



HAL
open science

La socialisation professionnelle d'un professeur des écoles stagiaire grâce au collectif d'école

Aurélie Mahieu

► **To cite this version:**

Aurélie Mahieu. La socialisation professionnelle d'un professeur des écoles stagiaire grâce au collectif d'école. Education. 2018. dumas-01945959

HAL Id: dumas-01945959

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01945959>

Submitted on 5 Dec 2018

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.



UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention 1

Année 2017-2018

MAHIEU Aurélie

*LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE D'UN PROFESSEUR DES
ECOLES STAGIAIRE GRACE AU COLLECTIF D'ECOLE*

Sous la direction de : **Eric BUHOT**

UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1

Année 2017-2018

MAHIEU Aurélie

***LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE D'UN PROFESSEUR DES
ECOLES STAGIAIRE GRACE AU COLLECTIF D'ECOLE***

Sous la direction de : **Eric BUHOT**

Résumé

L'année en tant que professeur des écoles stagiaire est une année de transition entre formation et vie professionnelle. Cette immersion en stage en responsabilité est l'occasion pour le nouvel enseignant d'une véritable confrontation avec la réalité concrète de l'exercice du métier de professeur des écoles en étant entouré de l'équipe pédagogique de son établissement. L'objet de ce mémoire est d'analyser le rôle de l'accueil et de l'intégration des équipes et des collectifs par rapport aux attentes des stagiaires afin d'en déterminer les effets sur leur construction identitaire, leur socialisation professionnelle et leur rapport au métier.

Mots clés : accueil - équipe - identité professionnelle - intégration - socialisation professionnelle.

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussignée,

Nom, Prénom : MAHIEU Aurélie

Régulièrement inscrite à l'Université de Rouen

N° étudiant : 98003673

Année universitaire : 2017-1018

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : Rouen

Le : 16 avril 2018

Signature



Mahieu

:

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide dans l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie Monsieur Buhot, qui, en tant que Directeur de mémoire, m'a accordé beaucoup de temps, a su se montrer à l'écoute et disponible lorsque je l'ai sollicité.

Je remercie également les directeurs et professeurs des écoles stagiaires qui ont accepté de m'accorder de leur temps en participant à cette recherche.

Un grand merci à ma famille et à mes proches qui m'ont soutenue dans mon travail.

Glossaire

ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles

CAFI-PEMF : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur

CE1, CE2 : cours élémentaire première année, cours élémentaire deuxième année

CM1, CM2 : cours moyen première année, cours moyen deuxième année

CP : cours préparatoire

CPC : conseiller pédagogique de circonscription

DASEN : direction académique des services de l'Education nationale

ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation

FSTG : fonctionnaire stagiaire

IUFM : institut universitaire de formation des maîtres

MAT : maître d'accueil temporaire

MEEF : métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

PEMF : professeur des écoles maître formateur

PES : professeur des écoles stagiaire

RASED : réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté

REP : réseau d'éducation prioritaire

RPI : Regroupement pédagogique intercommunal

T1, T2 : titulaire première année, titulaire deuxième année

ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire

ZIL : zone d'intervention limitée

1. Introduction

La dimension collective du métier de professeur des écoles repose sur le postulat du bénéfice à enseigner, éduquer et travailler ensemble. Se coordonner, collaborer, coopérer et développer ses compétences via les collectifs de travail sont des attendus dans la profession¹. Cela nécessite la reconnaissance de l'appartenance à une entité commune, la constitution en équipe au sein même de l'école mais aussi parfois en dehors des murs.

Lors de ses études conduisant à cette profession, l'étudiant est amené à fréquenter lors des stages d'observation, de pratique accompagnée ou en responsabilité, différents professionnels de l'éducation qui auront un rôle important dans sa formation. S'il obtient le concours, l'étudiant devient fonctionnaire-stagiaire durant sa dernière année d'études. Il s'immerge dans le milieu professionnel et le contact avec les professionnels en place, expérimentés, devient de plus en plus prégnant. Il s'agit d'un temps de formation où un accompagnement est organisé vers la professionnalisation. A l'issue de cette période, la titularisation est synonyme d'une affectation sur un poste avec ses spécificités, pourtant il reste souvent encore un grand nombre de compétences à acquérir, à enrichir et à développer notamment par l'expérience. Une prise de poste est toujours une étape délicate : à la fois attendue et pourvoyeuse d'interrogations ; c'est pourquoi nous nous questionnerons sur le processus de socialisation professionnelle chez le professeur des écoles stagiaire grâce au collectif d'école.

