITE EXPERIMENTER DURANT VOTRE FORMATION ?

Ce qui est bien c'est de voir tous les cycles. On a toutes les perspectives qu'on pourrait imaginer.

J'aurais aimé avoir quelqu'un qui puisse me dire plus tôt si j'étais dans le bon ou pas. Les maîtres formateurs répondent à mes attentes mais un peu tard, on a déjà commencé. On n'ose pas toujours déranger les formateurs sachant qu'ils ont plusieurs NPS à suivre.

Merci madame G pour le temps accordé à mon objet d'étude. J'en ferai bon usage en gardant votre anonymat.

Annexe XX

Entretien avec Mme H

Entretien semi directif à destination des NPS avec Mme H

1°) QUELLE REPRESENTATION AVIEZ VOUS D'UNE CLASSE DIFFICILE AVANT DE RENTRER DANS LE METIER ?

Une classe difficile est une classe où il y a beaucoup d'élèves en difficulté au niveau du comportement, des apprentissages, ou au niveau du climat d'apprentissage. C'est une classe où les élèves n'écoutent pas les consignes, parlent en même temps que la maîtresse.

2°) POUR VOUS QUE SIGNIFIE TRAVAILLER EN CONTEXTE DIFFICILE ?

C'est travailler dans une zone ou un milieu où les conditions sont difficiles, c'est une zone réputée pour être violente, une zone où le contact avec les collègues ne se fait pas très bien, où l'intégration est difficile.

3°) QUELLE REPRESENTATION AVEZ-VOUS D'UN ELEVE DIFFICILE ?

Un élève difficile est un élève qui n'écoute pas quand on lui donne une consigne, un ordre. C'est un élève qui perturbe la classe, qui a du mal à rentrer dans les apprentissages.

4°) QUELLES SONT LES DIFFICULTES QUE VOUS EPROUVEZ DANS VOTRE CLASSE ACTUELLEMENT OU QUE VOUS AVEZ EPROUVE LORSQUE VOUS AVEZ ETE PLACE EN CLASSE DIFFICILE OU EN CONTEXTE DIFFICILE ?

J'ai eu un élève en difficulté comportementale. C'était très difficile de s'occuper de lui et de tout le reste de la classe. Il faut suivre les élèves en difficulté d'apprentissage et lui en même temps cela fait beaucoup à gérer, il faut être très vigilant.

5°) COMMENT ONT EVOLUE VOS REPRESENTATIONS DEPUIS QUE VOUS AVEZ OBTENU UNE CLASSE D'AFFECTATION OU UNE CLASSE EN RESPONSABILITE ?

Je pense savoir maintenant comment mieux gérer les élèves en difficulté. Il faut un travail structuré, bien organisé. Un travail en amont. Il faut connaître les élèves et savoir de quoi ils sont capables et anticiper leur réaction. Il ne faut pas hésiter à se faire aider par le maître formateur, le psychologue scolaire. Il ne faut pas rester seul. Il faut savoir s'adapter.

6°) QUELLE CORRELATION FAITES VOUS ENTRE UN CONTEXTE DIFFICILE, UNE CLASSE DIFFICILE ET LA ZONE GEOGRAPHIQUE OU LE MILIEU SOCIAL ?

Si l'élève est issu d'une famille où les parents ne travaillent pas, sont en difficulté sociale, il est plus difficile pour lui de bien s'adapter à la chose scolaire par rapport à un enfant dont les parents ont les moyens et s'intéressent à la chose scolaire. Le contexte influence grandement le comportement de l'enfant, les apprentissages. Il y a des cas très rares où, bien que les parents soient issus d'un milieu peu aisé, les enfants arrivent à s'en sortir. Comme moi par exemple, je suis issue de ce milieu. Mes sœurs et moi, avons pu atteindre un niveau suffisamment élevé et avons toutes fait des études supérieures. Cela montre que le déterminisme n'est pas toujours à sens unique à savoir : famille en difficulté et échec à l'école.

7°) QUELS SONT LES DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS RELATIFS A L'EDUCATION PRIORITAIRE AUXQUELS VOUS POUVEZ VOUS REFERER ? (POUR QUEL PUBLIC ?)

Les dispositifs mis en place par l'institution que je connais sont :

- Le RASED pour les enfants en difficultés scolaire avec l'intervention du maître E
- Le soutien scolaire ; l'aide personnalisée faite par le maître lui-même ; Les APC.
- Les ZEP devenues ECLAIR, qui sont des zones où il y a plus de moyens mis en œuvre pour amener l'enfant à mieux apprendre. Je n'ai pas été placée en ZEP.

8°) COMMENT PARVENEZ VOUS A FAIRE FACE AUX DIFFICULTES RENCONTREES ?

Dans les stages d'observation et de pratiques accompagnées, je tiens compte des remarques du formateur pour m'améliorer. Par exemple, dans le rituel du matin pratiqué en maternelle, si le rituel est bien organisé les élèves sont attentifs et le rituel se passe sans problème, sans perturbation. Grâce aux remarques des formateurs je rebondis pour m'améliorer. Lorsque l'on est en classe, on ne sait pas toujours où on fait des erreurs. Donc le stage de pratique accompagnée et en responsabilité est très profitable.

9°) QUELS BESOINS AVEZ-VOUS EXPRIMES AU REGARD DE VOTRE FORMATION ?

Pour mieux appréhender la classe je voudrais savoir comment travailler à partir des évaluations diagnostiques. Ce serait bien de mettre en place une séance qui vise à me faire progresser, à mieux gérer les problèmes de discipline. Avoir quelques astuces pour mettre en place la discipline.

10°) QUELS PARTENAIRES DE PROXIMITE POURRIEZ VOUS SOLLICITER ? COLLEGUES ? DIRECTEURS (BINOMES) ?

J'ai déjà sollicité l'aide du directeur, de la psychologue scolaire. On peut aussi faire appel aux parents, discuter du cas de leur enfant pour savoir d'où vient le problème.

11°) QUELS FORMATEURS SONT SUSCEPTIBLES DE VOUS VENIR EN AIDE ? CPC, CPD, EMF, FORMATEURS ESPE (APPORTS)

Les EMF, le maître formateur, le maître G, le maître E, les enseignants de l'ESPE, les CPD peuvent aussi nous venir en aide. Avec la visite du CP qui a mis en évidence quelques points faibles de ma pratique, j'ai essayé d'y remédier.

12°) QUELLES DIFFICULTES GENERENT LE NOUVEAU DISPOSITIF DE FORMATION ? (PLACEMENT DE deux NPS EN ALTERNANCE SUR UN MEME POSTE)

Du fait que les deux membres du binôme n'ont pas les informations en même temps, ils ne comprennent pas la classe de la même manière. De plus le temps de concertation au moment de la passation est trop court pour savoir le travail qui a été fait.

Au moment où on est à l'ESPE en formation, on travaille moins, on n'a pas de séances à préparer alors que pendant ce même temps l'autre NPS travaille beaucoup.

13°) QUELLES SONT VOS ATTENTES VIS-A-VIS DE VOTRE BINOME ?

Ce que j'attends de mon binôme, c'est qu'elle communique ce qu'elle fait avec les élèves. Qu'on soit capable d'échanger sans se critiquer négativement. Car on est sur le même plan, du même côté. On pourrait travailler de concert. Ce que j'ai bien apprécié avec mon binôme

c'est qu'au moment où je lui ai présenté une séance elle m'a dit que le sujet n'était pas bien adapté. Du coup j'ai changé de support et l'objet était plus cohérent. Il y a des erreurs que l'on ne voit pas soi-même sur son travail, mais que l'autre est capable de détecter.

14°) COMMENT VIVEZ VOUS LES PASSATIONS ? (FREQUENCE ET MOMENT)

Se voir une matinée ce n'est pas suffisant. En plus les élèves sont là, ce n'est donc pas facile de communiquer. On peut se voir le mercredi, plus au calme. On communique par téléphone. Avec mon binôme on a décidé de se voir tous les 15 jours, soit à l'ESPE soit à la médiathèque pour faire le point.

15°) QUELLES COMPETENCES VOUS SEMBLENT NECESSAIRES A UNE COHERENCE DES APPRENTISSAGES DANS CE DISPOSITIF EN ALTERNANCE ?

Il faut savoir écouter, savoir se mettre en cause, travailler en équipe. Au niveau de l'école se renseigner auprès des collègues.

16°) EN QUOI LES ENTRETIENS SUITE A LA VISITE FORMATIVE VOUS ONT PERMIS DE DEVELOPPER UNE PRATIQUE REFLEXIVE ?

C'est une critique de la séance. Le conseiller explique ce qui a été et ce qui n'a pas été. La prochaine fois je ne referai pas les mêmes erreurs. Les remarques sont écrites à la fin sur un bulletin ce qui permet de ne pas oublier. Régulièrement je me réfère au bulletin pour voir comment je peux m'améliorer.

Il serait bon d'avoir la visite du même formateur. Avoir le formateur le plus tôt possible pour savoir quoi améliorer.

17°) QUELS FORMATEURS VOUS SEMBLENT LES PLUS A MEME DE RECONNAITRE VOTRE PROFESSIONNALITE EN CONSTRUCTION ?

Pour moi ce serait l'EMF qui pourrait aider au mieux notre professionnalité en construction. C'est difficile car il faut qu'on aille dans les différents cycles. J'ai eu la visite de l'EMF puis du CP en première période. Ça permet de voir notre progression.

18°) QUEL DISPOSITIF DE FORMATION AURIEZ VOUS SOUHAITE EXPERIMENTER DURANT VOTRE FORMATION ?

Ce serait bien que l'on puisse avoir des projections vidéo d'un maître et que les NPS puissent analyser sa pratique, la façon dont s'est passée sa séance. La demande que je formule au niveau des formations c'est que les NPS aient des modèles de séances. On n'a jamais de séquence entière.

J'ai appris qu'il s'agit de faire également de l'autoformation en recherchant des documents au CRDP, à la B.U. On peut faire l'acquisition d'ouvrages ; se servir d'internet. Il y a des sites particuliers. Il faut garder l'esprit clair.

L'animatrice : Merci Mme H pour ton apport et ton aide. Je vais m'appuyer sur tes propositions pour étayer ma problématique.

Annexe XXI

GEASE avec des NPS de Saint-Martin

GEASE ESPE

L'animatrice : Bonjour à Toutes et merci de participer à ce moment de formation. Alors, je disais tout à l'heure que le GEASE est un groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives. Par là, euh... en réalité, qu'est-ce qu'on privilégie dans cette situation ? C'est d'abord la confidentialité.

Vous exposez une situation au groupe. Une situation qui a posé problème. En fait le groupe peut choisir l'une des situations que vous évoquez brièvement. Par rapport à un élève, par rapport à une situation dans la classe, par rapport à un contexte particulier, des collègues. Quelque chose qui dans le milieu professionnel vous interpelle. Et nous choisissons une thématique. Vous avez une minute pour exposer.

Vous évoquez pendant une dizaine de minutes. Le groupe écoute. Ensuite le groupe vous pose des questions par rapport à cela euh.. et par la suite des hypothèses sont émises.

La personne qui a exposé ne parle plus. Elle attend que les autres puissent discuter de cette situation là. C'est une situation qu'on dématérialise. Ce n'est plus sa situation. C'est la situation du groupe. Il n'y a pas de jugement par rapport à cela. D'accord !

Après ces hypothèses, la personne qui a donné la situation peut à nouveau intervenir et parler pour préciser ou se remettre dans le contexte. Il peut y avoir aussi ce qu'on appelle un méta-géase qui permet justement à l'animateur de pouvoir présenter peut être des pistes qui n'avaient pas été vues au départ. Bien !

- L'animatrice : Alors euh.. Nous allons commencer. Je vais à ce moment là, vous inviter à proposer votre situation. Quelle situation dans ce que vous avez vécu vous a interpellé ?

Je vais commencer par S1. Oui. Vas-y S1.

« Qu'est-ce qui t'a interpellée dans ce que tu as vécu, dans ton stage en responsabilité, en EMR, dans ta vie professionnelle ? Quelque chose qui t'a particulièrement interpellée ? »

S1 : Le suivi des parents.

- L'animatrice : « Pour S1 ce sera le suivi des parents. Ensuite ? »

- Le comportement de la classe lors de la visite du CPD en arts visuels.

- La gestion des élèves perturbateurs.

- Pour S2 : « JVN, c'est toute une affaire. Il y en a d'autres mais c'est le cas. »

Quel slogan tu pourrais trouver ?

- S2 : « Le phénomène JVN. »

C : Il y a tellement de chose à dire. Là tout de suite je dirai : Une classe point d'interrogation.

L : Comportement des élèves en classe au quotidien dont notamment le cas d'un autiste.

L'animatrice : D'accord. Celui là t'interpelle particulièrement ?

L : Il y a plusieurs types d'élèves mais celui là m'interpelle particulièrement, horrible.

A : Des informations sur les parents.

- L'animatrice : « Parmi toutes les propositions de chacune d'entre vous, il y a peut être une que vous voudriez traiter plus particulièrement? On va peut être faire un choix. Je cite à nouveau vos propositions :

- Le suivi des parents.
- Le comportement de la classe lors de la visite du CPD en arts visuels
- La gestion des élèves perturbateurs.
- Le phénomène JVN.
- Une classe, point d'interrogation.
- Comportement des élèves en classe au quotidien ; le cas d'un autiste.
- Des informations sur les parents. Voilà

Je vous demande sur quelle situation on pourrait effectivement faire un consensus ? Vous voudriez parler de cette situation. Voilà.

- Quelques unes : Le phénomène JVN.

L'animatrice : D'accord et pour les autres, on fait un consensus autour du phénomène JVN ? C'est bon ?

Peut-être qu'il y a des choses qui vont revenir sur le comportement lorsque vous allez traiter le phénomène JVN. (sourires)

« S2, alors à ce moment là, je t'invite à exposer la situation mais il faudra nommer un observateur qui prendra des notes de manière à retranscrire ce qu'a dit le groupe par rapport aux hypothèses formulées. Je te trouve toute désignée.

L1 : J'ai une écriture horrible.

L'animatrice : « Ce n'est pas grave. Voilà.

(Retour à l'exposante) « Tu auras moins d'une dizaine de minutes pour exposer la situation au groupe. Le groupe va t'écouter sans t'interrompre. En notant éventuellement des points qui paraissent importants. Là maintenant c'est la phase d'exposition. On t'écoute. »

S2 : « J'ai un CE1 de 26 élèves dont l'élève JVN. C'est un élève à la fois perturbateur, violent, agressif envers moi, envers l'enseignante, envers les camarades, peu importe l'adulte avec qui il a affaire. Il ne reste pas assis dans la classe. Il a des problèmes de concentration. Du coup, comme il ne reste pas assis, il est plutôt préoccupé à agresser les autres et à faire toutes sortes de choses. Donc il ne travaille pas. Il ne fait aucune production.

J'ai eu plusieurs cas de violence. Il essaye de me mordre, de me frapper. Il récupère des pierres dans la cour et les envoient sur moi et sur les camarades de la classe. Quelques faits : « Il récupère des ciseaux et coupe les cheveux des filles. Il frappe les camarades sans raison et les élèves les plus calmes, il les tabasse.

Suite à tous ces comportements, j'ai convoqué le père. C'est un enfant qui est seul à la maison avec son père. Il est fils unique. Euh.. Le père m'a dit que son enfant n'a pas ce comportement à la maison. Il est totalement différent à la maison. Il ne comprenait pas.

Le père est surpris de tous les faits que je lui ai rapportés. Il n'a même pas compris pourquoi il n'y avait aucune production de son enfant. Il m'a demandé pourquoi son enfant n'avait jamais rien à faire à la maison. C'est là que je lui ai expliqué que même si je veux, je m'assois avec lui, il refuse toute activité. Il ne veut rien faire.

Ensuite, par rapport à ça. Je l'ai signalé. La psychologue scolaire l'a vu et en 5 mn a compris que la place de JVN n'était pas là dans la classe. Elle a même été frappée par JVN.

Tout de suite après, quelques jours après, on a eu une équipe éducative pour le comportement de cet élève.

Le père était présent. Il était un petit peu désemparé euh... et ne comprenait pas pourquoi comment dirai-je, pourquoi il y avait autant de personnes qui se réunissaient sur le cas de son fils. On va dire ça comme ça.

Il y avait la présence de la psychologue scolaire, du Directeur, de membres du RASED, de l'infirmière scolaire et de l'assistante sociale. Donc voilà. Euh, euh...

On est quand même arrivé à la fin de l'équipe éducative. Il avait accepté la scolarisation à temps partiel, pour qu'il vienne uniquement le matin. Il a accepté une visite au CMP mais la visite n'a toujours pas eu lieu. Il a accepté mais n'a encore pas emmené l'enfant.

Pour le moment, pour que l'élève accepte de partir à 11H30, c'est toujours un cinéma. C'est toujours un problème. Il faut trois adultes pour pouvoir maîtriser l'enfant. Pour qu'il accepte de sortir de l'école quand sa grand-mère vient le récupérer après la cantine.

Il faut trois adultes pour le maîtriser ? Donc voilà. Ce sont des cris, des pleurs. C'est incontrôlable, c'est ingérable. Donc du coup, même s'il ne vient que le matin, il ne produit rien. On s'est dit qu'on allait faire avec lui que les matières les plus importantes : français, maths. Mais même ça ce n'est pas possible.

Qu'est-ce que je peux ajouter ? Malgré ça le matin il ne fait toujours rien.

Du coup, les autres élèves dans l'histoire en souffrent et sont victimes de violences physiques. JVN n'est jamais assis. Au début, je pensais que c'est un élève qui avait besoin d'attention. J'essayais de passer plus de temps à côté de lui mais ça n'a rien changé.

J'ai une place à côté de lui. ça n'a rien changé.

Cela perturbe les élèves. Ils sont tous les jours en pleurs. Parce que JVN m'a frappé, m'a coupé les cheveux, m'a lancé une pierre au visage, a balancé mon matériel hors de la classe.

Du coup, j'ai des parents qui viennent et se plaignent. Je n'arrive à rien.

Les CP disent qu'il faut faire un projet individualisé. Il faut faire un projet. Oui je veux bien. Je n'ai toujours pas de solution. Je ne sais pas quoi faire.

Il ne faut pas faire de l'occupationnel. En gros, je veux bien, je suis en train de chercher. Mon binôme et moi on réfléchit la dessus.

L'animatrice : « Donc euh.. Tu as pu exposer là, la situation de cet enfant hein.. et maintenant on va renvoyer au groupe un certain nombre de questions. Je vais demander au groupe de poser une question à S2 concernant justement cette difficulté dans sa pratique afin qu'elle puisse apporter un maximum d'éléments, parce qu'après elle n'aura plus la parole. C'est vous qui allez débattre de cette situation afin de voir comment lui porter remède. On va passer à cette phase de questions.

S1 : Ce n'est pas pour te décourager mais quand on a un cas comme celui là, souvent on a déjà essayé des projets, des PPRE etc.

L'animatrice : « Deux petites choses. Là en fait on pose des questions.. voilà.

S1 : Oui, la question arrive. Est ce qu'on a envisagé un changement d'école ?

S2 : Il me semble que sans l'autorisation des parents, on ne peut pas. En fait non.

Je ne pense pas que ce soit dans les moyens du père.

Question : Changer de classe ?

S2 : Il y a 2 CE1 dans l'école. Je pense que dans une autre classe ce sera aussi la même chose. Mais le déplacer ne changerait rien. Cette solution n'a pas été envisagée.

C : Est ce qu'il a été prévu une orientation CLIS ?

S2 : Non. Apparemment, la CLIS n'est pas forcément habilitée à recevoir ce cas là vu le comportement. Pourquoi ? Voilà. Parce que il y a un membre du RASED qui a essayé de le

prendre en petit groupe avec huit élèves. Mais avec 8 élèves c'était encore pire. La solution CLIS a été mise de côté. Ça n'allait pas non plus en petit groupe.

L' : Ce que j'ai omis de te dire, Est-ce que tu as une question particulière à renvoyer au groupe, à poser au groupe de manière à ce que l'on puisse se servir de cette question pour commencer à formuler des hypothèses? Tu réfléchis à ta question pendant que L2, C, et celles qui ont encore à te poser des questions puissent encore questionner sur la situation en elle même, les faits, le contexte familial de l'enfant.

L1 : Par rapport à moi, je suis dans la même école et il y a à peu près les mêmes choses. Je sais déjà car mes collègues en parlent.

L'animatrice : C'est vrai que les autres ne savent pas.

S2 : Auparavant il était aussi perturbateur mais pas à ce point. Les faits de violence n'étaient pas aussi prononcés. Mais cela a toujours été un élève très difficile. Il a un dossier déjà comme ça depuis la maternelle.

A : A t-il déjà redoublé ?

S2 : Il n'a jamais redoublé.

L'animatrice : Il y a une question sur l'environnement ?

Qu° : Pendant le temps où il n'est pas scolarisé, où il est ? A la maison ? Que fait-il ? Est-il dans un espace agréé ?

S2 : Il est chez lui, je suppose avec son père. Je ne sais pas exactement comment ça s'organise. Je pense qu'il y a l'aspect financier qui rentre en compte et comme il est seul avec l'enfant. Euh..

S1 : Où est la mère ?

S2 : J'ai oublié de préciser. La mère est très souvent en Jamaïque. Elle fait des allers retours mais n'est pas là constamment tout au long de l'année. Elle appelle l'enfant tous les jours.

Q : Pourquoi ils n'ont pas envisagé un départ en Jamaïque? Son comportement aurait pu changer ?

S2 : Là tu me poses une colle. Le père travaille sur St-Martin. Il y a sans doute une activité professionnelle, quelque chose qui fait que la mère part souvent. Pourquoi ? C'est un choix de vie. Je ne sais pas exactement.

Q° : Est-ce que tu sens que c'est quand même un élève qui est capable de produire des choses ?

S2 : Il peut faire plein de choses. Mais euh.. je sais pas, j'ai l'impression qu'il se transforme à un moment et euh...

Q : Est-ce qu'avec un homme, il arrive à se calmer, le recadrer ?

S2 : Alors ponctuellement... c'est à dire quand il fait ses crises, quand vraiment ça déborde et que ce n'est plus possible dans la classe, il y a un titulaire remplaçant qui arrive à le calmer un moment. Il est seul avec l'élève. Mais, euh toute la journée ça continue à déborder même s'il est avec un homme. Il fuit, part et court. Il n'arrive pas à rester sous l'autorité d'une personne. Il peut le calmer mais c'est ponctuel, C'est pour aller euh...15 à 20 mn.

Q° : En sport est-ce que tu arrives à le canaliser ?

S2 : Eh bien, il part en avant, il va sur le stade. Il court, il monte sur le grillage. Je le rappelle à l'ordre tout le temps. Nous le groupe classe on est là. Je ne peux pas le gérer.

L2 : Comment tu gères par rapport aux autres élèves ?

S2 : Limite je m'excuse auprès des autres élèves ; Je demande à JVN de s'excuser. Je le rappelle à l'ordre. Ça ne sert à rien. Ça l'amuse. Il ne s'excuse pas. Les élèves sont en pleurs. C'est moi qui m'excuse auprès des élèves. Du coup, j'ai à m'excuser auprès des parents. Du coup les plus perturbateurs de la classe en profitent. Ils peuvent se permettre certaines choses.

L'animatrice : Finalement quelle situation de classe ça crée ?

S2 : Dès fois, je me pose la question. Est-ce que c'est une classe ? C'est quoi leur objectif ? Certes ils sont encore jeunes mais je me pose la question concrètement : « Qu'est ce que je vais pouvoir faire avec cette classe toute l'année ?

L'animatrice : « Est-ce que c'est la question que tu renvoies au groupe ?

S2 : « Oui ou même plus simple partir de la base. Je demande comment vous auriez organisé une matinée de classe avec cet élève sachant qu'il n'est là que le matin ? Est-ce que vous avez des idées ? Comment faire avec un élève ? Comment organiser une matinée de classe, une matinée d'apprentissage ?

L'animatrice : Alors euh...on va clore les questions. A moins que tu aies une dernière question à poser ?

Q : Oui je me demandais en fait. Euh... Je pense que t'as même essayé de le responsabiliser et que ça ne change pas grand chose non plus.

S2 : Ça marche 5 minutes.

L'animatrice : « On passe à une autre phase : la formulation d'hypothèses ou des propositions que vous allez pouvoir formuler par rapport à la situation qu'a énoncée S2.

Si vous étiez dans la même situation que S2, qu'est-ce que vous feriez ? Ou, avez-vous vécu une situation similaire ? Je pense que quand on regarde euh...(sourires) Bon on verra mais peut être. Voilà des propositions en tout cas.

A partir de maintenant S2 n'aura pas la parole. C'est vous qui allez travailler autour de cette situation. Je vous renvoie la question : « Quelle proposition ? Euh... Qu'est-ce que le groupe peut renvoyer à S2 ? »

Rép1 : Moi j'aurai essayé de le valoriser face aux autres camarades. Pour qu'ils le voient comme un camarade de la classe qui peut les aider et non les frapper. Leur dire par exemple : « Ah JVN peut faire ça. Tu vas essayer de montrer à l'élève comment tu as fait et tout. Assieds toi près de lui après tu vas montrer aux autres. Essayer de le valoriser pour que les autres le voient d'un autre œil ne serait-ce que pour euh.. pas forcément un apprentissage mais construire quelque chose. Qu'ils le voient autrement ne serait-ce que pendant deux minutes. »

L'animatrice : « D'accord euh...D'autres propositions qu'il va falloir trouver ?

Si vous étiez dans cette situation qu'est-ce que vous feriez ? Essayez de vous imaginer à la place de S2 vivant cela au quotidien en essayant chaque matin de trouver une solution qui pourrait apaiser ou au regard de votre vécu.

Rép 2 : Moi j'ai essayé beaucoup de choses mais on se rend compte au final que cela ne marche toujours pas. Et même que c'est de pire en pire.

Moi franchement, je ne vois pas de solutions. J'attends qu'on parle à des conseillers par exemple ceux qui viennent nous visiter. Je ne sais pas, des personnes qui sont à même de nous apporter des réponses. A un moment, on se sent dépassé. On ne sait plus quoi faire.

L'animatrice: En parler à des gens qui pourraient nous entendre.

Qu'est-ce que tu proposais ?

Rép 2 : Qu'ils nous apportent des réponses plus adaptées à la situation. On s'est retourné vers le RASED. Au final on nous dit que pour ces élèves là il n'y a pas de solution, qu'ils ne sont pas à leur place mais pour autant on les a dans la classe.

L'animatrice : « Vas y »

Intervention 3 : « Pas forcément une solution mais moi je trouve que par rapport à la situation de l'enfant, je ne dirai pas que le problème viendrait vraiment de l'école. Il y a un problème déjà par rapport à la relation avec la mère. Et quand la psychologue scolaire dit qu'il n'y a pas de solution. Comment on pourrait l'orienter vers une thérapie vraiment chez un psychologue ?

Est-ce qu'elle l'a pris en compte?

S1 : La psychologue prend en compte les SEGPA.

Le problème vient du relationnel avec la mère.

L'enfant n'est pas comme les autres.

Il aurait fallu dire au père de venir le matin afin de voir son comportement.

C'est vrai que j'y ai pensé mais après il faut demander l'autorisation.

L' : Vous avez parlé du droit à l'image et surtout de réaliser un projet qui peut passer par quoi ?

Cela peut faire partie des constats. Euh... D'autres interventions par rapport à votre vécu ?

L : J'ai aussi un cas. Pas de violence envers moi. J'ai essayé de lui faire comprendre. C'est un élève qui a un niveau maternelle à partir de là il est un peu à part ; Donc les autres garçons perturbateurs suivent.

L'animatrice : Par rapport à cela, la posture de l'enseignant a-t-elle de l'importance ? Vous vous imaginez dans cette situation ? Est-ce que vos actions ont de l'importance ?

Rép : Je pense que même si on ne peut plus rien faire il ne faut pas le montrer aux élèves. Il ne faut surtout pas montrer aux élèves qu'on est à bout.

L'animatrice : « Toi, qu'est-ce que tu pourrais leur apporter mis à part démissionner ? On rentre dans cette situation. J'ai JVN dans ma classe, je fais quoi ? »

Rép : Est ce que ce n'est pas parce que j'ai deux enseignantes dans la classe. »

L'an : Le dispositif de placement en binôme fait que cet enfant ?

Rép : Il n'a pas de repère.

Rép : En début d'année il ne savait pas qu'il avait une autre enseignante.

Avec le changement, le fait de retrouver l'autre ça pose problème. Il recommence ses bêtises.

L'animatrice : Le fait qu'il y ait 2 collègues en alternance dans la classe, génère pour vous de la difficulté ?

Toutes : Moi oui

Réponse : Ils disent carrément tu n'es pas la maîtresse, tu es une remplaçante. Les parents demandent si on était en vacances, si on était malade. Pour les parents le référent c'est le premier enseignant.

L'animatrice : Le référent c'est le 1^{er}. Vous venez après, vous n'êtes pas reconnus ?

L : Les enfants demandent quand la maîtresse revient ?

L'animatrice : Comment vous le vivez ? Dans votre posture et votre reconnaissance, c'est problématique ?

L : Moi je le vis mal. Je dis à chaque fois qu'il y a deux maîtresses. Je ne suis pas forcément là pour être aimée. Il y a une comparaison par rapport à l'autre. Quand elle reviendra ?

L'animatrice : Donc en revenant sur le sujet. Cet élève qui perturbe, avez vous l'impression que son comportement est encore plus problématique ?

Réponse : On est obligé de se réadapter avec maîtresse unetelle. C'est comme ça. On perd une semaine. C'est très déstabilisant.

L'animatrice : Ce problème se pose en maternelle, au cycle 2 ou 3 ?

Réponse : Il profite du changement de maîtresse même si les règles ne changent pas. Ils vont essayer de profiter de la situation. C'est un peu épuisant.

L'animatrice : Nous avons le cas de cet élève, ses perturbations. Pour revenir à son cas. Le dispositif a-t-il une influence sur son comportement ?

Rép : Oui

L'animatrice : On lit quelque chose dans ce que vous dites : Le ressenti. Donc comment faire prendre conscience de ce dispositif et de ce travail que vous faites en commun ? Avez vous la possibilité de travailler en synergie pour trouver des solutions ?

Réponse : Je regarde dans mon cas. Donc avec les mêmes règles on va réagir différemment. Je pense que quand l'adulte est là toute l'année sur la même classe, le temps d'adaptation est moins long.

L'animatrice : Est-ce que ce n'est pas la même problématique que celle du titulaire remplaçant ? Arrivent-ils à trouver des solutions ?

On essaye de voir sur quel champ peut porter les solutions. On voit un enfant en grande difficulté du point de vue pédagogique, social, didactique, psychologique. Lequel des points vous paraît le plus prégnant pour répondre à sa difficulté ?

Réponses : Il semble qu'il y ait une difficulté psychologique par rapport à la mère. Un suivi psychologique serait nécessaire. A part cela, Je ne vois pas ce que la collègue peut encore faire en tant qu'enseignante.

L'an : Est-ce que toutes les réponses ont pu être apportées par rapport à cette situation ?

Rép : Moi je ne pense pas. Il y a des enseignantes spécialisées qui disent qu'elles ne savent pas quoi faire...

L'an : Des enseignantes spécialisées qui disent on ne sait pas quoi faire ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Est-ce propre à St Martin ?

Rép : Le comportement des enfants résulte de celui des parents. On compare à la Guadeloupe. En Guadeloupe, les parents sont derrière les enfants. Pas à Saint-Martin. Ils n'ont pas le même rapport à l'école. On s'interroge sur la place de l'école dans la représentation des familles à Saint-Martin.

(...)

L'animatrice : Je vous remercie pour ce temps consacré à un dispositif de formation qu'il serait bien de poursuivre. Merci.

Annexe XXII

Formateur 1 EMF Mme G

ENTRETIEN SEMI DIRECTIF AVEC Mme GL

CP : Allo G. Bonjour.

GL : J'ai trouvé du réseau.

CP : Et oui je cherchais à te joindre mais ça ne passait pas.

GL : Il n'y a pas de réseau là où je suis.

CP : Je te remercie du temps que tu vas me consacrer concernant les NPS.

CP : 1°) Je vais commencer par te demander quelle représentation as-tu d'un NPS ? Qu'est-ce qu'un NPS pour toi ?

GL : Je les considère comme des collègues. Un ou une collègue qui ne connaît pas le métier, à qui je vais apprendre le métier.

CP : 2°) Qu'attends-tu d'un NPS ?

GL : Quand ils viennent dans ma classe, j'essaye de les mettre toujours très à l'aise. L'espace classe c'est leur espace. Qu'ils prennent des initiatives.

J'attends d'eux qu'ils s'intéressent à ce que je mets en place dans la classe.

CP : Quelles autres attentes, as-tu à leur égard ?

GL : Qu'il y ait une bonne relation entre le stagiaire et moi. Qu'il arrive à apprendre le maximum de choses pour lui permettre de refaire dans sa classe ce qu'il a appris dans ma classe.

CP : Au niveau de la mise en œuvre ? Quand ils sont en pratique accompagnée ?

GL : J'attends qu'il se propose. Je ne leur impose jamais rien au début. Je les laisse observer. Je les mets à l'aise. C'est eux qui proposent de faire une séance ou de prendre en main la classe pendant un moment. Avant je fixe le cadre. Si cela ne vient pas d'eux je leur dis qu'ils vont observer mais qu'il va falloir qu'ils prennent la classe. En fait, c'est quand ils seront prêts.

CP : 3°) Quelles différences fais-tu entre les NPS de cette promotion et ceux des cohortes précédentes ?

GL : Ceux de cette promotion sont un peu plus perdus car comme pour beaucoup ils ont été directement en classe. Ceux qui ont été directement en classe ont eu plus de difficultés. Il aurait été mieux pour eux de faire la pratique accompagnée avant la classe. Ceux qui ont été en pratique accompagnée à la rentrée étaient réservés et ont trouvé que les EMF n'étaient pas disponibles pour eux. C'était trop tôt.

CP : 4°) Quelle définition donnerais-tu d'un contexte difficile ?

GL : Le contexte difficile... Cela peut être la classe difficile avec des élèves perturbateurs, ou des élèves en grande difficulté scolaire. Cela peut être un stagiaire qui a du mal à s'adapter avec ses

élèves (notamment une qui a du mal au cycle 1). Cela peut-être la relation EMF/Stagiaire. Lorsqu'entre l'EMF et le stagiaire il y a une grande distance, ils ont du mal à communiquer.

Cela peut être toute la formation qui peut être à repenser car elle ne permet pas au stagiaire d'être soutenu.

CP : 5°) Quelles stratégies les NPS placés en contexte difficile vont-ils privilégier ?

Je pense que la plupart sont en train de se débattre dans cette mare qui essaie de les engloutir. Ils disent encore que c'est la gestion de la classe qui leur pose problème.

Ce sont les gestes professionnels qu'ils n'ont pas qui les mettent en difficulté. Ils veulent tout de suite des recettes et des solutions qu'ils vont pouvoir mettre en œuvre dans leur classe d'affectation plutôt que de s'occuper de la classe qu'ils ont devant eux. L'année dernière c'était différent. C'était : «Je m'occupe de la classe.» Cette année c'est plutôt : «: j'ai besoin de solutions, de recettes, savoir ce que je dois faire, comment gérer ma classe pour transposer ces compétences dans la classe qu'ils ont pendant les 5 semaines. »

CP : 6°) Comment parviens-tu à faire face à leurs besoins lorsqu'ils sont placés en contexte difficile ou quand ils te font part de leur difficulté ? Quelle aide peux-tu leur apporter ?

G.L : Déjà en étant toute disponible. Etre très disponible en prenant beaucoup de temps. Les jours de décharge, ils parlent beaucoup de leur classe. Ils veulent des conseils. Ils parlent beaucoup des problèmes de leur classe. Ensuite ils demandent comment faire pour leur classe. Ils viennent chercher des astuces pour construire des compétences. Faire des séances pour essayer.

CP : 7°) Que penses-tu de l'actuel dispositif de formation ? Quelles difficultés génèrent le nouveau dispositif ?

GL : Cela génère de grandes difficultés. Ils ont beaucoup de mal à se construire car il y a beaucoup de choses à faire. Ils ont besoin de l'EMF pour se rassurer. Il y en a qui sont dépassés car il y a beaucoup de préparations à faire. Ils découvrent une dimension du métier. Ils ont besoin d'être accompagnés. Ils auraient besoin qu'un EMF tous les 15 jours passent du temps avec eux.

Ils ont également besoin de temps pour se retrouver car la formation ne le permet pas. Ils se connaissent très peu dans la promotion. Cela crée de la difficulté. On veut les rendre autonomes mais c'est difficile pour eux.

Il aurait fallu garder certaine proximité entre l'EMF et le stagiaire. Après leur passage dans ma classe, je ne les revois plus. Je ne sais pas ce qu'ils deviennent malgré les mails. Les NPS ont besoin d'un suivi en continu pour leur permettre de progresser. Ils ne se positionnent pas beaucoup. Ils devraient pouvoir s'auto-évaluer mais ce n'est pas le cas.

Ils ont l'impression qu'on est tout le temps en train de les évaluer. Le seul moment où ils ne sentent pas évalués c'est en observation et en pratique accompagnée. C'est vraiment trop court pour eux.

8°) Quelles compétences te semblent essentielles à la réussite de ce binôme ?

GL : Il faudrait vraiment un suivi sur la durée. Pas deux semaines de pratique accompagnée mais ensuite pendant l'année que le NPS ait un EMF référent vers lequel il pourrait se retourner. Mais que cette personne sur son jour de décharge puisse aller voir le NPS sans le formaliser à chaque fois par un rapport. Il faudrait laisser une trace de sa visite sans pour cela que ce soit institutionnelle en fait.

CP : Donc pour en revenir au dispositif en binôme, c'est à dire l'alternance de deux stagiaires sur un même support classe, qu'est-ce qui semblerait important pour que ça marche entre les deux ? Quelles compétences devraient-ils absolument maîtriser ?

GL : Ah ben le travail d'équipe einh ! Il faut absolument que les stagiaires arrivent à maîtriser cette compétence. D'ailleurs c'est une compétence qui est essentielle quand on est enseignant. Surtout qu'ils se retrouvent 5 semaines et ne se voient qu'une journée ou une demi journée pour faire la passation. Ce sont des enseignants novices. Il faut qu'ils sachent exactement quoi dire pour la passation. Ils ont absolument besoin de développer la notion de travail d'équipe. Il faudrait à ce moment là que la formation prévoit un temps d'échange pour ces gens là car quand ils se voient une demi journée ou une journée même s'ils communiquent par mail ? A mon avis ce n'est pas suffisant pour mettre en place des choses intéressantes avec les élèves. Ils doivent développer cette compétence là dès le début de l'année en très très très peu de temps. Or on sait que travailler en équipe c'est quand même assez compliqué car il faut savoir ménager les susceptibilités, il faut certaines attitudes au niveau relationnel. Ce n'est pas évident. Ils ne sont pas formés à ça.

9°) Bien, maintenant en quoi les entretiens suite à la visite formative permettent-ils de développer une pratique réflexive chez les NPS ?

GL : Alors, euh... ça dépend des entretiens. Si l'EMF est sur des entretiens où il porte un jugement et qu'il questionne sans cesse le stagiaire, je doute fort que cela développe quelques pratiques réflexives. Il faudrait varier en fait les entretiens ce qu'on n'a pas forcément le temps de faire. Il faudrait passer de l'entretien d'explicitation par exemple à un entretien semi directif car il y a des stagiaires qui ont du mal à verbaliser ce qu'ils ont fait. Cela peut être aussi l'auto-confrontation. Ce n'est qu'en variant les modalités des types d'entretien qu'on peut arriver à développer chez le stagiaire certaines pratiques réflexives. Il a tellement de choses à gérer, au niveau de la gestion de la classe, de la préparation de ses fiches, de la tenue de la classe, de l'occupation de l'espace, de la modulation de sa voix. Il faut à un moment, lui permettre de se détacher un peu de ce qu'il a fait tout de suite pour qu'il puisse entrevoir d'autres pistes de remédiation, d'autres manières de faire. Ce n'est pas très très évident de l'emmener vers une pratique réflexive, à mon avis. Après....

CP :10°) Quelle perception ont de toi les NPS dans ta mission d'accompagnement ? Qu'est-ce qu'ils te renvoient ?

Alors euh... Pour eux, je suis un, un modèle. En discutant ensuite un peu avec eux, ils gardent cette idée là longtemps. D'un stage à l'autre, ils continuent à dire que l'EMF reste pour eux un modèle et ce qu'ils voient ce sont les bons gestes. Et il faut qu'ils arrivent à reproduire ces gestes là. C'est ce que m'a dit ma stagiaire : « J'ai vu un EMF au cycle 1, j'ai des difficultés au cycle1, je veux arriver à reproduire ces gestes du maître formateur expérimenté dans ma classe. » Ils ont beaucoup de mal à se détacher du modèle. Je pense que ça c'est dû au temps de formation. La pratique accompagnée est trop courte. S'ils voient l'EMF comme un modèle, ils ont du mal à se détacher du modèle après ils ont du mal à développer une pratique réflexive. Ils ne voient pas l'EMF comme un accompagnateur. Ils sont plus dans le modèle : « Qu'est-ce que je vais pouvoir transposer dans ma classe ? »

11°) Ce sera la dernière question cette fois ci. Quel dispositif de formation souhaiterais-tu mettre en œuvre auprès des NPS ?

Alors , euh... moi, j'aimerais avoir déjà plus de temps avec eux, plus de contact. C'est à dire qu'en 2008, il y avait un moment donné où les stagiaires se regroupaient à l'IUFM avec des moments où ils faisaient des petits GEASE où ils exposaient un problème qu'on essayait de résoudre un petit peu. Il leur manque ça, Ils auraient besoin d'un EMF qui puisse réunir quatre, cinq à six stagiaires pour parler de leur pratique, de leur développement professionnel. Comme pour les contractuels chaque NPS devrait avoir un EMF référent qui puisse sur son jour de

décharge, sans trop de paperasse à faire, sans trop de rapports, passer, voir le stagiaire, voir comment il tient sa classe, discuter avec lui, lui donner des conseils, monter avec lui des séances à tester en classe et qu'on puisse en discuter après. Les stagiaires font souvent leurs séances, seuls. On vient, on les regarde, ils font. Après on leur dit que ce n'est pas bon. Qu'est-ce que tu penses de ça ? En développant avec lui une pratique réflexive. Il faudrait revenir à l'ancien système. Cela aurait été plus pertinent pour eux. Ils se sentiraient moins en échec, moins perdus. Ils sont dans une année où ils travaillent beaucoup. Sur le terrain quand on vient nous voir, on ne voit pas ce qui se fait avant. Il faudrait revoir cette phase et former les EMF pour mettre en place des GEASE, des entretiens d'explicitation. C'est difficile même si on a le CAFIPEMF, c'est difficile pour nous de proposer aux NPS un accompagnement optimal voire maximal car on n'est pas assez formés. Il faut la formation des NPS mais aussi des EMF. On a besoin d'être mieux armés pour accompagner les stagiaires sur le nouveau dispositif qui demande beaucoup. On essaye d'être disponibles.

CP : Merci beaucoup G pour la richesse de cet entretien et ce temps que tu m'as consacré. En tout cas merci pour tout.

Annexe XXIII

Entretien avec CPC Mme M

ENTRETIEN SEMI DIRECTIF AVEC CPC M

Bonjour Mme M et merci du temps que tu vas me consacrer concernant les nouveaux professeurs stagiaires (NPS).

1°) Quelle représentation avez-vous des NPS ?

Un NPS est un jeune ou moins jeune qui a passé un concours qui se destine à l'enseignement, peut être en ne sachant pas exactement tous les tenants et aboutissants de la profession, de l'engagement qu'il y aura à prendre vis-à-vis des enfants des parents de l'institution elle-même mais qui se lance dans le métier. Quelques fois il embrasse la profession par nécessité parce qu'il faut bien manger, d'autres fois pour voir.

2°) Qu'attendez-vous d'un NPS ?

Ce que j'attends de lui c'est qu'il ait un regard suffisamment critique sur sa pratique, et qu'il mette tout en œuvre pour la faire évoluer. C'est vrai que dès le départ ce ne sera pas parfait mais qu'il puisse voir avec l'aide qui lui sera apportée, notamment avec l'aide des formateurs, comment faire évoluer cette pratique. Non seulement la pratique professionnelle dans tout ce qui est didactique et pédagogique, mais également le relationnel avec les enfants, les parents et les enseignants de l'équipe.

3°) Quelles différences faites vous entre les NPS de cette année et ceux des années précédentes ?

Par rapport à ceux que j'ai pu côtoyer car je ne rencontre pas tout le monde, je pense qu'il y a toujours le même questionnement, les mêmes hésitations. Par contre cette année la configuration dans laquelle ils se trouvent, les obligent à fonctionner en synergie avec leur binôme. Ce qui est très difficile, c'est le même souci que lorsqu'un collègue laisse sa classe pour un autre, c'est d'aller dans la même direction et de travailler en complémentarité. Je trouve que cela c'est beaucoup plus difficile, on a l'impression qu'ils tâtonnent beaucoup, qu'ils entament des choses qu'ils ne peuvent mener à bout et qu'il est difficile pour celui qui vient après de partir d'où il s'est arrêté pour aussi continuer. Donc on a l'impression d'un recommencement chaque fois qu'il y a un changement de NPS sur le support.

Après, ceux que nous avons eu l'occasion de voir l'an dernier, je ne sais pas si on peut parler de bonne fournée ou pas, mais je les ai trouvés très performants au niveau du travail de préparation au niveau de l'envie d'arriver. Ils m'ont beaucoup impressionnée et je n'ai jamais abattu autant de travail qu'avec eux. Ceux de cette année font beaucoup moins de travail de préparation, tâtonnent beaucoup. Pour l'instant je n'en n'ai vu que deux, mais je me demande s'ils ne se sentent pas perdus, un peu égarés car ils ont eu très vite des responsabilités dès le début de l'année. Ils n'ont peut être pas pris la mesure de la responsabilité qu'ils avaient. Avaient-ils la maturité suffisante à la sortie de l'examen pour appréhender le métier comme il fallait ?

On essaye de percevoir si les NPS sont capables d'instaurer le cadre, d'asseoir quelque chose, si les conditions sont déjà propices aux apprentissages. Et j'entends par conditions non seulement les conditions de gestion de classe mais aussi les conditions d'organisation, tout ce qui est de mes préparations, est ce que c'est clair dans ma tête ? Où je vais ? Après comment je vais le mettre en place, ça c'est du savoir et en tant qu'adulte je sais où aller chercher. Tout ce qui est méthodologie

quand on voyait les séances des collègues de l'année dernière on sentait qu'ils maîtrisaient la structure de la séance, mais ceux de cette année n'ont pas ça. Cela interroge sur les contenus à l'ESPE, est-ce que cela a changé, on se pose plein de questions. Après comme je le dis toujours, le fait que nous soyons plusieurs à intervenir sur ces jeunes, on n'a pas la visibilité de voir ce qui est fait par les autres, on ne sait pas si on n'est pas en redondance, ou en opposition et ça, c'est souvent le problème de beaucoup de formation, pas seulement la leur. Par exemple dans le nouveau dispositif maternelle les collègues sont formés par les CPD maternelles et ils reviennent dans notre giron, donc on ne sait pas, à beau mentir qui vient de loin, on ne sait pas ce qui est fait et ce qui doit être fait encore. Les NPS passent 5 semaines dans la classe, puis un bloc de 5 autres semaines réparties comme suit 2 semaines chez le maître formateur, 2 semaines en stage à responsabilité et 1 semaine à l'ESPE. Si bien que depuis le début de l'année ils ont du aller 3 semaines à l'ESPE. C'est peu et je pense que l'on insiste pas assez sur la méthodologie, le savoir faire, comment appréhender l'emploi du temps, la progression, les règles de vie de la classe, les choses pratiques....