Est-ce aux professionnels en place de parachever la formation ? Est-ce que l'arrivée d'un jeune professeur des écoles dans une école est anticipée, organisée et comment ? Existe-t-il des dispositifs d'aide, de suivi de ces jeunes professionnels ? Est-ce différent s'il s'agit d'un stagiaire ou d'un titulaire ? Quelles sont les craintes, les espoirs, les besoins et les attentes lors de cette intégration de la part du collectif en place et de la part du professeur des écoles stagiaire ? Est-ce qu'il y a des critères facilitant ou au contraire compliquant cette prise de poste ? Quels sont les effets de l'arrivée d'un jeune professeur des écoles sur un collectif d'école ? En quoi ces relations, ces interactions peuvent-elles modifier, enrichir les pratiques enseignantes ? Est-ce que travailler en équipe peut contribuer à former des professionnels enseignants ? Quel est le rôle des directeurs d'école ?

Pour tenter de répondre à ces questions, les cadres institutionnel et théorique serviront de référence. Après avoir explicité dans ce dernier le dispositif de la formation initiale au métier de professeur des écoles, le parcours contribuant à la socialisation professionnelle à travers la

¹ Ces attendus sont explicitement développés au sein du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du premier juillet 2013 entré en vigueur le premier septembre 2013.

construction d'une identité professionnelle, la dimension collective du métier sera abordée afin de construire une problématique ancrée dans le champ professionnel. Afin de répondre aux hypothèses qui en découlent, une présentation du dispositif méthodologique d'étude et des résultats précédera la discussion alors abordée en dernière partie.

2. Cadre institutionnel

2.1. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

Tout d'abord, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation² vise à affirmer que tous les personnels « concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession spécifique dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ». Il permet, en outre, « d'identifier les compétences professionnelles attendues » des enseignants en les reconnaissant comme faisant partie d'une équipe éducative mobilisée « au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée ».

Parmi ces compétences, le référentiel distingue des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation :

- « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation » (compétence 5) : participer aux travaux des 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.

Puis, il définit précisément que les professeurs des écoles doivent :

- « Coopérer au sein d'une équipe » (compétence 10) : inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives, participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs.
- « Contribuer à l'action de la communauté éducative » (compétence 11) : coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

² Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation est défini en annexe de l'arrêté du premier juillet 2013, publié au Journal Officiel le dix-huit juillet 2013 et entré en vigueur le premier septembre 2013.

- « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (compétence 14) : 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.

Le référentiel de compétences incite donc vivement les professionnels débutants ou confirmés à travailler ensemble par le biais de la constitution d'équipes, de collectifs dans des buts d'enseignement ou de formation.

2.2. La formation initiale des professeurs des écoles : la réforme de la mastérisation

Avant la réforme, les concours de l'enseignement du premier degré étaient accessibles avec un niveau licence. Mise en pratique à partir de la rentrée 2010-2011, la réforme de la mastérisation³ vise à donner des outils supplémentaires aux enseignants. Selon le rapport Jolion, elle se traduit par un « véritable allongement de la durée des études » (Jolion, 2011, p.8). Dans ce rapport, Jolion évoque le site web du Ministère de l'Éducation Nationale qui spécifie que : « L'objectif de la réforme est d'améliorer la formation des futurs enseignants et de leur faire acquérir une plus grande qualification professionnelle ». La mastérisation permet de donner une nouvelle place à la recherche dans la formation des futurs enseignants du primaire et engage la réflexion sur l'insertion professionnelle des titulaires du master qui ne seront pas reçus aux concours de recrutement.

Depuis la réforme, un master est donc nécessaire pour devenir enseignant et fonctionnaire de l'Éducation Nationale. L'étudiant s'inscrit à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) avec un niveau licence, pour deux ans de formation ayant pour but de le préparer au concours et de lui apporter les éléments didactiques et pédagogiques indispensables au métier d'enseignant. Le concours réussi, pour être nommé puis titularisé, l'étudiant devra obligatoirement valider son master. Dans le cadre de cette mastérisation, le rôle de l'IUFM n'a pas été simple à définir. Pour être enseignant, le passage par l'IUFM n'est plus obligatoire