4°) Quelle définition donnez vous du contexte difficile ?

Le contexte difficile pour moi, c'est l'alternance. C'est d'avoir à partir chaque fois et revenir. Ne pas avoir le temps d'installer un cycle complet dans un apprentissage. Car on sait très bien que une unité d'apprentissage, une séquence peut durer entre 5 et 12 séances, donc ils ont peut être l'impression de commencer quelque chose et de ne pas y arriver à bout. Peut être leur faudrait-il une méthode spécifique à ce contexte particulier.

Ils sont aussi victimes de l'ère informatique car ils pensent qu'en communiquant par mail uniquement, ils arriveront à coopérer avec leur binôme. Ont-ils les outils suffisants et satisfaisants pour une telle communication ? Je ne sais pas.

Au niveau de la gestion de classe, je n'ai pas ressenti de grosses difficultés, hormis un professeur qui avait un double niveau et qui même avant d'avoir vu les élèves se braquait déjà. D'une façon générale, ils avaient une attitude positive et un contact positif avec les enfants. Après, il y en a qui font plus preuve d'une autorité naturelle. Et aussi, il y en a qui d'emblée se mettent au niveau des enfants pour leur expliquer quelque chose qu'ils ne comprennent pas, qui adaptent leur langage aux enfants sans leur parler comme à des bébés.

5°) Quelles stratégies les NPS placés en contexte difficile vont-ils privilégier ?

(La gestion de la classe sera-t-elle privilégiée au détriment du contenu ?)

Je pense qu'il y a aussi une forte crainte entre guillemet de l'institution qu'on représente. Ils pensent qu'on attend d'eux une maîtrise excessive du contenu, de la didactique, du savoir et ils pensent qu'on a un programme à terminer. Il y a beaucoup d'autres paramètres à prendre en compte. Certains en délaissant ces paramètres se trouvent en difficulté. Comme je dis toujours, si on n'a pas installé un cadre propice aux apprentissages, on aura beau faire et dire tout ce que l'on veut, le public que l'on a ne suivra pas. Après ce que j'observe lorsque l'on est en entretien, c'est qu'ils ont une attitude tellement déférente qu'ils se rabaissent en excuses, moi ce que je voudrais c'est qu'ils assument plus ce qu'ils font. On a l'impression qu'ils le font pour quelqu'un d'autre et pas forcément dans l'intérêt des enfants, ou pour leur bien être dans la profession, mais plutôt parce que l'inspecteur doit passer, que l'institution le demande, parce qu'en fin d'année ils doivent être validés. Chacun le vit d'une façon différente. Par exemple une des NPS que je visite va laisser la gestion de classe et dire qu'elle n'a pas le temps pour beaucoup de choses malgré les conseils que lui donnent les formateurs mais aussi ses collègues. Un autre NPS sera plutôt en panique lors d'un entretien, presque à perdre son souffle alors que ce n'est pas une évaluation, on est plutôt dans l'entretien.

Donc certains se focalisent sur les contenus pédagogiques et ne verront pas par exemple que s'ils ont laissé un objet dans la main d'un enfant, il va jouer avec et ne va pas être attentif. Un autre NPS a mis en place au moment de l'accueil des élèves des jeux de constructions suivis d'une verbalisation. Les enfants s'expriment sur leur construction, la décrivent en donnant l'utilité, même dans l'imaginaire. Mais malheureusement tout le long du rituel, les enfants ont leur objet en main, ce qui fait que beaucoup n'écoutent plus, jouent avec. Un moment donné il faut savoir déposséder l'enfant de l'objet de manière à ce qu'il puisse entendre, de façon à avoir leur attention. C'est ce que je leur dis souvent, il faut créer les conditions pour que les enfants soient attentifs à ce que l'on veut qu'ils fassent sur le moment.

J'ai une NPS en classe de grande section qui est dans le test à profusion. Elle essaye tout et si ça passe tant mieux. C'est tout à son honneur de vouloir tester, mais à un autre moment il faut pouvoir construire. Elle est très jeune et très enthousiaste mais par manque de formation elle tâtonne encore. Certaines fois, elle me dit je sais qu'il faut faire comme cela, mais j'ai voulu tester autre chose.

6°) Comment parvenez-vous à faire face à leurs besoins lorsqu'ils sont placés en contexte difficile ou quand ils vous font part de leur difficulté ? Quelle aide pouvez-vous leur apporter ?

L'aide qu'il faudrait leur apporter selon moi serait de les enlever de la classe et être avec eux. Nous n'avons pas ce temps, c'est bien dommage parce que peut-être qu'ils ne savent pas travailler à deux pour construire. Ils n'ont pas cette méthodologie là. Il y a des choses toute simples comme l'emploi du temps, la progression, des choses de base qu'ils n'ont pas et qui parasitent leur pratique. Parce que quand je leur dis si vous ne savez pas où vous allez, vous ne pouvez pas mener les choses à bien. Donc, ils n'ont pas les préparations de base à savoir une progression, les contenus des programmes, la programmation. On fait un peu de tout parce que l'on pense qu'il y a tout cela à faire, mais dans quel sens ? Il faudrait un moment qu'on puisse les avoir pour leur expliquer cela, parce que le temps de l'entretien est un temps très très court, souvent parasité par toutes sortes de contextes. Il n'y a personne pour garder les enfants. Les enfants sont là et ce temps là n'est pas satisfaisant. Après leur envoyer des documents par mails. Pourquoi pas mais est-ce qu'ils vont les consulter ? Vont-ils comprendre le fonds des documents ? Souvent ils me disent par exemple une séance d'EPS c'est ça, ça, ça, mais lorsque je la vois, c'est tout autre chose. Donc est-ce qu'il suffit tout simplement de lire un texte, disant qu'il y a telle partie ou telle autre qu'ils vont pouvoir la mettre en œuvre, c'est un peu difficile. Donc c'est ce qui me gêne quant à leur envoyer des documents par mail sans autre explication. Je ne veux pas que se soit un document de plus que eux même peuvent trouver sur internet. Je reviens dessus mais le temps de l'entretien est trop court.

7°) Que pensez-vous de l'actuel dispositif de formation ? Quelles difficultés génèrent le nouveau dispositif ?

Ce dispositif est perfectible. C'est vrai qu'on a voulu les mettre tout de suite en contact avec les élèves. Je suis pour la mise en contact oui, mais il faut les laisser au contact des élèves et non pas une alternance mal calculée. Pour moi, cela les perturbe plus qu'autre chose. Ils vont voir ailleurs faire, mais est-ce que cela correspond réellement à ce que eux ont dans leur classe ? Est-ce que cela correspond au moment où ils en sont dans la progression qu'ils doivent établir ? Ils vont voir d'autres classes (cas des GS), mais ce sont des enseignants chevronnés, qui ont déjà dépassé le stade de ce qu'ils ont fait. Ils ne sont pas forcément dans le cycle qui les intéresse. Ils ont besoin de construire par rapport à leur classe d'affectation. Lorsque l'on va les voir, on se rend compte qu'ils ne progressent pas de la même manière qu'un expérimenté on ne parle pas forcément de retard mais ils en sont loin. Parce que pour eux quand on va parler en GS des verticales et des obliques, ils pensent qu'on va y rester 2 ou 3 semaines, mais non, ce sont ces notions qui leur manquent. Une visibilité. Et s'ils avaient une programmation à savoir tout ce que l'on fait en GS,

ils auraient compris qu'il faille aller plus vite. La programmation devrait être trouvée dans l'école, mais on sait très bien que cela ne fonctionne pas comme cela. Donc pour peu qu'ils n'osent pas aller vers les autres membres de l'équipe ou que les collègues aient des pratiques installées et qui ne sont pas forcément celles que l'on attend d'eux, les NPS se trouvent alors dans une situation difficile. Il reste internet mais on connaît déjà le problème.

8°) Quelles compétences vous semblent essentielles à la réussite de ce binôme ?

- Les NPS sont dans la problématique du travail en équipe du fait de ce binôme, et s'il n'y arrive pas les résultats s'en ressentiront. Je leur ai conseillé de prendre du temps durant les vacances de Noël pour se rencontrer en binôme, pour débroussailler. Je me demande si l'ESPE a pris en compte dans la formation la problématique du binôme.
- Les NPS doivent connaître les instructions officielles.
- Les NPS ont-ils une connaissance suffisante de la psychologie de l'enfant, de son développement, à savoir ce qu'il doit savoir à chaque âge.
- Prendre en compte la diversité des élèves, chose qui à ce stade est très difficile pour les NPS qui ont déjà beaucoup à gérer. Même les professeurs chevronnés ont du mal dans ce domaine. Cela peut rejaillir sur le fonctionnement de la classe, en cas de classe difficile, d'enfants à prise en charge particulière ou en difficulté. En effet ils connaissent à ce stade assez mal les élèves. J'ai l'exemple d'un NPS de GS qui pour bien faire, a passé 45 minutes à expliquer à un enfant une notion (le jour de la semaine) et laisser le reste de la classe en stand by pour qu'on ne lui dise pas qu'il n'a pas pris en compte les difficultés de certains élèves. C'est un écueil dans lequel je ne voudrais pas qu'ils tombent. Les NPS ont conscience du référentiel, ils essayent de faire au mieux, mais ils ne peuvent pas. Il faudrait qu'ils priorisent certaines choses, et après quand ils y sont arrivés prendre en compte ce facteur. Ils doivent mettre en œuvre d'autres stratégies pour arriver à leur fin. Parce que ce n'est pas à ce moment là qu'il va pouvoir faire acquérir ce genre de chose à cet enfant là. Ce qu'ils doivent arriver à faire c'est trouver à quel autre moment ils pourront revenir sur la notion non acquise. Le NPS n'est pas toujours capable de voir qu'il y a une progressivité dans les rituels, où chaque enfant va progresser différemment dans le rituel et c'est là qu'il va pouvoir prendre en compte les difficultés déjà rencontrées. Ceci l'oblige le NPS à connaître tous les documents de l'enseignant et à savoir à quoi ils servent. A quoi sert un emploi du temps. Savoir que dans l'emploi du temps il y aura un moment consacré à telle ou telle chose, des moments particuliers. Je n'arrête pas de dire aux NPS que tout est apprentissage à la maternelle, les rituels sont progressifs et j'ai construit cette progression. Je sais que je pars de là et que j'arrive là. Est-ce que tous les enfants y arriveront ? Est-ce que j'ai mis en place une évaluation diagnostique, quelle est la forme de cette évaluation. Je me suis rendue compte que tel enfant a des difficultés (il ne connaît pas les jours de la semaine), mais les autres connaissent cette notion. A quel moment je vais pouvoir décrocher et travailler cela avec lui, et trouver un autre moment dans la journée toujours dans les rituels. Pour les NPS les rituels c'est le matin en arrivant, il n'y a pas d'autres moments pour le faire. Or trouver un autre moment dans la journée pour cet enfant là ou ce groupe d'enfants est important.

9°) En quoi les entretiens suite à la visite formative vous ont permis de développer une pratique réflexive chez les NPS ?

En début d'année je pense que l'entretien ne permet pas de développer leur pratique réflexive. Il y a tellement de choses à dire aux NPS qu'on se demande quoi ne pas leur dire. Quelle est la priorité ? On a l'impression que tout est priorité. S'ils ne sont pas dans la construction d'outils pour moi, ils ne vont pas pouvoir mettre en œuvre. Au niveau de la mise en œuvre, il y a des choses à leur dire. Je me dis que c'est le début d'année, ou peut être la configuration de cette année, mais les années précédentes, on avait le temps de construire dans la progressivité avec eux et de justement les aider à progresser. Les autres années ils avaient de la préparation même si la mise en œuvre n'était pas satisfaisante, mais cette année, il n'y a rien.

10°) Quelle perception ont de vous les NPS dans votre mission d'accompagnement ? Qu'est-ce qu'ils vous renvoient ?

Le NPS me perçoit comme l'institution, presque comme l'inspectrice, je suis donc quelqu'un à qui on doit faire plaisir. Je suis quelqu'un qui est là pour évaluer et on doit faire ce que je demande de faire et pas forcément ce que qu'il pense pertinent de faire. Lorsque le collègue me présente une séance et que je lui dis qu'il n'a pas fait le retour oral, il se confond en excuses. Le NPS sait ce qu'il y a faire, il est capable pour une séance de motricité de me dire les différentes phases, qu'il y a la mise en train, le ceci le cela. Mais alors pourquoi ne pas l'avoir fait ? Ils savent les choses mais ne voient pas la pertinence, l'intérêt de le faire texto. Pour eux c'est du papier. Mais je pense qu'ils devraient dans un premier temps s'en tenir au « papier » avant d'innover. Ce conformer d'abord au modèle, et dans un deuxième temps voir comment l'améliorer. Mais il n'essaye pas de le faire entre guillemets dans les règles de l'art, ils essayent de le faire tout de suite par rapport à une représentation, ou quelque chose qu'ils ont vu ailleurs, et après ils reviennent à effectivement je savais qu'il fallait faire comme ça mais je ne l'ai pas fait.

11°) Quel dispositif de formation souhaiteriez vous mettre en œuvre auprès des NPS

La formation parfaite n'existe pas parce que le temps est court. Depuis que nous mêmes étions stagiaires il y avait toujours un manque à combler. Je pense que le système qu'on avait quand moi-même j'étais PE2, où on était dans une classe avec à la fois quelqu'un qui nous montrait, et à la fois nous laissait tenir les rennes de la classe et aussi avoir ce côté préparation, ce système là était à mon sens plus profitable pour les NPS que de les laisser se débrouiller tout seuls. Ils n'ont été en pratique que le premier mois pour les plus chanceux (pratique accompagnée chez un maître formateur), d'autres ont été affectés tout de suite dans une classe. Par rapport à l'ancien dispositif qui avait un accompagnement sur une période bien déterminé et une mise en exercice du métier à responsabilité à partir du mois de janvier, le dispositif a été transformé et du coup ce dispositif ne les aide pas vraiment. Peut être qu'il est trop tôt pour voir les résultats bénéfiques, mais tous ceux que nous avons à une exception près, sont un peu perdus, et sont dans la pédagogie de l'essai-erreur. L'ancien dispositif me semblait meilleur. On serait tenté de dire que dans l'ancien dispositif, dans les années 90, il y avait des enseignants qui partaient enseigner sans formation spécifique je pense à ceux de la liste complémentaire, mais l'enjeu n'était pas le même. C'était un petit nombre et en plus ils sentaient que c'était la chance de leur vie de devenir enseignant et de plus ils savaient qu'ils auraient eu l'année de formation l'année suivante. Mais là, c'est tout de suite, et je ne sais pas s'ils ont les armes car la formation est très universitaire. Est-ce que la formation avant le concours leur a permis d'appréhender tout cela et l'on sait bien qu'enseigner n'a rien d'universitaire ?

Ce que je reproche aux NPS c'est qu'ils ne demandent pas assez d'aide. Ils se noient seul mais ne font pas appel à nous.

CP : Merci beaucoup M pour ce temps que tu m'as consacré.

Annexe XXIV

Entretien avec CPD Mr F

Bonjour Monsieur F. et merci du temps que vous allez me consacrer concernant les nouveaux professeurs stagiaires (NPS).

1°) Quelle représentation avez-vous des NPS ?

Les NPS sont de jeunes collègues, des collègues nouvellement arrivés dans le métier. Pour moi, ce ne sont pas des élèves.

2°) Qu'attendez-vous d'un NPS ?

Nous attendons des NPS qu'ils acquièrent les 14 compétences communes de l'enseignant. Par rapport à l'institution, pour les NPS on a un cahier des charges. Nous remplissons un bulletin de visite suivi d'un tableau de compétences, avec des indicateurs. Nous avons une progression dans les observables. Même si on n'exige pas un degré d'expertise, d'une observation à l'autre, on est en droit d'attendre que la majorité des observables soient atteints ou en cours d'acquisition.

Lorsqu'il n'y a pas de documents de préparation dans la classe, que le registre d'appel au niveau sécurité n'est pas correctement renseigné, je me dis que ce n'est pas possible. J'ai l'impression que le stagiaire ne mesure pas l'importance du registre d'appel, ni des documents de préparation. J'ai un stagiaire que j'avais vu en première visite, puis à ma deuxième visite il n'y avait toujours pas de documents de classe. Dans ce cas là j'ai été moins indulgent et moins bienveillant en retranscrivant avec des mots plus durs le bulletin de visite.

3°) Quelles différences faites vous entre les NPS de cette année et ceux des années précédentes ?

Les stagiaires de cette année sont plus démunis, ont plus de difficultés et plus d'attentes. Même si ils sortent d'un Master 2, leur pratique reste très fragile car ils s'appuient sur des pratiques théoriques qu'ils n'arrivent pas à mettre en œuvre dans la classe. La difficulté est de leur faire comprendre que la mise en œuvre dans la classe passe d'abord par un travail de préparation de la classe. Les NPS trouvent ainsi le travail fastidieux, mais à la fin du premier trimestre, ils commencent à comprendre que la mise en œuvre doit être cohérente avec les objectifs qu'ils veulent viser, tant qu'ils visent des objectifs cohérents et atteignables.

L'an dernier il y avait une interaction entre les stagiaires que je suivais et moi, dès qu'ils avaient un souci, ils me contactaient. Cette année ce n'est pas le cas. Puis quand on les voit en visite, ils disent être abandonnés. Ils n'ont pas encore compris le rôle du formateur, ils ne comprennent pas qu'on est pas là pour les sanctionner mais pour les aider à progresser dans leurs pratiques.

J'en viens à me demander s'ils ont confiance en moi, puisqu'ils ne m'appellent pas. C'est une question que je ne m'étais jamais posée auparavant.

On a pourtant reçu les NPS très tôt en juillet et nous leur avons dit que nous étions disponibles pour eux. Quand je passe dans la classe, ils m'expriment leur souffrance, souffrance qui n'est pas exprimée en amont. Ils n'ont pas cette démarche. Ils ont peur d'être jugés d'être stigmatisés. Alors qu'on leur avait dit que c'était « l'année » où il fallait poser toutes les questions.

4°) Quelle définition donnez vous du contexte difficile ?

Le contexte social de l'école, est un contexte difficile.

Pour les NPS une classe à double niveau est un contexte difficile.

Les petites structures avec peu de classe constituent un contexte difficile dans le sens où il y a peu de collègues, et qu'il est difficile d'échanger sur le niveau qu'ils ont.

La violence latente dans la classe constitue un contexte difficile.

La gestion de la discipline est la représentation d'un climat difficile à gérer.

5°) Quelles stratégies les NPS placés en contexte difficile vont-ils privilégier ?

(La gestion de la classe sera-t-elle privilégiée au détriment du contenu ?)

Dans certains contextes difficiles les NPS privilégient la gestion de la classe. On peut entendre des « chut, chut, chut ! » non stop, alors que le niveau sonore de la classe n'est pas si élevé. J'appelle cela le syndrome de la cocotte minute. J'essaie de leur donner des pistes, c'est-à-dire de ne pas interrompre systématiquement les activités pour travailler la discipline, de plus s'intéresser à ceux qui ont adhéré, adapter leur posture, éviter d'aller hors de la ligne directrice de la séance. Travailler sur sa gestuelle.

6°) Comment parvenez vous à faire face à leurs besoins lorsqu'ils sont placés en contexte difficile ou quand ils vous font part de leur difficulté ? Quelles aides pouvez-vous leur apporter ?

C'est très progressif. En tant que débutant, on ne peut pas exiger d'eux la maîtrise de l'ensemble des compétences dès le départ. Mais il faut qu'ils osent, qu'ils s'appuient sur leurs réussites pour mettre en place et expérimenter des procédés, des choses, pour juguler. On leur demande d'inventer ou d'inventer ensemble pour mieux maîtriser les difficultés qu'ils rencontrent. Ça passe par une prise de conscience du stagiaire, une mise en confiance et une progressivité. Il faut qu'il sache qu'on ne peut pas tout faire en même temps, surtout s'il y a des problèmes de discipline. C'est une priorité de gérer les problèmes de discipline avant de pouvoir mettre en place les apprentissages.

7°) Que pensez vous de l'actuel dispositif de formation ? Quelles difficultés génèrent le nouveau dispositif ?

Le dispositif de cette année qui consiste à mettre les NPS en binôme est très particulier. De plus, le choix des supports doit être judicieux. En effet, les NPS ne devraient pas être des bouche-trous surtout en situation difficile. Je m'explique. L'an dernier on avait du changer un NPS de poste car le contexte très difficile était ingérable pour un débutant. On se rend compte que cette année encore, des NPS ont été mis sur ce poste. Il faut changer ça.

Le binôme plus l'alternance de stages c'est très difficile pour eux de faire des progressions, de gérer le temps. Il faudrait une consultation pour un ajustement entre les deux membres du binôme. Maintenant avec l'évolution, on ne peut pas travailler seul dans sa classe et ça les NPS ne l'ont pas encore compris.

Le fait d'être en binôme pourrait être un atout mais pour l'instant ce n'est pas le cas. Pour moi, la pertinence de ce dispositif reste à démontrer.

L'idée de mettre en binôme devrait être de les inciter à communiquer entre eux, mais ce n'est pas le cas.

Il y a des binômes qui fonctionnent très bien, mais pour certains qui ont des problèmes de communication, ça les met en difficulté. Sur cette promotion, il y a une mentalité très « concours ». Chacun pour soi. Ils pensent que l'autre binôme ne travaille pas suffisamment, change la disposition de leur classe...

8°) Quelles compétences vous semblent essentielles à la réussite de ce binôme ?

L'éthique, le travail en équipe, la conception de l'organisation, l'autoformation sont essentiels.

Souvent les NPS attendent qu'on leur donne une solution à leur difficulté. Ils veulent une recette pour faire mieux que ce qu'ils ont fait. Mais ce n'est pas notre travail. Nous on est là pour les mettre en réflexion. C'est à eux à trouver la solution. On dirait des élèves mais ce ne sont pas des élèves.

9°) En quoi les entretiens suite à la visite formative vous ont permis de développer une pratique réflexive chez les NPS ?

Certains NPS ne parviennent pas à prendre le recul nécessaire pour analyser leur pratique, leur posture dans la classe.

D'autres (une minorité) en sont déjà capables et n'attendent pas les questions du formateur pour décrire ce qui a fonctionné ou posé problème dans les séances et envisagent à la suite une remédiation possible sans forcément que le formateur les relance.

Pour la très grande majorité ce manque de recul (ou refus de recul pour plus de commodité....) est à mettre en corrélation avec la qualité de la préparation.

L'entretien suivant la visite permet de mettre en exergue le fait que la préparation est primordiale et que sans une réflexion approfondie de celle-ci, il ne peut y avoir adéquation entre l'objectif (souvent mal) visé et la mise en œuvre.

L'entretien doit permettre de faire prendre conscience aux stagiaires qu'il ne s'agit pas de trouver simplement un objectif à viser mais de penser la séance en fonction de cet objectif, c'est à dire de prendre en compte les différents paramètres (pré requis, modalités, part d'activité, réponses attendues, réponses possibles, différenciation, phase de synthèse, trace écrite) pour que le processus d'apprentissage soit effectif pour les élèves.

Je constate d'ailleurs que très souvent, ces mêmes stagiaires qui ont du mal à analyser ce qu'ils font, zappent la phase bilan de leur séance comme s'ils ne voulaient pas se confronter à la réalité de ce qu'ont retenu ou appris les élèves.

La simple remarque que cette phase a été omise ou qu'elle a été faite très souvent par l'enseignant lui-même, fait prendre conscience aux NPS des obstacles ou des manques de la séance car il est lui conscient de l'inadéquation entre ce qui était voulu (je ne dis pas pensé) par lui et retenu par les élèves.