³ L'arrêté du trente-et-un décembre 2009 fixant les diplômes et les titres permettant de se présenter aux concours externes et internes de recrutement des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale institue le diplôme de master comme diplôme de référence pour se présenter au concours de recrutement de professeur des écoles.

puisqu'il suffit de posséder un master et de réussir un concours de recrutement. En revanche, les enseignements proposés par l'IUFM sont un apport non négligeable pour avoir de meilleures chances de réussite au concours et connaître une bonne insertion professionnelle.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du huit juillet 2013 a profondément modifié la formation des enseignants à partir de la rentrée 2013 : suppression des IUFM et création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), création des masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), mise en place d'un nouveau format de concours de recrutement des enseignants. Aujourd'hui, après l'obtention d'une licence, une première année en master MEEF premier degré assure aux étudiants une préparation au concours externe de professeur des écoles tout en les formant aux métiers du professorat et de l'éducation lors de cours à l'ESPE portant sur les savoirs disciplinaires, la recherche, la didactique et les compétences liées à l'exercice du métier. Cette année inclut quatre à six semaines de stages d'observation et de pratique accompagnée avec tutorat.

Les concours de recrutement sont organisés en fin de première année de master MEEF. Après l'obtention du concours, la seconde année de master MEEF est une année de formation en alternance rémunérée. Les lauréats ont le statut de fonctionnaire-stagiaire. Ils suivent, à mi-temps, des enseignements à l'ESPE et un stage en responsabilité en école avec tutorat. Durant leur stage, les étudiants prennent la charge d'une classe, enseignent aux élèves et les évaluent, de façon totalement autonome, sans la présence d'un autre enseignant. Ils sont néanmoins accompagnés par un tuteur de terrain et par un tuteur universitaire au sein de l'ESPE. Selon le cadre national des formations dispensées au sein des masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, fixé par l'arrêté du vingt-sept août 2013, les étudiants et fonctionnaires stagiaires reçoivent à l'ESPE une formation à la fois théorique et pratique, conjuguant formation universitaire et mise en situation professionnelle, leur permettant d'entrer progressivement dans le métier et d'y acquérir une culture professionnelle commune.

Dans les classes de l'académie de Rouen, l'affectation des étudiants se fait en binôme : une même classe est donc prise en charge successivement par l'un ou l'autre membre du binôme durant une période de trois semaines. Pendant que l'un est en stage, l'autre suit les cours délivrés à l'ESPE puis la situation s'inverse avec une brève période de tuilage afin d'assurer la continuité des enseignements. Certaines académies ont fait des choix différents d'organisation des temps de stage. L'organisation des stages, les conditions d'évaluation et donc de titularisation des stagiaires sont définies de façon règlementaire dans l'arrêté du vingt-deux août 2014 fixant les modalités de stage, d'évaluation et de titularisation des professeurs des écoles stagiaires.

2.3. Les dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier

Un nouveau professionnel peut être désemparé et douter de sa capacité à enseigner lorsque son affectation est difficile et que son intégration n'est pas efficace. Il est essentiel de le rassurer et de l'aider à résoudre les problèmes qu'il rencontre, pour éviter son isolement et son découragement. En effet, cela peut conduire à l'absentéisme voire à un abandon de la profession par démission. Pour contrer cela, la circulaire de rentrée 2017⁴ fait état d'un accompagnement renforcé des néo-titulaires pendant deux ans grâce aux journées de formation organisées à leur intention dans les plans académiques de formation. Ces derniers sont élaborés au niveau local pour répondre de manière concrète aux besoins et réalités de l'académie dans une perspective d'accompagnement du personnel. Cet accompagnement leur permet de s'adapter aux nouvelles exigences de leur profession ainsi que d'actualiser leurs connaissances tout au long de la carrière. En fonction des académies, des formations spécifiques, éventuellement sous la forme de e-formation, peuvent être à destination des nouveaux arrivants. L'académie de Rouen propose par ailleurs sur son portail une rubrique « accueil des nouveaux personnels⁵ ».

Des personnes ressources sont également présentes et formées pour accompagner les nouveaux professionnels.

- Le directeur de l'école a un rôle d'animation. Il assure la coordination nécessaire entre les enseignants de l'école ou ceux qui sont amenés à les remplacer ainsi qu'avec tous ceux qui sont amenés à y intervenir. Il veille à la tenue des conseils de cycle et préside le conseil des maîtres qu'il consulte sur toutes les questions qui relèvent de sa compétence et sur celles qui sont nécessaires à la bonne coordination de l'équipe pédagogique. Le directeur s'assure que toutes les conditions sont remplies pour le bon déroulement de la formation des enseignants et des étudiants en stage dans l'école. Par son rôle d'impulsion, le directeur initie les liaisons nécessaires à la continuité des apprentissages, assure la participation de l'école aux actions de coopération et projets pédagogiques communs. Enfin, grâce à ses missions de pilotage, il inscrit l'équipe pédagogique dans une démarche de projet et la mobilise sur des objectifs partagés. Les missions, les conditions de recrutement et les modalités de formation des directeurs d'école sont fixées par le décret n° 89-122 du vingt-quatre février 1989 modifié relatif aux directeurs d'école. La circulaire n° 2014-163 du premier décembre 2014 publiée au

⁴ La circulaire de rentrée 2017 est la circulaire n° 2017-045 du neuf mars 2017 publiée au bulletin officiel n° 10 du neuf mars 2017

⁵ Consultable en ligne : Académie de Rouen. *Accueil des nouveaux arrivants*. <http://www.ac-rouen.fr/personnels/nouveaux-personnels/accueil-des-nouveaux-personnels--902.kjsp> (consulté le 26 mars 2018).

bulletin officiel spécial n° 7 du onze décembre 2014 en explicite les missions au sein du référentiel métier des directeurs d'école.

- Le conseiller pédagogique du premier degré dont les missions sont principalement d'ordre pédagogique : accompagnement pédagogique des maitres et des équipes d'école, formation initiale et continue des enseignants et mise en œuvre de la politique éducative. Formateur polyvalent, le conseiller pédagogique de circonscription fait bénéficier les enseignants des écoles de son expertise pédagogique. Par son regard objectif, son aide et ses conseils, il amène les enseignants à analyser leurs pratiques professionnelles. Il sait faire preuve de distanciation par rapport à la diversité des situations et des démarches d'enseignement. Par ses visites, il aide les équipes à identifier les besoins des élèves et à construire des réponses pédagogiques adaptées. Il assure le suivi et l'assistance aux enseignants débutants auprès desquels il a un rôle important de conseil et d'appui. Il veille à l'accueil et à l'intégration des professeurs des écoles stagiaires et des nouveaux titulaires dans l'équipe d'école. La circulaire n° 2015-114 du vingt-et-un juillet 2015 d'application du décret n° 2015-883 du vingt juillet 2015 relatif à la fonction de maitre formateur et de conseiller pédagogique dans le premier degré a pour objet de préciser les missions et les conditions d'exercice des conseillers pédagogiques du premier degré.
- Les maitres formateurs, instituteurs et professeurs des écoles, par leur double mission d'enseignement dans une classe et de formateur d'adultes, garantissent la dimension professionnelle de la formation et le caractère formateur des divers stages. Ils veillent à l'accueil et à l'intégration des professeurs des écoles stagiaires et des nouveaux titulaires dans l'équipe d'école. Par ce rôle en formation continue, ils participent à la conduite de certaines actions du plan départemental de formation, notamment celles concernant l'accompagnement des professeurs des écoles débutants, sous la responsabilité des inspecteurs de l'Éducation nationale. Ces maitres formateurs justifient du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maitre formateur (CAFI-PEMF). Des maitres d'accueil temporaire sont, quant à eux, recrutés sur la base du volontariat pour leur expérience et en fonction des besoins. Leurs missions respectives sont présentées dans le bulletin officiel n° 29 du vingt-deux juillet 2010.

L'intégration des nouveaux professionnels, pensée à l'échelon national, a donc des modalités d'application différentes au niveau local compte tenu d'une relative liberté dans leur conception et mise en place aux niveaux des écoles, des circonscriptions ou des académies. Leur accueil au sein des équipes est donc multiforme.