Le fait de demander aux NPS de reconstruire la séance (suite à l'entretien) par écrit et de me l'envoyer permet de mesurer leur niveau de pratique réflexive.

Différents comportements de NPS sont d'ailleurs à noter lors de l'entretien :

- certains prennent des notes in extenso mais pour une analyse limitée voire inexistante (parce que ça fait sérieux de prendre des notes)
- certains prennent quelques notes ciblées (sur ce qu'ils analysent déjà comme des leviers de réflexion)
- d'autres ne prennent aucune note et s'étonnent qu'on leur fasse la remarque....

A ce propos il m'est arrivé d'avoir comme réponse à cette remarque : "de toute façon vous allez nous envoyer le bulletin de visite" preuve que leur pratique réflexive n'est pas en place.

Ils prennent alors conscience de la charge de travail de réflexion et d'anticipation que cela

implique.

Pour certains aspects comme par exemple la modulation de la voix : le fait d'enregistrer avec un smartphone l'enseignant dans sa classe et de lui faire écouter cet enregistrement lors de l'entretien lui fait prendre conscience de son omniprésence ou de son niveau sonore élevé.

Il faudrait que chaque visite soit filmée et exploitée lors de l'entretien qui suit.

Le formateur tel un miroir, doit renvoyer sa pratique au stagiaire en le poussant à réfléchir à ce qu'il est dans la classe, ce qu'il y fait, comment il le fait et pourquoi, comment il pourrait le faire autrement pour l'améliorer et faire progresser tous les élèves.

Sur la longueur du stage les années précédentes, je parvenais à mieux observer la prise de recul pour l'analyse de pratique. Plus difficile cette année avec la période courte des 5 semaines en classe et le fait d'avoir un binôme avec qui il y a plus ou moins de communication.

En conclusion certains NPS (la minorité) parviennent à saisir l'importance de la prise de recul pour analyser leur pratique pour finalement mieux la concevoir.

Pour la grande majorité cette prise de conscience n'est pas effective ou du moins n'est pas mise au service des élèves pour gagner en qualité d'enseignement.

10°) Quelle perception ont de vous les NPS dans votre mission d'accompagnement ? Qu'est-ce qu'ils vous renvoient ?

Je pense que les NPS n'ont pas encore bien compris notre rôle. Comme je l'ai dit précédemment, ils n'ont pas confiance en nous, ont peur de notre jugement. Nous représentons l'institution.

11°) Quel dispositif de formation souhaiteriez vous mettre en œuvre auprès des NPS

Le dispositif de l'an dernier était à mon sens le meilleur. La possibilité de retarder la mise devant les élèves, de les aguerrir un peu plus. Ils n'avaient une classe qu'en janvier. Le suivi des EMF était tous les quinze jours.

CP : Merci beaucoup F pour la richesse de cet entretien et ce temps que tu m'as consacré.

Annexe XXV

Entretien avec CPD Mme MC

CP : Allo, Bonjour MC. Tu vas bien ?

MC : Oui, Ah c'est toi !

CP : Merci de me porter attention. Je vais essayer d'être un petit peu brève.

MC : D'accord, Vas y je t'écoute.

CP : 1°) Je vais te demander quelle représentation as-tu des NPS ? Que représente pour toi les NPS ?

MC : Ah ! Tu veux dire leurs compétences et tout ça ou bien? Ce qu'ils représentent pour moi ? Mais C'est très varié hein. Je trouve qu'il y a deux extrêmes.

Il y a des stagiaires très très impliqués. Je ne vais pas citer des noms. Mais sur l'année dernière et avant, il y a eu des stagiaires, on sent qu'ils ont déjà une forte implication dans le métier. Ils sont motivés et ont déjà des compétences naturelles ou bien grâce aux formations qu'ils ont eues. Je trouve que certains sont pratiquement prêts. Je pense à A. Je pense à une autre à Petit-Canal, à Port-Louis l'an dernier à l'école maternelle ou à Caraque. Ce sont des gens qui ont le niveau de beaucoup de collègues.

A côté de cela, il y a d'autres qui ne sont pas dans le métier. Je ne sais pas ce que cela va donner à moyen ou long terme de mon point de vue. Je les vois ailleurs mais pas dans le métier. Sincèrement je trouve que c'est bien tranché.

Il y a celles qui ont le profil de l'étudiante pour apprendre le métier et le potentiel. Je pense à celle de Marie/Galante par exemple.

CP : 2°) Qu'attends-tu d'un NPS ?

MC : Alors la première visite, je n'attends rien. Sincèrement, je n'ai pas d'attente. Je viens voir quoi. Je ne mets rien dans ma tête. La seule chose c'est lorsque j'ai demandé une séance en éducation musicale je m'attends à ce qu'ils se soient quand même informés sur le contenu d'une séance. Mais je n'ai pas d'attente dans le sens où j'attends un résultat optimal. Ça c'est pas vrai. Je m'attends à ce qu'ils se soient informés, et qu'ils suivent quelque chose de très standard quoi : comment faire une séance dans un livre, un contenu en éducation musicale ?

Sinon, j'attends beaucoup par contre de l'attitude de l'enseignant. On s'attend à ce qu'il sache tenir la classe. Qu'il ait une posture avec des imperfections.

Une tenue de classe, une gestion de classe. Attitude de l'enseignant, posture. Au niveau de ma discipline, renseigner sur les contenus disciplinaires.

CP : 3°) Quelles différences fais-tu entre les NPS de cette promotion et ceux des cohortes précédentes ?

MC : Ah aucune parce que les deux que j'ai vues, je ne savais même pas qu'elles étaient nouvelles. C'est toi qui me l'as appris. Je ne les ai pas regardées en tant que telles. Je les ai vues comme des collègues. Et c'est une seule que j'ai vu non ?

CP : Oui, une seule.

MC : J'ai vu une seule aux Abymes. Je l'ai vu comme une collègue. Je n'ai pas fait attention car je n'ai pas regardé une séance. C'est moi qui prenais sa classe, tu vois. Donc je ne peux pas comparer. Moi je voyais une collègue qui participait à un projet et en général c'est moi qui prends

la classe à ce moment là. Donc je n'ai pas... Je regarde ce qu'elle a fait mais je ne l'ai pas regardée en tant que stagiaire.

Cette personne en particulier, je lui ai trouvé une certaine maturité dans son rapport à moi.

Donc elle manquait de maîtrise et tout ça de la classe einh bon, ceci dit, c'est une classe difficile hein. Pour moi, ce n'était pas une jeune collègue stagiaire quoi. J'ai vu quelqu'un de relativement mûre dans son rapport à moi. Je ne l'ai pas positionnée comme une stagiaire et moi non plus je ne l'ai pas abordée comme une stagiaire.

Je ne peux pas comparer car cette année je n'ai pas encore vu les stagiaires dans leur classe.

CP : As tu senti une différence par rapport aux deux années antérieures ? Tu n'as pas senti de différence euh... ?

MC : Ah ouais l'année 2011/2012, il y avait des gens qui sortaient du lot. Ils avaient plus de tenue. Il y avait un très bon cru. Avec certaines maladresses mais le rapport aux élèves étaient déjà très bons.

CP : 4°) Quelle définition donnerais-tu d'un contexte difficile ?

MC : Une grande hétérogénéité, trop grande du groupe. C'est difficile pour quelqu'un qui débute même pour un chevronné de gérer l'hétérogénéité ; des éléments vraiment perturbateurs dans la classe. C'était son cas. Un ou plusieurs éléments vraiment perturbateurs ; Là il n'y a rien à faire. Je trouve que c'est une grosse difficulté pour un stagiaire ; le manque d'accueil du groupe, même si je n'ai pas vu ça dans cette école ; L'accueil par l'équipe éducative est un gros problème pour certains ; des classes à la dérive qui ont déjà vu plusieurs enseignants; le manque de matériel ; la connaissance au dernier moment de leur lieu de stage ; Cela peut être des fois aussi la pression avec les parents. Quand les parents n'acceptent pas le nouvel enseignant. Quand l'enseignant titulaire a une grosse empreinte dans la classe et que le passage au stagiaire n'est pas facilité.

CP : 5°) Quelles stratégies les NPS placés en contexte difficile vont-ils privilégier ?

MC : Je pense qu'il faut qu'ils demandent de l'aide. Il faut appeler à l'aide tout de suite son tuteur ; demander de l'aide à l'équipe. Cela dépend du problème. Il faut identifier le problème. Faire venir quelqu'un pour identifier le problème et conseiller.

CP : 6°) Comment parviens-tu à faire face à leurs besoins lorsqu'ils sont placés en contexte difficile ou quand ils te font part de leur difficulté ? Quelle aide peux-tu leur apporter ?

La stagiaire n'ayant rien demandé, j'ai moi même parlé à la directrice qui a tout de suite réagi.

Je sais que j'aurai une voix plus forte que la sienne. Elle ne m'a pas demandé. Moi même je n'ai pas parlé avec elle. J'en ai parlé comme ça à la directrice. J'étais là. J'ai dit ouais, c'est dur. La directrice a réagi tout de suite. L'après midi l'enfant avait déjà changé de classe.

L'aide que je vais apporter dépend du problème.

Je leur propose souvent de changer l'atmosphère de la classe, éviter le rapport frontal. Trop souvent, les élèves perturbateurs sont au fond de la classe. Je leur donne des conseils sur l'organisation spatiale de la classe, sur la posture, la nécessité d'avoir plus d'autorité, de fermeté. Repenser l'espace. C'est ce genre de conseils que je donne généralement.

Je pense à un stagiaire qui se trouvait en exercice du métier à JTF à qui j'ai proposé de laisser tomber la musique car à classe difficile, moyens exceptionnels. Je lui ai suggéré de faire de l'EPS pour les dépenser. Il n'avait pas une classe ordinaire. Il avait une classe extraordinaire. C'était une classe vraiment difficile. La Directrice était consciente. Toutefois, elle ne peut pas changer toute la répartition des élèves quand c'est l'école qui est difficile. C'est une école difficile.

Des fois, les stagiaires ont peur de se faire mal voir des collègues en demandant.

Cela dépend de la poigne de la directrice sur l'équipe.

CP : 7°) Que penses-tu de l'actuel dispositif de formation ? Quelles difficultés génèrent le nouveau dispositif même si tu ne les as pas encore vus cette année?

MC : [...] Et les enfants, ils ne voient que les stagiaires toute l'année ? C'est dommage pour les élèves. Si le stagiaire n'est pas bon, qu'est-ce qui se passe ? On ne va pas sacrifier une classe.

C'est un métier qui s'apprend.

8°) Quelles compétences te semblent essentielles à la réussite de ce binôme ?

MC : La facilité de travailler en équipe. A deux ils sont un seul enseignant. [...]

Cela demande de l'adaptabilité. Le choix des binômes est important. Il faut que ce binôme puisse travailler ensemble. Il faut ménager les susceptibilités, il faut certaines attitudes au niveau relationnel. Ce n'est pas évident. Cela demande une communication complice. Ils ne sont pas formés à ça.

Les enfants sont sacrifiés. Je me mets à la place des parents. Si j'avais connu ce dispositif là, je n'aurais pas voulu que mon enfant soit dans cette classe là.

Je trouve que c'est un peu délicat car c'est toute une année scolaire qui repose entre les mains du stagiaire. Ce n'est pas comme si ils avaient eu une année de formation avant. Ils sont en train de se former. Les enfants servent de cobayes. Quand c'est une semaine, trois semaines, à la limite un mois mais toute l'année le programme repose sur les stagiaires.

9°) Bien, maintenant en quoi les entretiens suite à la visite formative permettent-ils de développer une pratique réflexive chez les NPS ?

MC : Je trouve qu'avec la visite formative on part d'une séance du stagiaire on reconstruit quelque chose qui est partie de lui. On est très efficace. Quand tu fais une formation dans une salle on part du théorique. A partir de ça on réfléchit. Quand c'est catastrophique. On part de quelque chose de concret. Alors, euh... ça dépend des entretiens.

L'idéal serait de le filmer et de visualiser le film.

Cela permet de rebondir sur les dispositifs. Est-ce que d'autres dispositifs plus pertinents te semblent intéressants ?

CP : 10°) Quelle perception ont de toi les NPS dans ta mission d'accompagnement ? Qu'est-ce qu'ils te renvoient ?

Ah ! Dans ma discipline ils sont demandeurs. Je viens deux fois. Ils ne savent pas comment faire. Dès le départ, je préviens que je viens les former, les conseiller. Ils voient des collègues. Ils n'ont pas honte de me dire qu'ils ne connaissent pas. Ils n'ont pas peur d'arriver naïvement. En français et en maths ils hésiteraient plus à dire ça. Dans ma discipline ils sont demandeurs de formation. Ils affichent plus facilement leur besoin en formation. Cela demande une approche.

11°) Ce sera la dernière question cette fois ci. Quel dispositif de formation souhaiterais-tu mettre en œuvre auprès des NPS

Faire une animation pédagogique avant d'aller en visite dans les classes car j'ai donné au moins des pistes.

Le stagiaire est saturé. Il ne va s'approprier que 40 à 50% de ce qu'on va lui dire. Pendant ce temps d'entretien. Si on avait déjà déblayé la partie théorique, on irait plus directement sur sa séance car l'entretien va très vite.

CP : C'est une formation qui sera préconisée les jours prochains.

Je te remercie pour ta contribution.

Annexe XXVI

Extrait Entretien avec Mme B Directrice

1°) QUELLE REPRESENTATION AVEZ-VOUS DES NPS ? Pour vous un NPS c'est qui ?

Je pense que le NPS doit comprendre les attendus du métier. Le NPS qui est chez nous, a mis beaucoup de temps à rentrer dans les attendus du métier. Il n'avait pas compris que la classe était la sienne. Le NPS a adopté une position fermée même envers la titulaire remplaçante. Maintenant, cela va mieux. Elle a compris le métier.

2°) QU'ATTENDEZ-VOUS D'UN NPS ?

J'attends d'eux, qu'ils rentrent dans l'équipe pédagogique ; qu'ils participent aux différents conseils.

Je ne dis pas aux parents que ce sont des stagiaires. Le travail doit être établi qu'ils soient titulaires ou NPS.

3°) QUELLES DIFFERENCES FAITES VOUS ENTRE LES NPS DE CETTE ANNEE ET CEUX DES ANNEES PRECEDENTES ?

Cette année, au départ, la stagiaire a eu du mal à communiquer et à travailler avec la collègue titulaire qui prend le relais. L'an dernier le stagiaire avait compris le travail. Il était très organisé.

Annexe XXVII

Entretien avec EMF Mme PJ

ENTRETIEN SEMI DIRECTIF AVEC PJ

1°) Quelle représentation avez-vous des NPS ?

Pour moi, un NPS c'est un professionnel en devenir. Je dirais qu'ils n'ont pas encore suffisamment de bagage pour prendre en charge les enfants. Ils n'ont pas de représentation de comment l'enfant apprend en maternelle, donc ils ont du mal à mettre en place une activité.

Les contractuels sont des jeunes qu'on lance dans l'arène, dans la fosse aux lions, sans aucun bagage pédagogique. Ils n'ont aucune représentation de ce qu'est un enseignant. Ils fonctionnent par imitation et certains modèles ne sont pas les bons.

Les NPS sont plus adaptés que les contractuels.

2°) Qu'attendez-vous d'un NPS ?

J'attends qu'ils fassent travailler les enfants, qu'ils les prennent en compte, et comprennent que les enfants sont là pour apprendre.

J'attends qu'ils réfléchissent sur les supports qu'ils donnent aux enfants, pour construire quelque chose avec eux, pour eux. La « construction » est primordiale. La programmation doit être construite pour que l'enfant apprenne.

Il n'y a pas assez d'accompagnement du jeune et on risque de griller des générations d'enfants. Il faut les accompagner.

3°) Quelles différences faites vous entre les NPS de cette année et ceux des années précédentes ?

Je n'ai pas vu de différence car les deux stagiaires que j'ai eu cette année ne sont pas tout jeunes, avaient déjà une expérience professionnelle, et surtout, ils étaient très réactifs et très investis dans leur travail.

4°) Quelle définition donnez-vous du contexte difficile ?

- Ça peut être à cause d'un problème personnel. On est des être humains, il faut l'écouter et l'aider si possible.
- Les NPS et les contractuels ont des problèmes au niveau de la préparation, comment adapter les activités car en maternelle, l'enfant de 3 ans est particulier.
- Dans certains cas des enfants qui devraient avoir une prise en charge particulière, ne sont pas pris en charge. Il faut intégrer l'enfant en difficulté, préparer des choses pour lui spécifiquement et l'AVSI va l'aider. Mais certaines fois il n'y a pas d'AVSI.

5°) Quelles stratégies les NPS placés en contexte difficile vont-ils privilégier ?

(La gestion de la classe sera-t-elle privilégiée au détriment du contenu ?)

Les NPS ont eu des rencontres, des formations à l'ESPE. Ça leur sert par rapport aux contractuels qui n'ont rien eux comme formation. Les contractuels sont plus démunis et laissent souvent les enfants déborder et certaines fois je constate que les contenus ne sont pas assez développés. Ils sont dans la gestion de la classe, dans la discipline, les enfants n'ont pas le temps d'apprendre surtout en maternelle. Il faut une réflexion en équipe.

6°) Comment parvenez-vous à faire face à leurs besoins lorsqu'ils sont placés en contexte difficile ou quand ils vous font part de leur difficulté ? Quelles aides pouvez-vous leur apporter ?

Je les amène à réfléchir sur la différence qu'il y a entre l'école et le centre de loisirs, à réfléchir sur ce qu'est un enseignant, sur la posture d'un enseignant. L'acte d'enseigner n'est pas seulement le maître qui déverse son savoir. Il faut qu'à travers ce que l'on met en place, l'enfant sente qu'il y a des attentes. A la fin de la séance, il faut lui demander ce qu'il a retenu, ce qu'il a appris. C'est cela qui fait la différence avec le centre de loisirs ou la maison.

7°) Que pensez-vous de l'actuel dispositif de formation ? Quelles difficultés génèrent le nouveau dispositif ?

Je ne comprends pas le nouveau dispositif. Les NPS viennent dans votre classe, mais il n'y a pas de retour de notre accompagnement. On a l'impression de travailler sans prise en compte, sans considération. On fonctionne mais je trouve qu'il n'y a pas de contenant. C'est pour cela que dans les classes de jeunes il y a autant de dégâts. Ils n'ont pas de projection, de visibilité. On fait et après on oublie ce qu'on fait. Je constate que le rectorat met les maîtres formateurs sur des projets et ils ont moins de temps pour encadrer les NPS. On a l'impression de pédaler dans la semoule.

On a l'impression qu'on leur a fait croire qu'enseigner c'est facile, mais ce n'est pas le cas. Il y a une marge de suivi dans le système. On ne tient pas compte du côté humain, psychologique du NPS. Les NPS sont parfois mis en difficulté par le système.

8°) Quelles compétences vous semblent essentielles à la réussite de ce binôme ?

- Conduite de la classe dans un climat d'apprentissage.
- Discipline
- Mettre l'enfant en activité et non l'occuper.

9°) En quoi les entretiens suite à la visite formative vous ont permis de développer une pratique réflexive chez les NPS ?

Je leur donne un temps, je les emmène à analyser ce qu'ils ont vu, de se poser des questions sur ce qui a été fait et je les amène à trouver d'eux mêmes ce qui ne va pas. Je les pousse à reconstruire ce qui a échoué. Donc je les amène à analyser leur pratique. Ainsi, ils trouvent d'eux mêmes leurs conseils. J'insiste également sur les points positifs de leur intervention.

10°) Quelle perception ont de vous les NPS dans votre mission d'accompagnement ? Qu'est-ce qu'ils vous renvoient ?

Le retour est positif, car ils me disent clairement qu'ils ont compris qu'ils savent pourquoi j'ai fait ça. Tout au long de ma pratique je leur dis pourquoi je fais ceci ou cela. J'articule ma pratique sur la théorie. Donc, ils voient tout de suite le rapport pratique et théorique. Cela leur permet de développer leur professionnalité. Ça les incite à aller chercher. Je réfléchis et me remets en question tout le temps, je n'ai pas une pratique routinière. Je tiens compte des enfants donc les NPS trouvent que c'est bien.

11°) Quel dispositif de formation souhaiteriez-vous mettre en œuvre auprès des NPS

Je voudrais qu'il y ait un va et vient entre la pratique et la théorie, avec des journées d'action pédagogique, des rencontres.

Les NPS veulent réussir tout de suite, ils veulent des recettes toutes faites, c'est du consommable. Dans la pratique, on ne tient pas assez compte de l'enfant. Il y a des gens compétents qu'on enlève de leur classe pour chercher à briller aux yeux des autres.

Annexe XXVIII

Entretien avec EMF Mme BC

ENTRETIEN SEMI DIRECTIF Avec Mme BC :

Bonjour Mme BC,

Voilà, je voulais m'entretenir avec toi au sujet d'un objet d'étude qui m'interpelle, m'intéresse et qui porte justement sur la représentation des nouveaux fonctionnaires stagiaires exerçant leur métier en contexte difficile.

Voilà, donc, tout d'abord la première question que je vais te poser:

1- Quelle représentation tu as d'un nouveau professeur stagiaire ?

Mme BC : Représentation d'un nouveau professeur stagiaire...

Mme C : Pour toi, qui est un NPS ou un NPS c'est qui ?

Mme BC : Un nouveau professeur stagiaire en fait, est un enseignant qui est en formation, qui a déjà des acquis aussi bien théorique mais dont les acquis pratiques doivent être consolidés.

2- Mme C : D'accord, bien. Alors, quand tu es avec un NPS dans ta classe qu'attends-tu de lui ?

Mme BC : Quelles sont mes attentes par rapport à cela ?

Déjà qu'il me fasse part de son ressenti par rapport à la fonction, de ses attentes. C'est ce qu'il y a dans le cadre d'une formation donc de ses attentes par rapport à ses difficultés. Il y a déjà une demande que l'on doit... à laquelle on doit répondre favorablement au cours du stage. Donc par rapport à ça, il faut qu'il y ait un dialogue entre nous. Surtout avoir une communication assez franche de manière à ce qu'on puisse répondre à ses attentes lors de la formation. Pour que la formation réponde à ses besoins.

Mme C : Donc est-ce que ce sont les seules attentes vis à vis d'eux ? Ou bien, est-ce que toi, quand par exemple tu es en pratique accompagnée et que tu leur demandes de mettre en œuvre une séance, qu'est-ce que tu es en droit d'attendre d'eux ?

Mme BC : On doit attendre d'eux qu'ils appliquent... déjà qu'ils mettent en pratique les conseils qu'on leur a donnés mais aussi on est en train de vérifier que les compétences des nombreux enseignants soient mises en œuvre. On vérifie qu'ils ont des compétences sinon on les aide à les acquérir.

Mme C : D'accord. Hum... Est-ce qu'il t'est arrivé, par exemple, d'avoir des NPS qui ont eu du mal à mettre en œuvre les conseils formulés, prodigués ?

Mme B : Oui il y en a qui ont eu beaucoup de mal concernant les différentes phases des séances.

Mme C : Ils ne percevaient pas les différentes phases ?

Mme BC : Ils ne percevaient pas mais surtout le plus gros problème que j'ai rencontré c'est dans l'analyse des résultats, dans l'exploitation des réponses des élèves. Ça a été leur gros problème. Et même avec celle qui s'impliquait le plus, elle n'arrivait pas à saisir l'exploitation. L'enfant lui donnait la réponse, elle disait oui sans faire justifier et elle s'arrêtait là. Elle n'arrivait pas à rebondir sur les réponses.

Mme C : Qu'est-ce qui leur pose problème ? Quelle est la place de l'évaluation ?