2.4. Le fonctionnement des équipes pédagogiques

Les enseignants, même s'ils restent à titre individuel toujours responsables de l'ensemble des activités scolaires de leurs élèves, constituent dans chaque école des équipes de travail dites équipes pédagogiques. Le décret n° 2008-263 du quatorze mars 2008 relatif aux dispositions réglementaires du livre IV du code de l'éducation définit, dans son article D. 411-7, les membres de l'équipe pédagogique comme l'ensemble des enseignants affectés à l'école : le directeur, les enseignants de chaque classe quel que soit leur statut (adjoint, remplaçant) ainsi que les membres du Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). La mise en place de ce travail d'équipe et son fonctionnement passe, en autres, par des temps de réunion formels définis dans les obligations de service des enseignants. En effet, au-delà des vingt-quatre heures hebdomadaires de service d'enseignement se traduisant par une présence effective devant les élèves, les enseignants du premier degré sont tenus d'assurer certaines missions et activités définies à l'article trois du décret n° 2017-444 du vingt-neuf mars 2017 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré pour une durée de cent-huit heures annuelles de service. Leur répartition y est clairement définie :

- trente-six heures sont consacrées aux activités pédagogiques complémentaires,
- dix-huit heures consacrées à des actions de formation continue et à de l'animation pédagogique,
- quarante-huit heures consacrées aux travaux en équipes pédagogiques, aux relations avec les parents, à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation pour les élèves handicapés,
- six heures de participation aux conseils d'école obligatoires.

C'est donc, au total, cinquante-quatre heures annuelles qui sont disponibles pour la réalisation de travaux en équipe. Dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire, le service d'enseignement des personnels enseignants qui y exercent est même encore réduit de dix-huit demi-journées par année scolaire pour être consacré au travail en équipe nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents.

La répartition de ces heures peut se faire selon différentes modalités propres à chaque école ou au contraire dans un cadre strictement réglementé comme pour les conseils d'école qui sont obligatoires. En effet, la circulaire n° 2013-019 du quatre février 2013 stipule que certaines de ces heures forfaitaires sont consacrées à des « travaux en équipes pédagogiques (activités au sein des conseils des maîtres de l'école et des conseils des maîtres de cycle), à l'élaboration

d'actions visant à améliorer la continuité pédagogique entre les cycles et la liaison entre l'école et le collège ». Elle ajoute que « le conseil d'école et le conseil des maitres de l'école sont réunis au moins une fois par trimestre. Le conseil des maîtres de cycle se réunit selon une périodicité au moins équivalente. ».

Enfin, chaque école est dans l'obligation de se doter d'un projet d'école. Ce document est une aide et son incidence sur la pratique des enseignants n'est pas à négliger car c'est un outil de cohérence, aussi bien à l'intérieur de l'école que dans les relations avec les autres partenaires. Son élaboration en conseil des maitres par l'équipe pédagogique comprend une analyse de l'école, de l'environnement et des élèves puis le choix de points à renforcer à travers des objectifs définis pour l'école et adaptés à chaque cycle. Les actions qui permettront d'atteindre ces objectifs sont retenues et un dispositif d'évaluation est prévu. Le projet doit être validé par le conseil d'école et par l'inspecteur d'académie. Selon la circulaire du quinze février 1990, le projet d'école « reconnaît l'espace d'autonomie indispensable aux acteurs du système éducatif pour adapter leurs actions aux réalités du terrain. Il doit contribuer à développer le sens de la responsabilité, l'implication effective de chacun des membres de l'équipe pédagogique et de l'équipe éducative. ». Prendre connaissance du projet d'école peut également permettre de s'intégrer plus vite dans une équipe, de comprendre quelles sont les pistes de travail de l'école...

3. Cadre théorique

3.1. La formation initiale

3.1.1. Tutorat versus mentorat

De façon générale, les termes de tutorat et de mentorat sont souvent employés l'un pour l'autre indifféremment afin de signaler « une situation où une personne s'occupe d'une autre personne, elle peut alors lui venir en aide, essayer de lui faire surmonter les difficultés qu'elle éprouve » (Baudrit, 2011, p. 7). Ces dispositifs d'aide sont bien développés au sein du système scolaire.

Pourtant, on peut effectuer une distinction concernant ces deux rôles qui ne recouvrent pas tout à fait la même réalité. L'intervention d'un tuteur vise plus spécifiquement des dimensions cognitives alors que la contribution des mentors est plutôt axée vers le développement de compétences sociales : un tuteur s'efforce de conseiller ou d'aider à l'acquisition d'un programme de formation, un mentor cherche à favoriser l'insertion dans un monde plus ou moins étranger. Le tutorat renvoie à une dimension technique (conseils, informations pour l'acquisition de savoirs et la capacité à surmonter les difficultés...) alors que le mentorat s'oriente vers une dimension relationnelle (soutien psychologique, accompagnement moral...).

D'autres divergences peuvent être relevées. Le tutorat s'inscrit le plus souvent dans une relation un/plusieurs qui n'est pas choisie du tuteur et de durée limitée. De son côté, le mentorat bénéficie très souvent d'une relation duelle mentor/mentoré, constituée par affinités et qui se construit dans la durée. Par ailleurs, il existe différents profils de mentors : ceux dont le but est d'être un guide dans le métier vers une autonomie relativement rapide des mentorés et dont l'action est vouée à s'éteindre, ceux dont les intentions se construisent sur un plus long terme et se situent davantage dans la réflexion et le questionnement sur les pratiques et ceux qui visent à rompre l'isolement, mettent en réseaux les différents professionnels et ont au final une action sur l'évolution culturelle du métier d'enseignant.

En réalité, ces deux pratiques ne s'excluent pas : elles sont complémentaires voire imbriquées, l'une pouvant évoluer vers l'autre. Ces pratiques sont particulièrement visibles dans le cursus de formation initiale des professeurs des écoles.

3.1.2. Les pratiques formelles

Organisée sur le mode de l'alternance, la formation initiale amène les personnes formées à partager leur temps entre l'ESPE où sont dispensés différents enseignements et le terrain, à savoir la classe et l'école, lieu d'apprentissage mais aussi de réinvestissement des précédentes connaissances.

L'universitarisation de la formation a pu conduire les enseignants de l'université à se spécialiser dans les domaines de recherche et ainsi laisser dans l'ombre certains aspects propres au métier d'enseignant. C'est pour cela que les tuteurs de l'ESPE travaillent en binôme avec des tuteurs de terrain qui contrebalancent cet état de fait et apportent un éclairage différent.

Parmi les tuteurs de terrain, les maîtres formateurs sont formés à cette pratique tandis que d'autres, les maîtres d'accueil temporaire, sont recrutés sur la base du volontariat pour leur expérience et selon les besoins. Cette différence de statut conduit certains auteurs à pointer des pratiques de formation très différentes. Alors que les maîtres formateurs, par une mise à distance et l'adoption d'une posture de formateur, perçoivent les besoins de l'étudiant et organisent une formation réfléchie axée sur la méthodologie, les maîtres d'accueil « amènent une plus forte dimension de proximité, de compréhension empathique, une relation plus égalitaire favorisant les échanges et l'identification réciproque nécessaire à la construction de l'identité professionnelle » (Bourdoncle, Feneyrou et Hédoux, 2000, cité par Baudrit, 2011, p. 30).

Néanmoins, les tuteurs de l'ESPE offrent aux étudiants, par le jeu du questionnement sur les pratiques, les choix pédagogiques ou le regard critique sur les procédures, la capacité de se décentrer d'eux-mêmes pour se tourner vers les élèves et ainsi améliorer significativement leurs

pratiques d'enseignement. Les deux professionnels ne s'opposent pas mais proposent aux étudiants des visions différentes et complémentaires sur un modèle d'alternance « intégrative » et « réflexive »⁶.

3.1.3. Les pratiques informelles

La formation en alternance permet aux étudiants de ne pas se sentir isolés et multiplie les occasions de partager des idées, d'échanger et de communiquer au-delà des soutiens officiels précédemment évoqués. En effet, les tuteurs universitaires en tant qu'enseignants sont investis d'une mission d'évaluation qui interfère dans les relations.

Lors des stages de première et deuxième année de leur formation en master, les étudiants ont l'occasion de tisser des relations et d'échanger avec l'ensemble des équipes pédagogiques présentes dans les terrains de stages et donc de constituer une « sorte de réseau social parallèle » (Baudrit, 2011, p. 50). Le développement de ce réseau sous-tend l'intégration au sein de l'équipe, et permet de développer son identité professionnelle. Mais surtout, ces échanges construits par affinités avec des enseignants non tuteurs vont au-delà des activités pédagogiques propres au stage et ne sont pas entravés par les procédures évaluatives.

L'autre source de soutien des étudiants est constituée de leurs pairs étudiants qu'ils retrouvent notamment lors des cours dispensés à l'université. Parce qu'ils partagent la même situation faite de craintes et de découvertes, ils peuvent confronter leurs expériences respectives et se soutenir mutuellement sans barrières, ni tabous. En cela, la constitution de binômes de stage, qu'ils soient d'observation, de pratique accompagnée ou en responsabilité, est particulièrement intéressante puisqu'elle permet, tout à la fois, de se soutenir et de s'entraider pour l'acquisition du contenu des enseignements.