Mme BC : Dans la mise en commun même, l'exploitation des différentes réponses pose problème. Sauf que là aussi l'évaluation formative n'était pas quelque chose d'acquis. Ils ne savaient ce que c'était une demande de formation, comment, à quoi ça correspond. Ils savaient définir l'évaluation formative mais la mettre en œuvre, faire le lien avec la séance, ça leur a posé problème. Mais leur plus gros problème c'était la mise en commun, l'exploitation des réponses des élèves, que ce soit les réponses correctes ou les réponses erronées. C'est le débat qui doit s'instaurer autour de la mise en commun qui n'est pas quelque chose d'acquis, c'est l'impression que j'ai eue.

Mme C : Donc, cette phase, si effectivement tu n'avais pas été vigilante, cette phase aurait été escamotée carrément.

Mme BC : Oui mais ça a été dur vraiment.

Mme C : Qu'est-ce que tu en tires ?

Mme BC : Quand je prends l'exemple de Mme R, on a fait beaucoup de séances mais c'est sur les dernières vraiment qu'elle a commencées...mais elle avait du mal. Le reste s'est passé tout de suite, les différentes phases elle a compris sauf qu'au début même la phase de recherche, le contenu, elle n'était pas au point dessus mais rapidement elle a compris, pourtant c'est quelqu'un qui travaillait beaucoup mais l'exploitation, elle n'y arrivait pas. L'élève donne la réponse, oui, sans le faire justifier, sans mise au point, elle n'arrivait pas à intégrer ça dans sa séance.

Mme C : Alors tu débutes dans le métier mais tu as quand même une expérience par rapport à ça. Tu as reçu des stagiaires dans ta classe évidemment. Qu'est-ce que tu pourrais dire par rapport au dispositif ? L'année dernière il y avait un dispositif qui était en place et là cette année, il y a un nouveau. Est-ce que tu peux ressentir la différence ?

3- Non, avant de parler de dispositif, je vais d'abord te demander quelles différences tu fais entre les NPS de cette année et ceux des années précédentes ? Même si tu n'occupais pas les mêmes fonctions, tu as une expérience.

Mme BC : Je remonte jusqu'à la première fois que j'ai eue des NPS (rires) ...Il y a deux, trois ans. Donc euh...

Mme C : Est-ce que tu sens que quelque chose à changer ?

Mme BC : C'est-à-dire que cette année, le fait qu'elles aient une classe, elles ont d'autres préoccupations. C'est vrai que...Je vais prendre l'exemple de la dernière stagiaire. Elle était en maternelle, sa classe d'affectation c'est la maternelle, elle a fait un stage dans un CM2. Elle s'est un peu intéressée mais ne pensait qu'à la maternelle. Elle voulait surtout des réponses, elle était davantage préoccupée par sa classe d'affectation.

Tandis qu'il y a trois ans quand elles étaient en stage, elles n'avaient pas de classe d'affectation. Elles s'appliquaient davantage. Elles étaient vraiment axées sur le stage en cours mais euh...c'est vrai qu'il n'y avait pas de référent, la préoccupation par rapport à la classe qu'elles ont déjà, à laquelle elles sont affectées.

Mme C : Donc ça, c'est une préoccupation qui leur prend toute l'espace et qui peut-être les empêche de vivre vraiment les stages en pratique accompagnée ?

Mme BC : J'ai eu cette impression parce que ma deuxième stagiaire, c'était vraiment la maternelle. Préoccupée, toutes ses questions c'était en relation avec ...

Mme C : Comme il y a des difficultés en maternelle donc elle voulait que tu lui donnes des pistes ?

Mme BC : Voilà, je ne l'ai pas trouvée vraiment concentrée sur le stage à tel point qu'elle ne voulait même pas prendre la classe.

Elle l'a pris moins souvent que d'autres. Mme L a pris tout de suite mais elle l'a dit franchement « moi ce n'est pas ce qui m'intéresse », qu'elle n'aime pas ça prendre la classe et que c'est plutôt les entretiens qu'on a qui l'intéressent. Ouais mais bon, j'ai senti sa préoccupation, elle était vraiment axée sur sa maternelle, sa maternelle, si bien qu'à un moment pour calmer, je lui dis « écoute, moi je n'ai pas d'expérience en maternelle ».

Mme C : Très bien.

Mme BC : J'étais obligée de lui dire, je lui dis oui...euh elle me dit « oui mais normalement après tu dois faire un changement », non pour l'instant je suis au CM2, je ne sais pas si je reste mais moi pour l'instant je n'ai pas d'expérience vraiment en maternelle, que je ne m'avance pas dessus. Autrement j'aurais fait que de la maternelle avec elle, c'est ce qu'elle voulait. C'était surtout par rapport à son stage, par rapport à...

Mais oui parce qu'après elle a été en stage au cycle 3.

Mme C : Au cycle 3...

Mme BC : Mais sa préoccupation elle était ; vraiment...

Mme C : Donc ça déplace leur préoccupation, ok c'est assez pertinent ça !

Mme BC : Par contre F... c'était différent parce que même après elle m'a dit que « quand je serai dans un stage, est-ce que je pourrai te contacter ? » sachant qu'elle serait dans un stage à un autre niveau.

Mme C : Mais elle, sa classe d'affectation c'était laquelle?

Mme BC : C'est un CMI qu'elle a.

Mme C : Ah oui d'accord.

Mme BC : Ouais, mais ce que je veux te dire. Même après, sachant qu'elle serait dans un autre niveau, même là, elle me demandait est-ce qu'elle pourrait me contacter donc elle arrivait à se détacher quand même, faire la part des choses. Mais là deuxième, j'ai trouvé qu'elle était vraiment... euh. Mais je pense que c'est lié à la notation, à la validation, ce n'est pas un hasard.

Mme C : C'est vrai que... oui cette question se justifie vraiment. Puisque, on sent la vraiment qu'il y a une préoccupation.

4-Mme C : Donc je voulais te demander, selon toi, quelle définition pourrais-tu donner du contexte difficile ?

Mme BC : Alors le contexte difficile, c'est quand les conditions ne sont pas très réunies. Donc les conditions au niveau humain ; par exemple dans son cas, il n'y a pas d'AVSI ; au niveau du matériel, au niveau de la classe, au niveau de l'école. Condition difficile notamment aussi au niveau du public que représentent la classe, les élèves. Comme par exemple, lorsqu'il y a trop d'élèves en difficulté dans une même classe.

Mme C : D'accord.

Mme BC : Il peut y avoir aussi des difficultés de fonctionnement de la classe, il peut y avoir un facteur dû à l'enseignante aussi. Par exemple, manque d'information ou manque d'adaptation au public, pas d'accompagnement dans l'école.

Mme C : Donc, ce sont les facteurs qui vont concourir à rendre la situation délicate dans la classe pour le jeune NPS. Donc euh, il y a-t-il d'autres points que tu voudrais voir par rapport à ça, au contexte difficile ?

Mme BC : Les élèves, le matériel, ce sont les mêmes points.

5-Mme C : Selon toi, quelles sont les stratégies que peuvent développer un collègue NPS placé en contexte difficile ?

Qu'est-ce que j'entends par là ! Selon toi, si le collègue NPS est en difficulté dans la classe, qu'est-ce qu'il va essayer de faire ? Qu'est-ce qu'il va privilégier ? Est-ce que ce sera, selon toi, la gestion de la classe ou est-ce que cette gestion de classe sera privilégiée au détriment du contenu, par exemple ?

Mme BC : Tu voudrais savoir qu'est-ce qui passe avant : les apprentissages, le contenu de l'apprentissage ou la gestion de la classe ? La priorité devrait être donnée aux apprentissages en adaptant le matériel dont elle dispose, en s'adaptant au public qu'elle a.

Mme C : Donc... Ah excuse-moi, selon toi, ce serait quoi ?

Mme BC : Donc je disais que la priorité devrait être donnée aux apprentissages en s'adaptant au public, c'est-à-dire aux élèves et aux matériels disponibles.

Mme C : Alors, dans ta classe, est-ce que tu as des élèves qui sont en difficulté ?

Mme BC : Oui

Mme C : Est-ce qu'elle a réussi par rapport à ses élèves en difficulté, quand elle a pris la classe en pratique accompagnée, est-ce qu'elle a réussi à gérer ses élèves ?

Mme BC : Elle a réussi à gérer mais sa difficulté à les repérer... mais bon comme moi, j'avais déjà précisé... Au début, je leur dis tout le temps dans leur phase d'observation, que la première chose c'est de repérer eux-mêmes les élèves qui sont en difficulté.

Mais elle, enfin la deuxième, elle a surtout eu une difficulté, c'est-à-dire, quand nous avons fait la réunion à deux, elle a bien compris qu'il fallait différencier par rapport aux élèves en difficulté. Mais après quand elle a préparé sa séance, le repérage qu'elle a fait était incomplet. Elle n'a pas repéré tous les élèves en difficulté. Ceux qu'elle a repérés, effectivement, ont bénéficié de sa présence, elle a su les accompagner mais après sa différenciation n'a pas porté sur...le public n'était pas bien ciblé.

Mme C: D'accord

Mme BC: Mais c'est vrai qu'on n'avait pas le même regard, la même appréciation de la difficulté.

Mme C: Alors, qu'est-ce que tu entends par appréciation de la difficulté ?

Mme BC: On n'a pas les mêmes...C'est-à-dire qu'on n'a pas les mêmes critères de repérage.

Mme C: Justement. Est-ce que vous avez établi des critères au préalable ?

Mme BC : Oui. Au début, on en avait discuté, on avait vu que justement ces élèves, les élèves qu'on prenait pour lesquels on différenciait. On les a différenciés, essentiellement par rapport à la quantité du travail et la présence de l'enseignant, l'accompagnement.

Donc, au début, au fur et à mesure des séances et des entretiens, on discutait de ces élèves et je lui montrais que j'ai mis trois phrases dans l'exercice parce que...de manière à ce que tout le monde finisse ensemble et qu'on puisse profiter de la correction. Et après, donc, je lui ai bien précisé sur quels critères je me basais. C'était les élèves en difficulté, les élèves qui étaient lents, essentiellement les élèves qui n'aimaient pas écrire aussi de manière à ce que tout le monde ait fait le travail et prépare l'exercice.

Donc, justement, on a donné quelques instructions mais après, c'est vrai qu'elle dans ce repérage, elle n'arrivait pas à repérer, même au bout de la deuxième semaine. Ça a été sa difficulté.

Mme C : Est-ce que c'était encore lié au fait qu'elle était préoccupée par une seule chose, c'est-à-dire, par la résolution des difficultés qu'elle rencontre dans sa classe d'affectation ? Ce qui fait qu'elle n'avait pas un regard plus ouvert quoi...je ne sais pas comment dire ça ?

Mme BC : Je ne sais pas, je pense plutôt que c'est par rapport à...J'ai l'impression que c'est sa difficulté à exploiter les informations qui fait que son repérage a été biaisé. Parce que quand j'ai vu lors des séances, même lors des mises en commun, elle avait tendance à n'interroger que de bons élèves. Je lui ai fait la remarque, et même quand elle interrogeait un élève qui était en difficulté, il donnait une réponse et elle se rabattait tout de suite sur un bon élève.

Mme C : Parce qu'elle veut faire le point ?

Mme BC : Voilà...Non c'est à c'est-à-dire, qu'elle ne savait pas exploiter, elle disait non ou elle ne s'occupait pas de la réponse et se rabattait sur une bonne élève qui donnait la réponse. La réponse attendue.

Mme C : Est-ce que ce n'est pas justement parce qu'elle n'a pas anticipé les difficultés ?

Mme BC : Oui mais c'est ça. Déjà, par rapport...avant la préparation des difficultés. Ça s'est produit surtout en mathématiques où elle m'a dit qu'elle n'était pas à niveau en mathématiques et mais même en français, quand les élèves lui donnaient une réponse, je lui faisais la remarque qu'elle n'aboutissait pas assez.

Elle n'arrivait pas vraiment à la réponse qu'elle attendait, elle ne relançait pas les élèves pour y arriver. Les enfants lui donnaient une réponse et ça s'arrête là, elle n'arrivait pas à rebondir pour guider l'enfant jusqu'à la réponse attendue. Donc, je pense que c'est surtout...Et puis bon, c'est vrai que pendant la préparation de la séance, elle n'avait pas déjà anticipé sur les difficultés que pouvaient rencontrer les élèves. Et donc...

Mme C : On peut comprendre ce décalage ?

Mme BC : Oui mais là elle était assez paniqué par rapport au niveau, elle était au cycle 3 et elle préférait faire la maternelle.

6- Mme C : Alors...bon...La question que j'ai envie de te poser c'est : comment tu parviens à satisfaire les besoins qu'elle exprime ?...si elle exprime tous ses besoins notamment lorsqu'ils sont placés en contexte difficile. Quelles aides tu peux leur apporter ? Voilà, en quelque sorte. Quelles aides tu peux leur apporter ?

Mme BC : Par rapport aux difficultés ? Donc, il y a eu des aides par rapport aux échanges, par rapport aux entretiens, aux réflexions sur un problème qu'elle a rencontré. Ça a été sur les recherches sur des sites et des documents aussi, des livres, des manuels à compléter.

Mme C : Donc l'aide que tu leur apportes c'est au niveau, effectivement...

Mme BC : Des échanges, des conseils par rapport à la formation et après...

Mme C : La documentation ?

Mme BC : La documentation, la posture de l'enseignant.

Mme C : Est-ce que tu as réfléchi et observé que les conseils que tu leur prodigues sont suivis d'effets ? C'est-à-dire que...lorsque par exemple, ne serait-ce que sur une préparation, il y a quelque chose qui ne va pas, est-ce que tu as l'impression que... qu'elles rebondissent ?

Mme BC : Euh...tout de suite, je trouvais les conseils que je donnais, elle les applique notamment au niveau de la gestion du temps, après une nette amélioration. Elles ont eu beaucoup de difficulté au début, c'était leur point faible. Et puis après, au fur et à mesure, la gestion du temps...

Mme C : D'accord.

Mme BC : Il n'y avait qu'un point qu'elles n'arrivaient pas à mettre en œuvre, c'est l'exploitation des réponses.

Mme C : Bien

Mme BC : Parce qu'elles oubliaient de le faire, on en avait discuté mais elles n'arrivaient pas à créer l'automatisme. Elles n'avaient pas suffisamment d'entraînement, c'est-à-dire qu'on a commencé par s'intéresser d'abord aux phases, de manière à vérifier que les phases et leurs contenus étaient au point, la gestion du temps, et après le dernier point qu'on a analysé c'était vraiment l'exploitation. Peut-être que si on avait eu une semaine de plus, elle aurait pu en s'exerçant mais bon...

7- Mme C : Ca me permet de rebondir un peu sur le dispositif de formation lui-même. Qu'est-ce que tu penses de l'actuel dispositif de formation ?

Tu as parlé du temps, s'il elle avait eu trois semaines, donc qu'est-ce que tu penses de l'actuel dispositif de formation ? Est-ce que tu penses que ça génère des difficultés ?

Mme BC : Je n'ai pas eu beaucoup de difficulté. Elle peut-être que c'était parce qu'elle savait que ça avait été perturbé, elle n'a pas eu ses deux semaines effectives de formation et de pratique. Mais, le jeudi après-midi où on travaille jusqu'à 15h30, le vendredi matin qui a sauté, le vendredi après-midi au CRDP. Et en plus, il y avait la fête de la science, mardi matin on a fait la fête de la science donc même la journée où on était censé être ensemble. Donc peut-être par rapport à ça...

8-Mme C : Donc on peut continuer. Donc, selon toi, quelles compétences te semblent essentielles justement à la réussite d'un binôme ?

Mme BC : Donc, le travail en équipe, l'échange, ensuite. Bon, pour qu'elle puisse fonctionner, il faut qu'elle soit...que bon au niveau du travail en équipe, qu'elles aient les mêmes règles dans la classe de manière à ce que les élèves aient des repères, notamment quand ils sont en maternelle et ont le même fonctionnement dans la classe.

Mme C : D'accord

Mme BC : Qu'ils prennent des habitudes quitte après...Bon après, elles peuvent être personnalisées mais au moins dans la gestion du matériel, dans la gestion de la classe, que les élèves aient déjà des habitudes.

9-Mme C : D'accord. Maintenant, en quoi, par exemple, les entretiens suite à la visite formative, permettent de développer une pratique réflexive du NPS ? Du moins chez un NPS ?

Mme BC : Donc, les entretiens comme ils ont pour but de faire les NPS réfléchir donc...Tu veux dire quoi ? C'est-à-dire ?

Mme C : Oui effectivement. Tu les vois en pratique accompagnée donc tu observes leurs séances, ensuite arrive l'entretien. De cet entretien, il y a des discussions, il y a un échange mais est-ce que tu penses que cet entretien leur permet de développer leur pratique réflexive ?

Mme BC : Oui parce que l'entretien leur permet de...on va justement revenir sur leurs vécus, leurs pratiques et en confrontant leurs difficultés, ce qu'elles ont mis en œuvre et les difficultés qu'elles ont rencontrées, la réaction des élèves. On les amène à réfléchir sur les améliorations à apporter de manière à remédier aux difficultés déjà, à anticiper les difficultés.

Mme C : D'accord

Mme BC : Donc si on recherche les solutions aux difficultés rencontrées donc on les pousse à réfléchir et donc à analyser leurs pratiques, à chercher des solutions. Ils savent que ce n'est pas toujours évident...

Mme C : Est-ce que tu as l'impression que parfois certains font de la résistance, l'impression que...est-ce que ce que tu les amène à questionner...est-ce qu'ils sont vraiment capables de rebondir par rapport à ça justement ? C'est la question posée.

Mme C : Certains ont du mal. Je ne sais pas si c'est...ils ont du mal à se représenter mais je crois que bon. Par rapport à mon vécu personnel quand j'étais stagiaire, je crois que c'est surtout du mal à revivre la séance tout de suite, à revenir...à se remémorer tout ce qu'on a fait pendant la séance. C'est peut-être un manque de maîtrise. Quand je te dis ça c'est par rapport, après, parce que j'ai vu avec T qu'elle avait eu du mal à se rappeler ce qui c'était passé, à se rappeler pendant l'entretien tout de suite après, à rebondir...je ne sais pas elle avait du mal...

Mme C : Est-ce que tu penses qu'il faut vraiment faire corps avec un petit peu les théoriciens comme Vermersch avec l'entretien d'explicitation...qu'il faut vivre ses moments-là, essayer de replonger la personne dans ses moments où elle a agi ? De manière à vraiment l'aider à analyser par la suite : « Rappelle-toi ce moment, qu'est-ce que tu as fait ? » En verbalisant ces moments-là, elle se remet dedans. On va parler de reviviscence. Elle est en train de dérouler en même temps qu'elle est en train de réfléchir, elle déroule les moments qu'elle a vécu avec les élèves. Comment elle a agi, quel était son positionnement, enfin elle réfléchit à tout ça pour une meilleure prise de conscience.

Mme BC : Oui, moi je pense que c'est important qu'il faut la faire revivre la séance. Et je pense que les difficultés que T a rencontrées, c'est qu'elle préparait sa fiche mais même quand elle faisait la mise en œuvre, elle ne maîtrisait pas le contenu de sa fiche.

C'est-à-dire qu'elle avait fait sa fiche mais elle ne l'avait pas suffisamment relue, elle ne pouvait pas refaire sa séance sans se détacher de la fiche donc elle ne maîtrisait pas le contenu de sa séance. Donc, après, quand on lui demandait de revenir sur des points...

Mme C : Est-ce qu'elle n'était pas davantage sur sa fiche que sur la mise en œuvre ?

Mme BC : Mais c'est ça, parce que elle, elle se disait comme quoi...je lui disais oui...C'est-à-dire par rapport à sa fiche, à la fiche mais en fonction des situations que tu rencontres il y aura des modifications. Mais elle, donc, quand on lui faisait une remarque, elle dit « ah mais c'est ma fiche, il y avait écrit telle chose ».

Mme C : Donc en fait, elle ne fait pas le distinguo entre ce qu'elle a conçu et ce qu'elle a vécu, ce qu'elle a réalisé. En réalité, il faudrait qu'elle arrive à se détacher de ces moments-là, j'ai conçu ces fiches, je vais au plus près de ce que j'ai conçu dans ma réalisation, dans ma mise en œuvre, mais je dois percevoir ce qui a changé par rapport à ce que j'ai fait...

Mme BC : J'ai l'impression, qu'elle construisait la fiche suivant un schéma et qu'elle ne vivait pas la séance pendant qu'elle l'a faisait. Donc elle ne se la représentait pas mentalement quand elle la constituait. Parce que, déjà, quand tu te la représentes mentalement après quand tu vas la vivre à ce moment-là tu fais déjà un parallèle. Donc après, dans l'entretien, elle n'arrivait pas à réfléchir sur sa séance parce qu'elle ne se rappelait pas ce qu'elle avait fait pendant la séance mais elle dit « mais pourtant sur la fiche j'avais mis ça, regarde j'avais prévu de faire tout ça » mais après au moment de la mise en œuvre, il y a beaucoup de chose qui...

Mais après, elle me dit « oui mais comment on fait parce que... ». Mais, elle m'a dit qu'elle avait du mal à mettre entre œuvre, je lui ai dit que ce sont les répétitions, c'est en s'entraînant que...et comme elle ne voulait pas. C'était son problème comme elle n'a pas voulu prendre la classe souvent donc voilà elle n'avait pas suffisamment de pratique à la fin du stage.

Mme C : D'accord

Mme BC : Mais même avec les jours qui avaient sauté, je lui avais dit le jeudi de se lancer pour que je vois déjà comment elle est parce que je n'avais aucun document, « ah non, non, non, non, je ne me lance pas » elle m'a dit.

Mme C : Vous alliez à reculons quoi !

Mme BC : Ouais voilà...Après, elle n'a pas eu beaucoup de jours, elle a eu lundi et vendredi.

Mme C : Seulement ?

Mme BC : Ouais voilà.

Mme C : Pas assez pour...

Mme BC : Voilà, c'est ça, comme je lui ai dit c'est l'entraînement parce qu'elle n'arrivait pas à se détacher, elle n'arrivait pas à...donc c'est à cause du manque d'entraînement. Et après, comme elle ne maîtrisait pas pour réfléchir sur sa séance, elle ne se rappelait même pas de certains mots et pourtant elle a écrit ça sur la fiche.

Mme C : En fait, ce qui serait intéressant pour elle, c'est qu'il y ait un dispositif plus pertinent pour qu'elle puisse se rendre compte de sa posture.

Mme BC : Il faudrait la filmer.

Mme C : Ouais

Mme BC : Je n'ai même pas d'électricité dans ma classe.

Mme C : (rires)

Mme BC : La caméra, ouais, mais je voudrais leur dire ça. Dans ma classe, l'électricité n'est pas aux normes, j'ai constaté ça depuis quelques temps, il n'y en a pas.

Mme C : Et à côté ?

Mme BC : Je ne sais pas, dans ma classe seulement parce qu'à côté il y a la salle informatique. Il y a un problème avec les prises.

Mme C : Eh bien dites donc !

Mme BC : Donc il aurait fallu la filmer.

Mme C : En fait, c'est vrai...Alors s'il y avait auto confrontation, ça veut dire qu'elle aurait été d'abord filmée et ensuite elle l'aurait vu. Elle aurait, toute seule, un moment donné, visualisé et ensuite vous en discuter.

Mme BC : Finalement, c'est ce que je vais faire.

Mme C : Ça permet d'avoir une prise de conscience aussi.

10- Selon toi, quelle représentation les NPS peuvent avoir de toi dans ta mission d'accompagnement ? Du moins, quelle perception ont de vous les NPS dans votre mission d'accompagnement ? Ou encore qu'est-ce qu'ils vous renvoient en fait ?

Mme BC : Je pense qu'ils ont beaucoup d'attentes de réponses, d'attentes de questions. Il faut qu'on les observe, ce qu'on faisait avec les séances du mardi où on échangeait sur des questions. C'est ce qu'elle préférerait, elle ne voulait pas trop être observée en classe et que...

Mme C : Quand on l'observe, qu'est-ce qu'il y a derrière ?

Mme BC : Oui il y a un travail à faire derrière...

Mme C : Voilà, c'est-à-dire on observe, on t'amène à te questionner sur ta pratique, on met l'accent sur un point critique, on met l'accent dessus et peut-être que ça dérange.

Mme BC : C'est ce qu'elle n'aime pas.

Mme C : Donc elle fait des entretiens à bâtons rompus

Mme BC : On parle de questions générales...qu'on ne l'observe pas, elle, en particulier.

Mme C : D'accord. Mais il faut qu'elle comprenne que c'est de cette prise en main de la classe que va sortir une professionnalisation de tout ça.

Mme BC : Donc c'est ce qu'elle préférerait donc elle attendait beaucoup de réponses à des questions d'ordre générale mais quelle était ta question ?

Mme C : C'est vrai c'est une question un peu particulière... Qu'est-ce que vous renvoient les NPS ? Donc tu me disais qu'ils avaient beaucoup d'attentes par rapport à vous, par rapport à toutes les questions qu'ils se posent...

Mme BC : Des attentes en complément de formation par rapport à ... C'est presque de la théorie par rapport à la pratique. C'est des questions d'ordre général, c'est-à-dire que peu importe la classe qu'on a comment faire pour gérer les élèves.

Mme C : Ce sont les ingrédients de la recette en fait.

Mme BC : Oui Voilà, de la théorie par rapport à la pratique.

Mme C : Qu'est-ce que tu entends par théorie ? Parce que quand on parle de théorie, on entend plutôt ... quand on leur parle de théorie, ils pensent qu'on leur parle de l'ESPE, de l'IUFM.

Mme BC : Oui c'est ce que je t'ai dit, moi, j'ai eu l'impression, notamment pour elle, qu'elle attendait qu'on lui fasse un cours théorique donc comment instaurer la discipline dans la classe, tu fais ça, tu fais ça, tu fais ça, ça a été sa recette.

Mme C : En réalité, elle cherche des recettes.

Mme BC : Oui, je te parle de théorie, c'est-à-dire qu'elle n'adaptait pas, on pense pas qu'elle faisait le lien avec le public auquel elle était confronté. Je lui dis que ça, ça dépend de l'élève que tu as. Il y a des trucs qui ne vont pas fonctionner avec la classe du tout. Il y a des trucs qui vont bien fonctionner dans ma classe et pas dans une autre donc c'est en fonction du public, des élèves qu'il faut les adapter voilà...

Ma première stagiaire me posait des questions mais en relation avec sa pratique de travail. C'est peut-être parce qu'elles n'ont pas eu le même parcours.

11- Mme C : Alors c'est aussi une question particulière, quel dispositif de formation souhaiterais-tu mettre en œuvre auprès de tes NPS ? C'est vrai qu'on a beaucoup parler d'entretien, d'observation, des séances en classe mais est-ce qu'il y a peut-être un dispositif que tu aurais souhaité mettre en place avec elles ?

Mme BC : Comme tu disais tout à l'heure je pense que c'est intéressant de les faire observer une séance

Mme C : Tu veux dire une séance filmée ?

Mme BC : Oui.

On aurait pu aussi partir de l'exploitation des fiches conçues, repérer les difficultés au niveau de la structure des fiches pour répondre aux demandes donc à la conception des fiches. Par rapport à leur demande de théorie je pense que ça devrait être exploité.

Mme C : Est-ce que tu as déjà eu l'occasion de leur montrer ta fiche, ta progression, ta programmation ?

Mme BC : Oui à Mme T. Ma fiche elle l'a recopiée telle quelle.

Mme C : Elle est vraiment à la recherche d'un modèle ?

Mme BC : Elle m'a demandé à photocopier.

Mme C : En tout cas si ça peut l'aider.

Mme BC : Elle n'a pas pris juste ce dont elle a besoin, elle a pris tout, même la présentation.

Mme C : Elle n'est pas encore en mesure de se détacher de ce que tu lui as présenté. Elle doit donc comprendre comment construire la fiche.

Bien Mme BC, on va clore l'entretien.

Je te remercie pour cet échange.

Annexe XXIX

Entretien avec CPD Mme DM

ENTRETIEN SEMI DIRECTIF AVEC DM, CPD

Bonjour Mme DM et merci du temps que tu vas me consacrer concernant les nouveaux professeurs stagiaires (NPS).

1°) Quelle représentation avez-vous des NPS ?

Ce sont des adultes en formation, avec qui je vais tenter de partager mon expérience du métier et avec qui je vais faire mon travail de formateur.

Un NPS c'est un jeune collègue, même si il n'est pas encore titulaire. Les NPS sont différents des M2. Les M2 sont des étudiants mais pas les NPS. Je suis moins exigeante avec les M2.

Je trouve que les collègues qui en parlent sont trop exigeants avec les M2. Or c'est totalement différent. Pour moi, un étudiant essaye avec ses représentations et ses insuffisances. A partir de là on va lui apporter une aide. On n'attend pas de lui qu'il réussisse mieux la prochaine fois car il veut réussir au concours.

Je suis par contre plus en phase avec les NPS dans une démarche de progrès, dans une construction, dans un accompagnement vers une évaluation positive.

On ne va pas exiger la même progression du M2.

2°) Qu'attendez-vous d'un NPS ?

Avec les NPS j'attends obligatoirement des progrès. Je veux qu'ils s'améliorent au fur et à mesure du temps.

4°) Quelle définition donnez vous du contexte difficile ?

Pour moi, avec mon expérience de Saint-Martin, un contexte c'est un enfant avec des problèmes avec la langue.

C'est aussi des enfants à problème de comportement, qui ne tiennent pas en place.

5°) Quelles stratégies les NPS placés en contexte difficile vont-ils privilégier ?

(La gestion de la classe sera-t-elle privilégiée au détriment du contenu ?)

Ca dépend des NPS. Ils peuvent avoir prévu des choses intéressantes, mais ça ne passe pas avec les élèves. Dans les classes où il y a des problèmes de discipline, les NPS passent leur temps à reprendre les enfants mais sans succès. Là aussi c'est un apprentissage pour les NPS. S'il y a un peu de bruit dans la classe, il ne faut pas en faire un plat. Donc souvent c'est au détriment des apprentissages. Souvent dans la classe, c'est un seul enfant qui pose des problèmes de discipline à la fois, il faut que le NPS se déplace, maîtrise l'enfant sans pour autant s'interrompre. Il faut que le NPS mette en place un langage non verbal.

La plus ou moins maîtrise des apprentissages, fait qu'ils privilégieront plus ou moins la discipline au détriment des apprentissages.

Leur représentation est d'avoir une classe calme. Ils font tout dans la classe et certaine fois, on se demande si les enfants ont assimilé quelque chose. Ces représentations des NPS sont confortées par les collègues plus anciens. Les NPS pour leur confort vont reproduire ce qu'ils observent chez des anciens collègues de leur établissement, alors que l'ancien collègue n'est pas forcément dans les desiderata institutionnels. A Saint-Martin, la difficulté la plus importante c'est la langue. Il faut adapter les situations d'enseignement au contexte. Il y a beaucoup de NPS regroupés entre eux, si bien que l'on a des idées parfois innovantes.

6°) Comment parvenez vous à faire face à leurs besoins lorsqu'ils sont placés en contexte difficile ou quand ils vous font part de leur difficulté ? Quelles aides pouvez-vous leur apporter ?

Je demande aux NPS de déscolariser les activités, c'est-à-dire en faisant des projets et en y incluant les apprentissages, de façon à ce qu'ils acquièrent des connaissances sans en avoir l'air. Par exemple dans un projet théâtre, on aborde les notions de français, d'histoire-géo, mais pour la construction du décor, on aborde des notions de mathématiques et de science, et là c'est du concret pour les élèves.

Lorsqu'il y a des problèmes de langue, les apprentissages passent mieux au niveau scientifique qu'au niveau littéraire. Pour un anglophone, quand tu lui parles d'homonyme ou de synonyme, c'est du chinois, mais si tu poses une opération, là il va mieux te comprendre. A Saint-Martin, les cours sont faits en Français (directive de l'inspection), mais beaucoup d'enfants ne parlent pas le français. Il faut que l'institution s'adapte au contexte car si l'enfant ne comprend pas la consigne, il ne peut pas y avoir de résultats.

Donc je leur donne des conseils pour qu'ils s'adaptent mieux.

7°) Que pensez vous de l'actuel dispositif de formation ? Quelles difficultés génèrent le nouveau dispositif ?

Le nouveau dispositif génère des difficultés dans le sens où les NPS de cette année ont un esprit très concours ils sont très individualistes alors que travailler en binôme demande de la coopération.

8°) Quelles compétences vous semblent essentielles à la réussite de ce binôme ?

Pour que le binôme fonctionne bien il faut des capacités de communication pour le travail en équipe. Il faut être organisé, savoir se remettre en question.

10°) Quelle perception ont de vous les NPS dans votre mission d'accompagnement ? Qu'est-ce qu'ils vous renvoient ?

Les NPS nous considèrent comme des contrôleurs et ne se rendent pas compte de l'importance de nos visites. Certains ne lisent même pas les bulletins que nous leur envoyons.

11°) Quel dispositif de formation souhaiteriez vous mettre en œuvre auprès des NPS ?

Les NPS ont un grand besoin de formation et ce qui est proposé est insuffisant. Sur St Martin j'ai mis en place une formation en Mathématiques mais nous restons encore trop dans les généralités car le temps reste court. On devrait mettre en place des formations pour apprendre à analyser, analyser les pratiques, tout ce qui est propre à la didactique.

L'ancien dispositif permettait de tester les NPS en stage en responsabilité avant de les mettre devant les élèves. Cela permettait de savoir s'ils étaient faits pour le métier.

Annexe XXX

Entretien avec CPC Mme N

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF AVEC N

1°) QUELLE REPRESENTATION AVEZ-VOUS DES NPS ? Pour vous un NPS c'est qui ?

Les NPS sont des personnes d'âge très différent, on trouve de très jeunes, mais souvent des personnes qui ont dépassé la quarantaine, qui ont occupé d'autres emplois, d'autres fonctions et qui arrivent à l'école avec un passé professionnel, un vécu professionnel souvent très éloignés de la pédagogie, de l'éducation. Donc quelquefois, des gens qui ont du mal à prendre du recul et à comprendre que, ce qui se fait aujourd'hui à l'école, n'est pas ce qu'ils ont connu, soit en tant qu'élève, soit en tant que parents. Il faut admettre que la pédagogie a évolué. Les programmes ont changé, les objectifs ne sont pas les mêmes et on retrouve ces personnes en tant que NPS, donc nouveau professeur stagiaire. On s'attend à quelque chose d'innovant, et bien non. On retrouve souvent pour les plus âgés, des représentations d'une école assez ancienne, d'une école traditionnelle d'il y a 20 ou 30 ans. Ceci dit, je n'ai jamais rencontré quelqu'un qui fasse de la résistance à ce que je lui disais bien qu'ayant des positions très différentes. L'an dernier j'ai travaillé avec une NPS qui avait déjà travaillé avec les enfants, ce qu'elle faisait était assez bien, innovant, mûrement réfléchi. Elle avait à cœur de présenter les apprentissages autrement. Par contre cette année j'en ai vu deux : une avec un enseignement très frontal, je suis la maîtresse, je suis au tableau et je transmets mon savoir entre guillemets et une autre, plus dans l'action, plus dans l'écoute des élèves. Donc cela dépend vraiment des individus. On ne peut pas dire que tous les NPS sont comme ceci ou comme cela. Cela dépend des individus, cela dépend également de leur vécu professionnel, s'ils ont des enfants jeunes, pas jeunes. On n'arrive pas vierge dans le métier.

2°) QU'ATTENDEZ-VOUS D'UN NPS ?

Ce que j'attends d'eux ? Alors je serais tentée de dire la réussite des élèves mais ce serait trop utopique. Ce que j'attends d'eux en fait, c'est pouvoir prendre du recul et analyser leur pratique. Ce sont des débutants, donc forcément ils vont faire des erreurs, car ce sont des erreurs qu'on apprend. Mais il faut pouvoir se rendre compte qu'on a fait une erreur. Donc ce que j'attends d'eux et c'est ce qui se passe lors de l'entretien, c'est qu'on essaye d'analyser ce qui s'est passé. Non pas de me dire ce qui c'est passé, j'étais là, j'ai vu, mais qu'est ce qui a fonctionné, qu'est-ce qui n'a pas fonctionné et comment on aurait pu faire autrement ? Soit en amont dans la préparation, soit in situ dans la classe. On se rend compte que la séance qu'on avait imaginée ne fonctionne pas. Comment réagir, même si on n'est pas capable de réagir tout de suite, dans l'entretien, dire quand l'élève a dit ça, j'aurais du faire ça etc... Ce qui m'importe, c'est qu'on va former des enseignants intelligents si on arrive à leur permettre d'apprendre à analyser, d'apprendre à réfléchir, de prendre du recul. Quand ils vont apprendre à faire cela, ils pourront alors anticiper. Pour moi, c'est ce que j'attends d'eux, mais ce n'est pas un travail qu'on va voir tout de suite. C'est quelque chose qui va payer dans un an ou deux ans. Parce que l'analyse ça s'apprend. Peut être que les enfants vont en souffrir et encore non, parce que s'ils apprennent à analyser forcément ils vont pouvoir proposer une nouvelle séance avec le même objectif si la séance a échoué. Donc pour moi, c'est la seule façon de former en très peu de temps parce que l'on a très peu de temps, des enseignants qui pourront être un jour des enseignants efficaces, voir efficaces.

Face aux NPS j'ai des exigences institutionnelles. Il faut être exigeant car sinon, ils prendront de mauvaises habitudes. Donc je pense qu'il faut faire preuve de fermeté et exiger tous les supports nécessaires à la gestion d'une classe, qu'il s'agisse de documents tels que : progressions, séquences, fiche de séances, emploi du temps, cahier journal. Il faut leur démontrer que ce sont des outils indispensables à la bonne gestion de la classe. Ce ne sont pas seulement des documents qu'il va falloir remplir pour faire plaisir au formateur, à l'IEN, mais ce sont des documents qui ont toute leur place et leur signification. Si ces documents ne sont pas pensés, la séance même n'aura aucun effet. La séance est pensée non pas in situ, mais en amont. Pour penser la séance en amont, je vais sur mon cahier journal écrire quel objectif je vise, quelle évaluation je vais mettre en place à la fin de la séance, le déroulement de ma séance, qu'est-ce qui c'est passé précédemment, qu'est ce que je vais utiliser dans ce qui c'est passé précédemment pour pouvoir mettre en œuvre ma séance, pour pouvoir faire une pédagogie avec une gestion différenciée des élèves etc. Donc ce sont des outils. On ne pourra pas tout retenir, donc il faut écrire. Ils ont besoin de cette phase d'écriture car ils sont jeunes dans le métier et qu'ils débutent.

Les NPS de cette année que je suis, ne sont pas réticents à utiliser ces outils, je pense que c'est surtout parce qu'ils sont NPS et pas encore titulaires.

3°) QUELLES DIFFERENCES FAITES VOUS ENTRE LES NPS DE CETTE ANNEE ET CEUX DES ANNEES PRECEDENTES ?

L'an dernier j'ai suivi deux NPS. Ils fournissaient des efforts conséquents, tous les documents étaient à jour, remplis, peut être un peu trop. Car quand on arrive, tous ces documents ne sont pas toujours dans l'ordre de priorité, mais c'est l'envie de bien faire. Cette année sur les deux que je suis, il y en a une qui a des documents à jour et présentés de façon assez pertinente, et l'autre qui a des documents mais j'ai l'impression qu'elle a des documents pour avoir des documents, elle ne les fait pas vivre et qu'elle n'a pas véritablement compris le sens. Celle-la était un petit peu perdue même dans la classe. C'est-à-dire qu'elle fait classe et vous suivez ou vous ne suivez pas. Ce n'était pas volontaire mais c'est quelqu'un qui était un peu dépassée. Alors l'excuse c'est « d'habitude ils ne sont pas comme cela, je ne sais pas ce qui se passe aujourd'hui ». C'est toujours quand j'arrive que cela change, mais bon il y a quand même une volonté de bien faire. Je pense qu'elle a plus besoin de conseils sur l'intérêt d'avoir des documents, puisqu'elle était étonnée de savoir que cela avait un intérêt réel. Mais je n'ai pas senti de résistance. Cela m'est arrivé avec une stagiaire, il y a plusieurs années qui n'avait pas ses documents. C'était récurrent et chaque fois qu'un formateur passait la voir, on avait l'impression de lui apprendre qu'il fallait les avoir. C'était vraiment de la mauvaise volonté. Elle n'a pas été titularisée d'ailleurs. Après, on peut s'interroger parce qu'il y a des stagiaires qui ont été renouvelés et on voit l'année d'après qu'il n'y a pas tellement de changement, donc on s'interroge sur le fait que le renouvellement soit profitable. J'ai l'exemple d'une enseignante qui a été renouvelée mais qui m'a présenté un travail à des années lumières des attentes et qui de surcroît était très fière de son travail. Un tel enseignant risque de « brûler » des générations d'enfants. Après il y a des enfants qui n'ont pas besoin de l'enseignant car ils travaillent à la maison, ils sont déjà rentrés dans l'aire du numérique, ils font des formations à profusion, ceux là pourront s'en tirer, mais ceux qui ont réellement besoin de l'enseignant, ceux qui n'ont pas tout ce qu'il faut à la maison, ceux qui vivent dans des milieux d'une pauvreté culturelle. Ceux là, je m'inquiète pour eux. Comme je suis quelqu'un d'assez optimiste, je me dis que bon, avec la formation continue, elle finira par comprendre.

4°) QUELLE DEFINITION DONNEZ VOUS DU CONTEXTE DIFFICILE ?

Selon moi, je mettrais plusieurs définitions derrière ce mot.

- Est-ce qu'il s'agit d'un contexte difficile c'est-à-dire du milieu des enfants en zone d'éducation prioritaire. Parce que là on a souvent des enfants issus de milieux défavorisés, où on n'a pas l'adhésion des parents, on n'a pas le soutien des parents, donc l'école est obligée de faire seule et on sait bien que quand on a l'adhésion des parents, on arrive plus facilement à cette réussite éducative.

- Un contexte difficile ça peut être avec des élèves en grosses difficultés dans la classe en attente d'orientation. Ca peut être difficile à vivre pour l'enseignant car cela ne relève pas de sa compétence ni de celle du RASED. Du fait des lenteurs administratives, ces élèves sont dans la classe et demandent une grosse dépense d'énergie.

- Cela peut être lié à l'enseignant lui-même, qui vit une souffrance, une période difficile, qui fait que cela altère son fonctionnement, ses capacités, ses compétences professionnelles. Ça on le voit de plus en plus, si il y a une prise en charge, on peut limiter les dégâts. Souvent on n'ose rien dire car c'est un enseignant méritant qui a toujours été reconnu pour ses compétences, donc on attend en se disant que cela va passer, mais ça ne passe pas. Une année passe, deux années passent et on a deux générations d'enfants qui en subissent les conséquences.

- On peut avoir un contexte difficile au sein d'une équipe, quand il y a conflits, mésententes. Alors tout projet, de classe, de cycle, rien n'aboutira parce que le contexte de l'équipe va nuire à la bonne marche de l'école.

- Tous les conflits avec les parents, l'incompréhension des parents sur la pédagogie mise en place par exemple.

- Des élèves très perturbateurs, difficiles à gérer, élèves agressifs, un élève ayant agressé un enseignant par exemple, si ça se fait en début d'année, il faut pouvoir supporter l'enfant toute l'année, en sachant que la loi interdit toute violence envers l'élève que ce soit verbale ou physique.

- La perte dramatique d'un élève qui crée un malaise au niveau de la classe, il faut mettre en place une cellule d'écoute pour résoudre rapidement le problème.

- Il y a contexte difficile intrinsèque à l'enseignant et contexte difficile extrinsèque : intrinsèque, il s'agit d'un enseignant en position de fragilité et devant une petite difficulté ça deviendra tout de suite une grosse montagne.

- Pour nos NPS placés en binôme, cela peut être un contexte difficile. Ne serait ce que la façon de gérer les tables et les chaises quand les enseignants sont en binôme. Certains vont d'emblée changer la disposition sans poser de question. D'autres vont se demander s'ils peuvent ou non ? Comment ils vont faire ? Ils vont se casser la tête sur des détails. Quelque chose de pragmatique devient un problème. Le plus simple est d'adopter la disposition qui nous convient et si ce n'est pas celle de mon binôme, à mon départ je remets les choses en place comme elles étaient. Il y a beaucoup d'interrogations et de peur pour certains. Le fait de mettre deux NPS dans la même classe n'est pas profitable aux élèves. Je m'explique : je pense qu'il faudrait un titulaire. Choisir ce titulaire par exemple un MAT et lui adjoindre un NPS. Évidemment, quand on débute, on fait des erreurs. Tout le monde fait des erreurs, mais les erreurs du débutant auraient pu être rattrapées par le professeur titulaire. En tout cas plus facilement. Tandis que dans notre cas, il met en place des choses pendant 5 semaines, puis un autre arrive. Prenons le cas de la rentrée en septembre. Le deuxième NPS arrive en octobre, c'est la première fois qu'il prend la classe. Donc, c'est comme si c'était une rentrée pour lui. Donc, c'est un recommencement. Donc, il faut déjà comprendre, quel est le fonctionnement de l'autre. Comment il fonctionnait ? Pourquoi il faisait ça et pourquoi moi je dois faire autrement ? Et pourquoi moi je dois m'inscrire dans la continuité ? Ce n'est pas évident. Tandis que si il y avait un NPS et un titulaire en alternance, tout de suite par un échange avec le NPS, le titulaire arrive à comprendre où il en est, et on peut continuer.

L'ancien principe de la triplète, un titulaire et deux stagiaires étaient plus judicieux. Malheureusement il y a eu des postes à pourvoir et le titulaire est resté sur un poste et les stagiaires ont hérité d'un poste en commun. On ne met pas les NPS ni au CP ni en CM2, c'est déjà bien. Les élèves des NPS en binôme, auront toute l'année des professeurs qui vont tâtonner, expérimenter des choses, et en plus pas la même personne, parce que si s'était la même personne, elle aurait tâtonné au début, mais au bout d'un moment elle aurait trouvé ses marques et fini par donner le rendu de ce que l'on attend d'un professeur. Mais là, au bout de 5 semaines vous décrochez, vous partez en formation chez un EMF, ensuite vous partez en formation dans une classe, ensuite vous partez encore en formation à l'ESPE. Puis quand vous revenez, c'est un peu comme des élèves qui sont partis en vacances un mois, à la rentrée on a l'impression qu'ils ont tout oublié. Je ne dis pas que les NPS ont tout oublié, au contraire, ils sont partis en formation, mais ils ont perdu le lien avec la classe, le contact avec la classe. Alors on demande aux deux NPS du binôme de faire une liaison, mais est ce que cette liaison est efficace, et effective ? Comment ça se passe ? Est-ce que c'est juste faire un point rapide en dix minutes ? Est ce que c'est s'asseoir et dire voilà « j'ai évalué, j'ai mis ça en place, voilà, il y a tel élève qui a besoin de ça. Il faut l'accompagner. » On sait bien que même si la passation dure une matinée, mais les élèves sont là, comment gérer ce temps et faire une bonne passation ? Ce n'est pas pertinent et même nous qui devons faire un entretien avec les NPS devant les élèves, ce n'est pas facile, car toutes les deux, trois minutes selon le niveau de classe, on doit s'arrêter pour leur demander de faire silence. Il y en a un qui vient vous déranger pour vous demander quelque chose même si vous avez demandé de ne pas vous déranger. Donc les deux enseignants essayant de se faire une passation dans ces conditions pour moi ce n'est pas évident, efficient. Ça ne devrait pas se faire dans ces conditions là. Pour avoir de meilleures conditions, ça voudrait dire faire du hors temps scolaire, et là on touche à un domaine privé. Mais c'est la seule condition pour que cela fonctionne. Bon il y a les mails, mais est-ce suffisant ?

5°) QUELLES STRATEGIES LES NPS PLACES EN CONTEXTE DIFFICILE VONT-ILS PRIVILEGIER ?

(La gestion de la classe sera-t-elle privilégiée au détriment du contenu ?)

Les NPS vont plus s'accrocher à un contenu, car c'est plus sécurisant, c'est-à-dire que cette notion que je veux faire passer, je vais la préparer et je vais faire « ma » leçon, ma séance, on ne pourra pas me reprocher de n'avoir pas fait mon travail. Les élèves suivent ou ne suivent pas, d'accord, mais j'ai fait la séance, je l'ai préparée. J'ai mes fiches de séances, mon cahier journal. J'ai tout en ordre, ce n'est pas de ma faute, ce sont les élèves. Donc quelque part on se dédouane un peu, sauf que son travail ce n'est pas seulement de préparer la classe, c'est de gérer la classe. La gestion de classe en contexte difficile sans préparation ce n'est pas la peine. Il faut savoir faire les deux. J'ai vu les débutants s'accrocher au contenu et la classe était sens dessus dessous : les élèves sur la table ; l'enseignant au tableau en train d'écrire sa date, son intitulé, comme si de rien n'était. On dirait qu'il devient sourd à leur désordre. Tu peux être sur la table te balancer sur ta chaise, casser quelque chose, c'est pas grave je continue envers et contre tout. En fait, c'est rassurant pour l'enseignant, car si j'avais une autre classe, ça aurait fonctionné. C'est le fait de se trouver en contexte difficile qui fait que cela ne fonctionne pas. Mais cela ne me remet pas en cause en temps qu'enseignant. Je sais qu'il faut faire la séance, je sais comment il faut faire, sauf que comme je n'arrive pas à gérer la classe ça ne sert à rien, il y a peut être deux élèves qui vont suivre et le reste pas.

J'ai vu une séance comme cela avec un enseignant pas en contexte difficile, C'est l'enseignant qui était en difficulté personnelle et la gestion de la classe posait problème. C'est un autre collègue qui venait pour faire le retour au calme, et elle se raccrochait au contenu.

Donc il ne suffit pas d'avoir préparé, il y a une part de l'enseignant qui est fondamentale et les NPS ne sont pas toujours conscients de cela. Je me souviens qu'une année, les NPS étaient très

durs avec les élèves, je ne sais pas ce qu'on leur avait dit en formation, mais l'ordre dans la classe était leur priorité, il ne fallait pas faire de bruit, pas bouger, etc. je leur disais que se sont des enfants c'est normal qu'ils bougent. Pour eux il ne fallait pas de désordre et dès le début être dure avec les élèves, mais là on méconnaît la psychologie de l'enfant.

Donc je ne généraliserais pas, j'ai rencontré des enseignants qui faisaient leur travail de préparation mais qui avaient du mal à gérer les élèves. Moi, ce que je suis tentée de leur dire, c'est que ça ne sert à rien de préparer à la maison si vous n'installez pas un calme favorable aux apprentissages, il n'y aura pas d'apprentissage. Donc il vaut mieux perdre du temps entre guillemet pour mieux en gagner après. C'est-à-dire revoir avec eux les règles de vie de la classe, élaborer des débats, parler de ce qui fonctionne, de ce qui ne fonctionne pas, parler des libertés et parler de leur condition d'écopier. Il vaut mieux prendre du temps de débattre de cela, réfléchir au règles, élaborer les règles en terme de droits et de devoirs, élaborer des sanctions proportionnelles à la faute, je n'ai pas dit des punitions, trouver avec eux ce qui pourrait améliorer le climat de la classe. Que les élèves aient conscience qu'ils viennent pour apprendre, avec un climat détestable ils ne pourront pas apprendre et ils vont impacter ainsi leur propre avenir. Donc ça prend du temps mais ce temps n'est pas perdu et va permettre de gagner au niveau des apprentissages. Mais cela est difficile à faire comprendre aux NPS, ils vont se dire qu'ils n'auront pas fait tout ce qui est marqué sur l'emploi du temps et donc qu'ils n'auront pas travaillé. Or, ces rappels à l'ordre font partie du travail, ça fait partie du savoir vivre en société, savoir respecter l'autre, valeurs que doit transmettre l'école. Il faut leur faire comprendre que la société fonctionne avec des règles donc la classe aussi. Par exemple au foot si on ne respecte pas les règles, on écope d'un carton rouge ou jaune. Avec le code de la route, si on roule trop vite, on a une amende etc. Dans la vie on ne fait pas toujours ce que l'on a envie de faire, il y a des règles à respecter. J'ai le droit de travailler dans le calme, donc toi tu as l'obligation de te taire. Droits et devoirs sont corollaires. La sanction en cas de non respect des règles sera par exemple une production d'un écrit sur l'intérêt du silence je dis n'importe quoi, il faut voir avec eux, la sanction ne doit pas être du type pensum, du temps privé de la séance d'EPS, il faut que la sanction soit pédagogique. Ceci est plus facile à faire en cycle 2 et 3 qu'avec les petits de la maternelle. Mais il y a toujours un moyen de leur faire comprendre. Sauf bien sûr si l'enfant ne relève pas des compétences de l'enseignant comme l'exemple d'une enseignante qui a vu arriver dans sa classe un enfant couché sur une planche et qui avait du mal à l'intégrer d'une part parce qu'elle considérait qu'on lui avait imposé cela mais aussi parce que c'était compliqué, car il faudrait revoir la disposition de la classe, préparer les autres etc.

6°) COMMENT PARVENEZ VOUS A FAIRE FACE A LEURS BESOINS LORSQU'ILS SONT PLACES EN CONTEXTE DIFFICILE OU QUAND ILS VOUS FONT PART DE LEUR DIFFICULTE ?

Déjà je leur apporte une aide dans la classe par rapport à ce que j'ai vu. Donc on essaye d'analyser, de chercher comment on aurait pu faire pour être plus efficace. Après il y a l'aide ponctuelle que je peux apporter à la demande. Je fonctionne beaucoup par mail, puisque ce n'est pas toujours évident pour moi de me déplacer et si je viens, ce sont toujours les mêmes conditions avec les élèves à gérer en même temps. Pas le téléphone car il faut la disponibilité à l'instant précis, mais le mail reste le plus efficace pour moi. Je traite la question posée au plus vite, ça me permet d'envoyer des documents, ça permet de donner ma réponse et insérer des documents de recherche, des documents pédagogiques, des documents didactiques pour que l'enseignant puisse lui-même continuer à se former ; je ne prétends pas détenir le savoir et je ne veux pas que l'enseignant s'appuie sur mes dires ; je dis quelque chose certes, mais j'appuie mes dires par la recherche, par des références pour que l'enseignant se crée sa propre identité professionnelle. J'essaie de ne pas donner de préceptes, de recettes, il faut faire comme ceci ou comme cela.

Je peux donner un peu de mon expérience. Quand j'avais ma classe, j'ai fait comme ceci, ça a marché avec mes élèves mais ça ne marchera peut être pas avec les vôtres, il vous faut essayer différentes stratégies.

7°) QUE PENSEZ VOUS DE L'ACTUEL DISPOSITIF DE FORMATION ?

Je trouve que la formation de cette année est un peu chaotique. On nous a convoqués en septembre pour nous expliquer les différents types de stagiaires à suivre. On navigue un peu à vue. On ne sent pas qu'on a un réel coordonnateur. Un écueil : il y a un manque de coordination autour du stagiaire.

Il n'y a pas de retour du tuteur. Le fait d'être 5 semaines en classe et 5 semaines en formation, c'est pénalisant pour les élèves. Pour peu qu'il y ait un manque de suivi en équipe on se retrouve avec des ruptures. Quand le NPS arrive la semaine précédente, il a très peu de temps pour s'inscrire dans la progression de l'autre forcément les progressions ne sont pas très détaillées. Les progressions les deux premières semaines sont au jour le jour. Ils n'ont pas suffisamment de recul pour analyser la progression de l'autre. C'est mon point de vue. Nous n'avons pas eu d'équipe de suivi. Par rapport à l'année dernière cela permettait à tous les formateurs de se rencontrer, de parler des difficultés et des réussites. On n'a pas la même vision du NPS. C'est constructif. Le regard croisé des différents formateurs permettait d'observer le stagiaire d'une autre façon et de faire évoluer les représentations du NPS.

8°) QUELLES COMPÉTENCES VOUS SEMBLERENT ESSENTIELLES À LA REUSSITE DE CE BINÔME ?

Savoir travailler en équipe et se former est essentiel à la réussite de ce binôme. Si les NPS n'arrivent pas à travailler en équipe, il n'y aura pas de continuité pédagogique, donc on va installer des ruptures et les élèves vont souffrir. Si elle n'arrive pas à se former, c'est-à-dire qu'il ne faut pas attendre les temps de formation à l'ESPE, il faut définir des objectifs, chercher différentes entrées pour un même apprentissage, pour que tous les élèves puissent apprendre, et pour cela il faut un grand temps de préparation à la maison. C'est pour cela que se former et innover c'est fondamental pour un enseignant.

9°) EN QUOI LES ENTRETIENS SUITE A LA VISITE FORMATIVE VOUS ONT PERMIS DE DEVELOPPER UNE PRATIQUE REFLEXIVE CHEZ LES NPS ?

La façon de gérer l'entretien est importante. Il faut analyser avec lui tout ce qu'il a fait. Tu as fait cela en quoi ça t'a permis de, qu'est ce qui a fait que et pourquoi, comment on aurait pu faire ? On est plus dans le pourquoi, le comment pousser l'enseignant à s'interroger sur ce qui s'est passé et analyser ce qui s'est passé. Non pas rester dans le constat mais s'interroger sur le pourquoi, si la séance n'a pas fonctionné, pourquoi elle n'a pas fonctionné, mais encore, alors l'objectif d'accord il n'était pas ciblé. Il faut emmener l'enseignant à voir que l'objectif était mal défini, qu'il n'y avait pas d'évaluation ou qu'elle n'était pas en adéquation avec l'objectif, que le déroulement, que les modalités de travail, enfin bref, voilà. Analyser tous les facteurs sur lesquels on peut jouer car certaines fois c'est un tout. En général on ne voit pas d'évaluation, ils donnent peu de place à l'évaluation, quand on leur demande ils disent oui j'avais prévu mais je n'ai pas eu le temps. Donc cela revient à la gestion du temps, quelle est la durée d'une séance, 1h, 1h30... Les NPS sont souvent très ambitieux, avec une de leur séance, on peut en faire 2 ou 3. La notion d'évaluation est problématique pour le NPS car on a l'évaluation formative, l'évaluation formatrice, l'évaluation diagnostique, l'évaluation sommative. L'évaluation sommative peut être faite en fin de séquence, mais les notions que j'ai abordées dans la séance ne sont pas toujours intégrées, j'ai parfois d'autres notions pas ou peu développées dans la séance. Donc ce n'est pas toujours efficace.

On a l'exemple de la grande section où les enseignants en voulant trop bien faire font de cette classe un mini CP. Les enfants savent lire, ils en sont fiers, mais ce n'est pas ça une grande

section, les enfants doivent manipuler. Ça fera des enfants en échec sur d'autres notions, ils écriront mal.

10°) QUELLE PERCEPTION ONT DE VOUS LES NPS DANS VOTRE MISSION D'ACCOMPAGNEMENT ?

QU'EST-CE QU'ILS VOUS RENVOIENT?

Certains ont peur de moi. Quand ça se passe mal, je le dis franchement, c'est peut être un défaut, mais pour moi il est nécessaire que l'enseignant entende que ce qu'il fait n'est pas bon, pas forcément la séance, mais le comportement, le manque de rigueur. Donc quand il y a un enseignant en difficulté on m'envoie car on sait que je dis les choses. Du coup je joue le rôle de la méchante. Mais à mon sens il faut dire les choses car ça peut créer un électrochoc qui peut améliorer les choses. On me taxe de sévère, mais de juste.

Quelques fois, les NPS voient le formateur comme un évaluateur, donc moi quand j'arrive, ce que je leur dis, c'est que je suis formateur, je suis là pour vous aider pour vous accompagner, pour être à vos cotés. Je ne suis pas là pour évaluer c'est le rôle de l'inspecteur. Je ne suis pas là pour vous préparer à l'évaluation, ce n'est pas mon rôle. Par contre, je suis là pour vous accompagner, pour vous aider à progresser et à être plus efficace dans votre métier. Maintenant je propose une aide, on veut on ne veut pas, on peut me joindre par mail, on m'écrit ou on ne m'écrit pas. Certains m'envoient des séquences, me demandent des conseils. D'autres ne demandent rien. Je ne les harcèlerais pas pour autant. Pour certains, appeler le formateur est une preuve qu'on est en difficulté.

11°) QUEL DISPOSITIF DE FORMATION SOUHAITERIEZ VOUS METTRE EN ŒUVRE AUPRES DES NPS ?

Je pense que je retournerais aux ateliers d'analyse de pratiques pédagogiques. Ce système peut être très profitable aux NPS. Les enseignants ont besoin de se rencontrer pour parler de leurs difficultés, voir, entendre que les autres en ont aussi. Entendre des autres que moi j'avais cette difficulté et j'ai fait comme cela. On apprend plus facilement des pairs que d'une formation avec un formateur en face, le rapport n'est pas le même.

Annexe XXXI

Entretien avec CPC Mr GL

ENTRETIEN SEMI DIRECTIF AVEC GL

Bonjour Monsieur L. et merci du temps que vous allez me consacrer concernant les nouveaux professeurs stagiaires (NPS).

1°) Quelle représentation avez-vous des NPS ?

Bien que j'aie déjà quelques années d'anciennetés, je me revoie à leur place. Ils ne sont pas lointains pour moi. Pour moi ce sont des collègues, qui chaque fois que je les visite, me rappellent ma propre situation il y a 15 ans. Je me sens proche d'eux.

2°) Qu'attendez-vous d'un NPS ?

J'attends des NPS qu'ils me donnent suffisamment de matière physique, de documents de préparation en plus de la mise en œuvre que je viens voir, en terme de questionnement de leur part, pour que le conseil pédagogique que ma fonction m'impose soit le plus complet possible. Je leur explique qu'il ne s'agit pas de leur faire passer des nuits blanches pour le plaisir. C'est vraiment pour que le moment de conseil qu'on va passer soit le plus complet possible, pour que j'aie le plus d'éléments pour que le conseil soit le plus complet possible de façon à me donner le maximum d'information sur leur pratique. A l'issue de ma visite je rédige un compte rendu de visite sur lequel apparaissent les remarques faites lors de l'entretien. Ce compte rendu de visite est exposé aux autres, et notamment à la hiérarchie qui devra valider leur année. S'ils ne me communiquent pas les documents de préparation, Je n'exige pas tous ces documents le jour J. Je leur laisse une marge de temps afin de me fournir ces documents mais s'ils ne présentent rien c'est à leur décharge. Ils travaillent un peu contre eux lorsqu'ils ne le font pas.

3°) Quelles différences faites vous entre les NPS de cette année et ceux des années précédentes ?

Les NPS que j'ai vus cette année étaient comparables à ceux des années précédentes par rapport à la période où je les ai visités. Par contre, d'autres formateurs qui les avaient vus plus tôt en septembre octobre avaient eu plus de remarques à leur rencontre. Ils s'étaient déjà améliorés.

4°) Quelle définition donnez vous du contexte difficile ?

Le double niveau semble être quelque chose de surprenant pour eux. Le double niveau est pour les NPS un contexte difficile. Ils ont du mal à concevoir d'être placés sur de tels postes. Alors que la population scolaire du bassin où je travaille est en chute libre. Le contexte de l'école, avec une équipe d'école peu accueillante. Si le soutien des collègues n'est pas chaleureux et suffisant cela constitue un contexte difficile. Une situation personnelle peut entamer l'équilibre professionnel et vice versa.

5°) Quelles stratégies les NPS placés en contexte difficile vont-ils privilégier ?

(La gestion de la classe sera-t-elle privilégiée au détriment du contenu ?)

Leurs difficultés viennent de leur problème à mettre en œuvre. Les NPS privilégient souvent les contenus. Pour eux en améliorant les contenus et en tenant compte des remarques des conseillers pédagogiques ils vont y arriver mais ce n'est pas toujours suffisant. D'où notre apport en tant que conseiller pour les aiguiller vers le non verbal.

6°) Comment parvenez vous à faire face à leurs besoins lorsqu'ils sont placés en contexte difficile ou quand ils vous font part de leur difficulté ? Quelles aides pouvez-vous leur apporter ?

Je n'ai pas vécu de situation de péril ni pour les stagiaires ni pour les élèves, mais je leur donne des conseils pour une meilleure gestion de la classe. Je leur explique que le fait d'être volubile, d'enchaîner des activités n'était pas forcément un gage de réussite des élèves, la bonne manière d'encadrer les élèves. Pour gérer les élèves, il faut faire travailler les silences il faut faire travailler le regard, la posture, les gestes, la vitesse de déplacement. Il faut savoir travailler sur soi, sur sa personne qui sert de modèle. C'est la communication verbale et non verbale. Au-delà des conseils technico-pédagogiques, la tenue de la classe se joue au niveau des gestes, des postures, le relationnel.

7°) Que pensez vous de l'actuel dispositif de formation ? Quelles difficultés génèrent le nouveau dispositif ?

Le précédent dispositif était très bien fait dans le sens où il était progressif, avec d'abord une pratique accompagnée, puis une mise en responsabilité, avant d'être sur leur propre classe. L'ancien dispositif était ajustable. Cette année le dispositif est perturbant, pour les NPS et pour les élèves. De plus il y a eu une succession de changement de dernière minute de dispositif qui fait que nous formateurs nous passons pour des « clowns » car on annonce des informations aux collègues, on les met en attente et un mois plus tard ça change, puis deux mois plus tard ça change encore. La commande passée en juillet pour le dispositif plus de classes que de maîtres, n'a plus court. La lisibilité a été compliquée à intégrer entre les NPS, les contractuels, les Master 1. Ce n'est pas sérieux.

8°) Quelles compétences vous semblent essentielles à la réussite de ce binôme ?

Le travail en équipe dans le binôme, avec les autres collègues est primordial. Avec le binôme il fallait trouver un fonctionnement et ce n'est pas la chose du monde, la mieux partagée. Certains ont des échanges qui n'ont pas lieu d'être. Ils se doivent considération mutuelle, et je ne passerais pas sur cela.

9°) En quoi les entretiens suite à la visite formative vous ont permis de développer une pratique réflexive chez les NPS ?

Lors de l'entretien, pour moi, j'ai pléthore d'éléments à verbaliser, à communiquer aux stagiaires. L'idée est de s'appuyer sur l'entretien, la parole laissée sur ce qui vient d'être vécu. Je précise qu'il ne s'agit pas d'auto flagellation. Nous ne sommes pas là pour vous évaluer mais pour vous aider à progresser. C'est l'inspecteur qui viendra jouer ce rôle d'évaluateur. L'idée est de trouver la porte d'entrée de mon propos à travers le prisme de ce qu'ils vont verbaliser par eux même de leur pratique en points positifs ou en points négatifs. A partir de là, j'entre dans leur « maison » par cette porte qu'ils ont bien voulu ouvrir. Pour moi ce sont des collègues je ne fait pas de hiérarchie.

10°) Quelle perception ont de vous les NPS dans votre mission d'accompagnement ? Qu'est-ce qu'ils vous renvoient ?

Personnellement je n'ai pas de position hautaine vis-à-vis d'eux, et n'ai pas eu de retour dans ce sens. De même j'ai toujours rencontré des gens ouverts, non butés non réfractaires. Ils ont

compris que nous participions à leur formation, qu'ils doivent montrer qu'ils ont la volonté de s'améliorer. Dans certains cas, l'inspecteur ne réclame pas les comptes-rendus, mais d'autres inspecteurs veulent les avoir en copie oui. Donc ce qui est consigné dans ce rapport, influence un peu leur validation.

11°) Quel dispositif de formation souhaiteriez vous mettre en œuvre auprès des NPS

L'idée de l'alternance de stages en responsabilité et de stage en observation, puis des cours magistraux me semble être là pour plus atteindre un volume horaire pour les stagiaires. Le stage en responsabilité est important et 4 semaines de ce type de stage c'est bien. Mais il manque dans le dispositif actuel le fait que les stagiaires puissent changer de niveau dans l'année. Les stages d'observation et de pratique accompagnée devraient arriver avant les stages en exercice du métier en responsabilité.

Je pense donc que la pertinence du dispositif actuel n'est pas maximale.

Annexe XXXII

CPC Mr GG

Entretien semi directif avec Mr GG

S : Bonjour Mr GG. Je te remercie d'avoir bien voulu participer à cet entretien.

G : Il est important de se renseigner sur le contrat d'enseignement de l'EMF et son vécu social.

S : Ok le vécu social importe, mais également le milieu duquel est issu le formateur.

G : Dans le cas des EMF, tu questionnes une fonction, donc ce qui importe, c'est la capacité de la personne à mobiliser sa posture de formateur.

S : Le sujet : Accompagner les NPS exerçant leur métier en contexte difficile dans leur développement professionnel.

G : Dans mon accompagnement je l'aide à devenir un professionnel, à se projeter dans le futur, à avoir une activité réflexive par rapport au milieu où il va enseigner dans le futur.

S : Quelle représentation as-tu de ces jeunes collègues ?

1/ Il y a une évolution nette au niveau de la perception qu'ont les NPS de leur métier : ils sont plus attentistes, cherchent peu de documents sur le net. Ils attendent du formateur qu'il leur apporte tout sur un plateau.

2/ On peut distinguer plusieurs profils du NPS (nouveau professeur stagiaire) : celui qui attend qu'on le guide dans sa recherche, sans avoir fait de recherches personnellement ; celui qui essaie de tirer les vers du nez, il questionne pour qu'on lui apprenne à chercher. Celui qui va faire l'effort de rechercher, qui n'hésite pas à s'emparer de questions qui seraient soulevées lors d'un entretien.

S : Quel est ton point de vue sur ce qu'est un NPS ?

G : Le niveau de recrutement est plus élevé : on leur demande un master, mais je m'interroge : Que tirent-ils profit de cette formation universitaire ? Est-ce qu'ils transfèrent au niveau de leur démarche d'enseignement, les méthodes et démarches de recherche qu'ils ont pu acquérir dans leur cursus. Or je n'en ai pas l'impression. Pourquoi ne le font-ils pas ? Ils manquent de réflexivité, ont peu de dynamique de groupe, sont trop éloignés des exigences pour faire ces transferts.

S : Le nouveau dispositif : placement de deux NPS dans une classe et en alternance ; quelles sont les difficultés qui lui sont liées ?

G : Les risques : les deux NPS travaillant avec la même classe peuvent avoir des conceptions, des méthodes différentes, susceptibles de gêner l'apprentissage des élèves, d'influer sur la tenue de la classe. 1/ Une organisation spatiale de la classe différente pouvant générer des tensions. 2/ Une formation initiale scientifique ou littéraire n'a pas la même approche, mais peut aussi être un atout. 3/ La sensibilité des petits (maternelle) peut être affecté. Il peut y avoir un problème de continuité. Et 4/ des difficultés de collaboration selon les individus. Par conséquent, je suggère pour aplanir les difficultés, qu'il y ait des créneaux obligatoires et organisés pour que des transmissions cohérentes soient faites entre les deux NPS. Cela pourrait par exemple prendre la forme d'un projet de classe que les deux NPS seraient obligés de concevoir ensemble, ce qui favoriserait la construction d'une cohésion entre les enseignants au niveau des apprentissages.

D'autres mesures complémentaires pourraient accompagner cette proposition : favoriser les échanges entre NPS en constituant des groupes par niveau et ou par cycle. Favoriser des rencontres avec des enseignants expérimentés, trouver un lieu et un créneau horaire où tous les deux pourraient échanger (même si cela devient compliqué avec les réformes en cours.)

S : Comment définirais-tu le contexte difficile ?

G : C'est une notion relative ; il faut réellement définir ce cadre de difficulté. Une classe difficile pour un enseignant peut ne pas l'être pour un autre. Les difficultés peuvent être de plusieurs ordres :

1/ les difficultés relatives au comportement des élèves. Celles que l'on rencontre le plus souvent quel que soit le statut de l'enseignant : NPS, contractuel,...

2/ Au niveau des apprentissages, on peut cependant solliciter les dispositifs d'aides.

3/ Celles rencontrées face à des enfants précoces ;

4/ Celles de certains collègues face au niveau grande section de maternelle ;

5/ Celles de certains enseignants de se mettre à jour par rapport aux réformes, sans compter celles liées à l'accueil d'enfants en situation de handicap (handicapés mentaux). Cependant, dans une situation particulière avec des enfants difficiles, l'enseignant devrait pouvoir faire appel à ses collègues, car au début ce n'est que par la mutualisation qu'on peut bien répondre à des cas dits difficiles.

S : Sous-entends-tu que le GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives) pourrait apporter des éléments de réponse ?

G : Ce n'est que depuis peu que nous avons des outils d'aide à l'analyse de situations. Auparavant, les jeunes collègues demandaient conseil aux anciens. Mais il se trouve aussi que de plus en plus des anciens soient concernés par ces difficultés liées au comportement et ils éprouvent plus de réticences que les jeunes à en parler, d'où l'intérêt certes des études de cas, mais surtout de la théâtralisation. Quand c'est bien fait, la personne se retrouve véritablement en situation. Il faut absolument trouver des articulations entre des analyses de situations, des études de cas, et des moments vécus pour aider l'enseignant à mieux faire face en situation de crise. Son but est de donner assez d'outils au collègue pour qu'après il puisse poursuivre ses investigations de façon autonome. Former les enseignants en situation, tout en étant capable de transférer. En quoi les entretiens entraînent-ils un développement de la pratique réflexive chez les NPS? Deux focales : La plus grosse difficulté est de faire en sorte que le stagiaire puisse transférer mais ne pas s'arrêter à la séance ; développer l'attitude réflexive au-delà de la séance. Il faut également définir clairement, les modalités d'entretien avec les NPS, la séance est un support ou prétexte à la formation. Ils doivent se détacher de la séance vécue. La succession des visites permettra à l'étudiant d'avoir une attitude réflexive par rapport à ses pratiques. Dans l'entretien, il faut leur dire stop, on n'est plus sur la séance. Les NPS doivent présenter le parcours d'autoformation qu'ils s'engagent à suivre. Le maître formateur va l'éclairer, l'aider. Cela lui permet de travailler sur les points clés identifiés ensemble.

S : Quelle perception les NPS ont-ils de la mission d'accompagnement ? As-tu l'impression de leur apporter quelque chose ? Quel est leur ressenti ?

G : Je propose des visites avec une approche partagée de type universitaire. Avant de partir, il faut se mettre d'accord sur les points à travailler. Il faut établir un bulletin provisoire, lecture en commun du bulletin, retour par mail, et demander au NPS sa perception du bulletin.

S : Comment réagir par rapport au NPS en opposition totale par rapport au bulletin ?

G : Aborder les éléments point par point. Démonter ses aprioris puis reconstruire. Lui donner des infos, de la biblio pour qu'il se construise. Il n'est pas lâché tant qu'il n'a pas un point d'appui. Le formateur n'est pas un évaluateur et peut proposer si besoin, un accompagnement spécifique.

S : Quand les conditions sont difficiles, les NPS ont-ils tendance à basculer vers la discipline, la gestion de classe, plutôt que vers les apprentissages ?

G : Ils focalisent davantage sur les apprentissages.

Annexe XXXIII

Entretien non directif avec NPS Mme D

Entretien non directif de Madame D sur un élève difficile:

+ ***Intervieweur : Tu me parlais de cet enfant qui te posait problème dans la classe...***

+ **NPS D:** Son comportement m'interpellait, j'étais complètement démunie. Le contenu de la journée, tout ce que j'avais prévu en terme de programme, je savais que je n'allais pas pouvoir le réaliser puisque son comportement faisait que je retournais à la gestion de classe face aux autres élèves de la classe. Je sortais d'une situation pédagogique qui était ma préoccupation ...0,50. à une situation de risque. À la fin de chaque jour de classe, je me demandais : « Comment vais je faire pour finir mon programme ? » C'était vraiment mon problème. C'est un enfant qui n'aimait pas les remarques. 1'28 Il fallait qu'il se fasse remarquer parce qu'il avait décidé de le faire. Je savais bien que je devais l'emmener quelque part. À chaque fois il y avait un conflit.

+ ***Cela impactait donc, sur toute la sérénité de la classe.***

+ **NPS D :** Il fallait que je l'isole pour qu'il y ait le retour au calme. Je perdais beaucoup de temps. Il y en avait qui l'indexait. C'était un moyen pour certain, un bon prétexte pour ne pas suivre en classe.

+ ***Est-ce que tu penses que c'est une des raisons pour laquelle, la classe a pris autant de retard depuis le début de l'année ?***

+ Je pense que c'était son comportement avec les enseignants, je pense que c'est un enfant qui avait besoin de comprendre pourquoi il était là. 2'47 - 2'59 Au moment du regroupement il s'est intégré. Le lendemain j'ai fait les puzzles, après il ne voulait faire que ça. Quand j'ai instauré l'enfilage des perles et mis en place les algorithmes de l'éducation, j'avais bien compris en stage que l'accueil c'était un moment privilégié pour qu'ils comprennent qu'ils entraient en classe donc j'ai appliqué et ça a marché. Après ça a changé, nous avons des comportements vis-à-vis des enfants qui étaient prêts à travailler.

+ ***Par rapport à ça, quelle solution est préconisée?***

+ Dans un premier temps rappeler les éléments (.) 3'45 les rétrospectives Toujours les reconconditionner le matin, les accueillir correctement parce que je l'ai appris. Bien leur faire comprendre qu'ils sont attendus en classe. Je crois avoir vu un petit peu la trame, l'accueil, quand chaque enfant arrive, leur donner une activité sur les différents ateliers et leur faire changer par la suite. Des activités plus pédagogiques. 4'53 - 5'17

Après l'accueil on fait attention à la tenue, de ça découle tout le reste les autres cherchaient un bon prétexte pour rigoler quand Julian était là

✚ **Intervieweur : L'élève J n'est plus là, c'est une solution qui a été trouvée par l'équipe ou par la directrice seule ? 5'39**

✚ **NPS D :** Madame MC et la directrice ont pu voir comment il se comportait. La directrice a pu comprendre que c'est un enfant qui avait besoin d'un suivi. De ce fait elle a pris une solution radicale. 5'57 - 6'04

À la fin de la matinée j'étais sur les rotules. Le moral vraiment anéanti. Comment vais-je faire pour atteindre les quelques objectifs sur la période ?

✚ **En tout cas, l'impression et l'idée que tu retiens est : « Est ce que cet enfant avait sa place dans la classe ? »**

✚ **NPSD :** Ah non, je ne peux pas me permettre de ...6'22
Ce qui est embêtant, c'est que l'on est toujours pris par un dilemme. Je remettais les armes, je les déposais franchement. On ne pouvait vraiment pas gérer la classe avec lui.

Donc la directrice disait que peut être avec une maîtresse...6'50 plus chevronnée ça marcherait.

Ça a l'air de marcher parce que pour l'instant il s'écrase dans l'autre classe.

✚ **Il n'a peut-être plus ses repères ?**

✚ Il n'y a que des grands, il y a aussi ce critère là. Peut-être que les autres sont suffisamment disciplinés, parce qu'il arrive dans une classe en cours d'année. Suffisamment disciplinés pour ne pas le suivre, puisque l'enseignante dans cette classe, ne transige pas avec la discipline. Parce qu'il sait, que si il essaye il n'aura pas l'aval de ses camarades, ça c'est une chose. Parce qu'il adorait faire rire tout le monde et voir que ça dérangeait l'enseignante. 7'37

✚ **As tu eu l'occasion de voir ses parents ?**

✚ Oui la maman, mais c'est elle justement qui a été plus virulente. Elle avait mis des choses en place concernant l'autorité. Elle avait un programme bien strict pour son fils. « Je pourrai tenir J ».
Je ne le lui ai pas dit de la sorte, mais j'ai décodé ce qu'elle disait. Il y avait une part de connaissances, sur la méthode de l'enfant, plutôt que de se dire « il faut absolument que je trouve une solution ». « Je parle à ceux qui sont en contact avec les enfants, j'ai mis en place des choses donc j'ai fait ma part, il faut que vous en fassiez de même. »

✚ **J'ai entendu un peu le même discours, pour un enfant qui a des problèmes de comportement dans une autre école qui est suivi par une collègue et le parent a tenu exactement le même discours : « Moi je fais ma part, je l'élève et vous vous l'éduquer ». Est-ce que tu penses que c'est un discours un petit peu récurrent de la part des parents qui quelque part se disent que c'est à l'institution, c'est à l'école de pouvoir apporter ? 8'57**

- ✚ Face au poids de la difficulté, cet enfant certainement les désarçonne autant que nous enseignants. Face à l'ampleur de la tâche ils préfèrent se dire qu'ils ont la « bataille gagnée » et tout le reste est à imputer aux autres (.) 9'20
Si ça ne va pas, c'est la faute à l'enseignant qui ne sait pas s'imposer. Mais ils ne comprennent pas que s'il n'y a pas un code commun, je ne vois pas à quoi cela rimerait.

✚ *Il faut parler le même langage ?*

- ✚ Il y a la tenue, puisque si c'est un enfant qui est à la maison, quand on lui demande de faire quelque chose il ne le fait pas, et que le parent, le fait à sa place.
En classe, il va croire que l'enseignante fera pareil. Qu'il finira par avoir le dernier mot. 9'50 – 10'05
C'est un enfant qui symboliquement on va dire, n'aura jamais connu la frustration.

✚ *Jamais de « NON » ?*

- ✚ Jamais de rien. Un « NON », mais qui n'est pas un « NON ». Quand à la maison, il reçoit une claque qui n'est pas accompagnée de justifications, cela reste une claque. À la limite, il a 5 ans, il est déjà habitué à ça. Il le sait d'ailleurs.
J'ai essayé de discuter avec lui « je n'aime pas l'école, je ne veux pas venir à l'école. »
La mère ayant un bébé...

✚ *Donc la mère a un bébé et elle est seule à élever son enfant ?*

- ✚ Il semblerait. Selon les dires de la directrice, mais c'est toujours un peu prudent sur ces choses là, puisque la vie à la maison euh... 10'56 -10'59(.)

✚ *Et tu ne sais pas si une équipe éducative a été réalisée par exemple ?*

- ✚ Cela a été signalé par Madame X et j'ai demandé à la directrice de s'en occuper.
Il y a des choses à décoder à son niveau.
On a l'impression qu'il y a des choses qui se sont déjà jouées dans sa tête, dans sa relation à l'adulte. Une vie adulte d'une certaine manière.
C'est un enfant qui est très manipulateur, il se met au niveau de l'adulte.
C'est le sentiment qu'il me donnait.
Il parlait quand il savait qu'il avait besoin de quelque chose, il se tenait à peu près correctement.

Exemple : À la récréation, quand il avait vraiment besoin d'aller s'amuser, il se tenait quelques minutes.

J'ai eu l'occasion de le faire, réellement, le priver d'une partie de la récréation une fois qu'il avait goûté. Le laisser quelques instants (.) 12'10 – 12'25

Tout se joue au niveau de l'adulte. Même si il y a le discours, je crois encore que le langage n'est pas vain. Je pense que si c'est un enfant avec lequel on discutait, qu'on prenait de vraies limites, il n'aurait pas eu autant de difficultés.

C'est un enfant qui cognitivement n'a pas de problème d'écoute, il peut tout faire. Mais en terme de comportement, il n'aime pas l'école et son aspect coercitif 12'58 -13'03

✚ ***Selon la représentation, c'est lui qui est l'enfant roi, et là, le fait que la maman ait un petit peu rompu le contrat parce qu'elle a eu un bébé ?***

✚ Il n'est plus le centre du monde. Quand on n'est plus le nombril du monde, on essaye quand même de savoir où on est. 13'30 – 13'35
Tout le monde l'entendait chanter « petit papa Noël » etc., il se faisait remarquer « je suis là, je suis quelqu'un, je veux surtout vous gâcher la vie ».

✚ ***Comment s'est-il comporté justement lors de la répétition ?***

✚ Il a chanté à tue-tête, on l'a ignoré mais lui il chantait quand même devant tout monde. Cela a agacé madame MC plus que nécessaire. Quand Madame X est partie avec l'ATSEM, il a vraiment fait un numéro, il se traînait par terre.
Il aurait chanté des chansons hors propos, pour se faire remarquer

✚ ***Il est resté en classe alors ?***

✚ Je pense que sa maman l'a gardé.
Il viendra à l'arbre de Noël cet après-midi.

✚ ***Donc c'est un enfant s'il continue comme ça, il va passer à côté de beaucoup de choses ?***

✚ Il fonctionne correctement. En terme de capacité mentale il s'exprime très bien, mais son discours est récurrent: « je n'aime pas l'école ». Donc il gâche la vie à tout le monde, parce qu'il n'est pas à sa place.

✚ ***Là, il va falloir vraiment qu'il y ait une équipe éducative qui soit réalisée, qu'il soit entendu par le psychologue scolaire afin de questionner les attendus, « À quoi sert l'école? Pourquoi tu es là ? ». Mais ce discours doit être relayé par les parents. A cinq ans n'est ce pas trop tôt pour dire qu'on ne veut pas aller à l'école ou, qu'on ait envie de faire ce que l'on veut ?***

✚ Pour contourner un peu ça, j'ai mis en place des groupes, les élèves de grande section, inscrivaient leurs noms sur une fiche. Il écrivait, il s'appliquait. Mais après, hormis les puzzles

✚ ***Lui, il est en grande section ?***

✚ Il écrivait, il s'appliquait, il écrivait bien son prénom, une heure de travail, la journée avait bien commencé mais après hormis les puzzles, c'est fini. Je donne des exercices qui sont simples (colorier, compter, réfléchir)
Parfois, « Maîtresse je n'ai pas eu de travail! » Quel travail?», 16'12 – 16'25
« J. tu restes à la cantine? Ah, j'ai fait des fiches! ».

✚ ***Je crois qu'il est dans un rapport affectif systématiquement avec tous les adultes, parce que ce n'est peut être que ce qu'il connaît.***

✚ C'est étonnant. 16'45 – 16'52

✚ ***Ça serait intéressant que je puisse avoir l'opinion de Madame MC à son sujet.***

✚ Il y a d'autres cas. C'est une petite fille. Elle s'appelle S. Elle refuse systématiquement la contrainte.

« S. assieds-toi sur la chaise! » Ce matin au spectacle, le fait qu'elle ne se tenait vraiment pas bien. Je l'appelle, je la touche, elle ne me regarde pas. Je lui dis : « S. tu exagères! Tiens-toi bien! » avec fermeté.

Elle dit quelque chose pour que tout le monde entende, alors que l'on demande le silence. C'est une enfant qui se fait remarquer. Même si elle ne dérange pas la vie de la classe comme J.

Elle a des comportements qui font systématiquement ricaner. Elle veut systématiquement être la première, donc elle va pousser les camarades pour être la première. Elle veut une place ou un instrument de travail d'un camarade, elle va lui arracher le feutre pour faire la place. Elle fait ce qu'elle veut.

✚ ***Donc un deuxième enfant, qui ne respecte aucune règle ?***

✚ Mais elle, j'arrive quand même à mieux la cadrer. Je l'ai à l'œil.

✚ ***Elle est grande aussi, non ?***

✚ Non, elle a la taille d'une élève de moyenne section.

✚ ***Elle est en moyenne section ?***

✚ En moyenne section. Il y a des profils comme cela, qui interrogent plus que les autres. Mais je ne peux pas dire que je ne peux pas conduire la classe, comme pour le cas de J.

✚ ***Toi, tu t'es trouvée vite en difficulté par rapport à ça. Et là, ce que tu peux me dire, c'est que tu étais devant un élève difficile ?
Ce qui fait que la classe soit vraiment ... 19'10***

✚ Toute la difficulté, venait du fait que je ne comprenais pas. Je ne comprenais pas ce qui se passait.

Il n'y a pas de clé pour comprendre :
« Tel enfant est comme ça, parce que dans sa famille ... »

✚ ***Est-ce que tu penses que pour toi, ça serait bien de passer par un spécialiste du dysfonctionnement pour t'aiguiller ?***

✚ Oui, ça devrait même être systématique, sans attendre, à partir du moment où l'enfant est dans une grille
À partir du moment où on n'a pas le comportement attendu. À partir du moment où il n'y a pas de dispositions pour travailler il faut tout de suite le suivre.

✚ ***L'accompagnement dans ce sens là !***

+ Sinon, cela ira crescendo et l'enfant sera donc incontrôlable. Il prendra donc le dessus. Cela fera une armée, puisque dans la classe, ils sont quand même 24. Et par la suite, c'est toute la classe qui pose problème. Après la sortie de J. dans la classe, il y avait une telle sérénité.

+ *Il est sorti de la classe quand ?*

+ Il y a une semaine. En une semaine, je n'ai quand même pas tout fait mais j'ai fait 10 fois plus que ce que j'avais l'habitude de faire.

+ *Je te remercie pour cet éclairage, par rapport à cet élève difficile. Merci beaucoup Mme D!*

TABLE DES ANNEXES

Annexe I : Cahier des charges de la formation des professeurs des écoles stagiaires de Guadeloupe mai 2010	94
Annexe II : Organisation de la formation 2010/2011	97
Annexe III : Organisation de la formation 2012/2013	99
Annexe IV : Dispositif de formation des NPS rentrée 2013 valant cahier des charges	100
Annexe V : Référentiel des compétences 2013	101
Annexe VI : Circulaire poste à profil mouvement 2010/2011	106
Annexe VII : Accueil Prérentrée des NPS du 1 ^{er} et du second degré	108
Annexe VIII : Livret d'auto positionnement initial Académie de Guadeloupe 2013	109
Annexe IX : Bulletin de visite de l'Académie de la Guadeloupe	111
Annexe X : Extrait d'un Bulletin de visite : NPS A	114
Annexe XI : Ressentis des NPS A ; B ; C	117
Annexe XII : Questionnaire population NPS année N-1	118
Annexe XIII : Extrait de l'entretien qui suit la visite formative avec le NPS A	123
Annexe XIV : Questionnaire population NPS année N	125
Annexe XV : Guide d'entretien semi directif des NPS de l'année N et des formateurs	130
Annexe XVI : Entretien semi directif NPS D	132
Annexe XVII : Entretien semi directif NPS E	134
Annexe XVIII : Entretien semi directif NPS F	136
Annexe XIX : Entretien semi directif NPS G	140
Annexe XX : Entretien semi directif NPS H	144
Annexe XXI : GEASE avec NPS Saint-Martin	147
Annexe XXII : Entretien semi directif Formateur 1 ; EMF Mme G	154
Annexe XXIII : Entretien semi directif Formateur 2 ; CPC Mme M	158
Annexe XXIV : Entretien semi directif Formateur 3 ; CPD1 Mr F	163
Annexe XXV : Entretien semi directif Formateur 4 ; CPD2 Mme MC	167
Annexe XXVI : Entretien semi directif Formateur 5 ; Directrice Mme B	170
Annexe XXVII : Entretien semi directif Formateur 6 ; EMF 2 Mme PJ	171
Annexe XXVIII : Entretien semi directif Formateur 7 ; EMF 3 Mme BC	173
Annexe XXIX : Entretien semi directif Formateur 8 ; CPD3 Mme DM	182
Annexe XXX : Entretien semi directif Formateur 9 ; CPC2 Mme N	184
Annexe XXXI : Entretien semi directif Formateur 10 ; CPC3 Mr GL	191
Annexe XXXII : Entretien semi directif Formateur 11 ; CPC4 Mr GG	194
Annexe XXXIII : Entretien non directif NPSD	196

TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAU 1 : Organisation DE LA FORMATION 2013/2014 - Blocs de NPS	17
TABLEAU 2 : Population convoquée sur outils utilisés	31
TABLEAU 3 : Bulletin de visite du NPS A période Janvier/Février 2013	39
TABLEAU 4 : Bulletin de visite du NPS A période Mars à Mai 2013	41
FIGURE 1 : Population des NPS année N-1	36
FIGURE 2 : Cursus universitaire population N-1	37
FIGURE 3 : Représentation d'une classe difficile population N-1	44
FIGURE 4 : Représentation d'un élève difficile population N-1	44
FIGURE 5 : Représentation d'un contexte difficile population N-1	45
FIGURE 6 : Compétence CC6 éthique et responsabilité	46
FIGURE 7 : Compétence CC10 coopération au sein d'une équipe	47
FIGURE 8 : Compétence P1 maîtrise des savoirs disciplinaires et de leurs didactiques	47
FIGURE 9 : Compétences P3, CC4, P4 et P5	47
FIGURE 10 : Compétence CC14, s'engager dans une démarche Individuelle et collective de développement professionnel	48
FIGURE 11 : Construction des compétences avec les formateurs	48
FIGURE 12 : Population des NPS année N	50
FIGURE 13 : Cursus universitaire population N	50
FIGURE 14 : Test inspiré d'ABRIC	51
FIGURE 15 : Besoin en formation population N	52
FIGURE 16 : Représentation d'une classe difficile population N	53
FIGURE 17 : Représentation d'un élève difficile population N	53
FIGURE 18 : Représentation d'un contexte difficile population N	54
FIGURE 19 : Compétence CC6, agir en éducateur responsable	56
FIGURE 20 : Compétence CC10, coopérer au sein d'une équipe	56
FIGURE 21 : Compétence P1, maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs didactiques	56
FIGURE 22 : Compétences P3, CC4, P4 et P5	57
FIGURE 23 : Compétence CC14, s'engager dans une démarche Individuelle et collective de développement professionnel	57
FIGURE 24 : Construction des compétences avec les formateurs population N	58

Résumé

L'accompagnement des nouveaux professeurs stagiaires du 1^{er} degré exerçant leur métier en contexte difficile est au cœur de logiques contradictoires.

Le nouveau professeur stagiaire (NPS) en proie aux difficultés liées au contexte difficile : environnement social et familial ; gestion de la classe ; élèves perturbateurs, dispositif de placement en binôme ; alternance, modifie ses représentations initiales du métier face aux réalités du terrain. Il tente de se forger une identité professionnelle à travers une pratique naissante et attend en retour d'être reconnu par ses pairs.

Les formateurs/accompagnateurs s'appuyant sur le référentiel des compétences, ont des exigences vis à vis des NPS qu'ils modifient peu ou prou en raison du contexte. Ils le traduisent lors des visites formatives, au cours des entretiens et dans la rédaction du bulletin de visite.

Le maître formateur jugé le plus apte à assurer le développement professionnel des NPS durant les stages d'observation et de pratique accompagnée, est bien souvent tenu à l'écart des décisions prises et des dispositifs de formation adaptés.

L'institution dans une logique comptable, a modifié son cahier des charges pour placer les NPS en exercice du métier en responsabilité dès la rentrée alors que le précédent cahier des charges préconisait une rentrée progressive dans le métier.

La formation assurée par l'ESPE ne tiendrait pas suffisamment compte des besoins exprimés par les NPS dans le livret d'auto positionnement initial.

Dans ce cadre, comment concevoir un accompagnement des nouveaux professeurs stagiaires dans leur processus de développement professionnel qui satisfasse les attentes des acteurs tout en mettant en synergie les moyens : Rectorat/Circonscription/ESPE ?

Cette étude, qu'on pourrait qualifier d'ethnographique, tente de mieux comprendre les tensions en jeu, en vue d'interroger le champ des possibles et asseoir un meilleur partenariat par et pour la formation des acteurs en présence.

Mots clés : accompagnement, contexte difficile, développement professionnel, professionnalisation, reconnaissance professionnelle.