L'ensemble de ces composantes semblent donc s'imbriquer et se compléter efficacement sur le modèle des interactions décrites entre tutorat et mentorat. Lors de leur formation initiale, les étudiants ont donc de nombreuses possibilités de soutien et d'échange leur permettant de cheminer progressivement vers la professionnalisation.

3.1.4. Les attentes des professeurs des écoles stagiaires

Alors que la formation initiale des professeurs des écoles stagiaires fait l'objet d'un cadre national institutionnel, à l'échelon local, les différentes ESPE s'approprient ce cadre et veillent à sa mise en œuvre. Pour évaluer la qualité de l'alternance, les trois ESPE de l'académie de Rouen ont émis, à l'issue de l'année scolaire 2015-2016, un questionnaire à destination des

⁶ Eléments repris du livret d'accompagnement du stagiaire et du tuteur, 2017-2018, ESPE de l'académie de Rouen, consultable en ligne, <http://espe.univ-rouen.fr/stages-tuteurs-477905.kjsp> (consulté le 28 mars 2018).

professeurs des écoles stagiaires des trois sites. La lecture des résultats de ce questionnaire (annexe 1) étayés des extraits du verbatim de l'enquête concernant la question trente-neuf (annexe 2) nous permet de relever leur ressenti concernant la formation et de faire émerger certaines de leurs attentes.

L'évaluation du rôle des tuteurs, dans les items deux à douze, montre que la relation se noue en majorité avec le tuteur terrain (plus de rencontres, formelles ou non, plus de communication et plus d'échanges de documents). Le tuteur ESPE est globalement moins représenté. Le vécu des visites suscite des réactions ambivalentes. Les visites des tuteurs sont vues comme des moments de formation (item 25) grâce aux échanges mais aussi d'évaluation (item 24) générateurs de stress : « Il y a tout de même le stress du bulletin de visite mais je sais que tous les conseils que mes tuteurs vont me donner après vont m'apporter beaucoup ». Le rapport de visite qu'ils produisent est à la fois un outil et une aide mais il ne semble pas leur permettre de faire le lien avec les contenus de l'ESPE (item 17). Le tutorat leur apporte une aide à la construction des compétences professionnelles et leur apparaît comme un moyen d'accompagnement à l'entrée dans le métier. Cependant, la relation de tutorat semble affectée par l'attitude perçue des tuteurs, tantôt bienveillante, tantôt empreinte de jugements : « Insister sur le rôle formateur des tuteurs. La pression de l'évaluation et du jugement reste trop important. ».

Les professeurs des écoles stagiaires sont désireux d'une véritable interaction entre l'ESPE et le terrain tant sur le contenu des cours qui doit pouvoir être mis en œuvre dans les classes qu'au niveau de la communication entre les différents tuteurs. Le début d'année est ressenti comme une période difficile : difficultés d'adaptation notamment pour ceux issus d'un autre cursus que la première année du master MEEF, difficultés d'organisation y compris avec le binôme... Pour cela, ils attendent une aide précoce des tuteurs voire même en amont de la rentrée : « Avoir plus souvent des visites informelles du tuteur terrain : au moins deux fois par semaine en début d'année afin de nous rassurer et s'assurer que nous sommes bien sur la " bonne route ". ». Les professeurs des écoles stagiaires émettent fréquemment le souhait d'observer les pratiques d'enseignants chevronnés. Ils sont en demande de conseils donnés de façon plus informelle mais aussi plus concrets : « Moins de visites et plus de conseils " gratuits ", sans bulletin de suivi à la clé pour une aide entre pairs et non une distance évaluateur-évalué. J'ai trouvé davantage cette relation auprès de mes collègues de l'école qui m'ont énormément aidé, sans jugement. Je peux parler sans craintes de tous mes tracas avec mes collègues car ils ne m'évaluent pas, il n'y a pas d'enjeux. ». En effet, les professeurs des écoles stagiaires se sentent globalement bien intégrés dans les équipes pédagogiques (item 32) si celles-ci sont soudées, prêtes à les accueillir.

3.2. Les étapes de la professionnalisation.

L'année en tant que professeur des écoles stagiaires permet la bascule depuis le statut antérieur, le plus souvent celui d'étudiant, vers le statut de professeur des écoles titulaire qui est donc un professionnel en poste, bénéficiant d'une reconnaissance institutionnelle.

3.2.1. L'accueil des professeurs des écoles stagiaires

L'accueil est communément un temps ou une prestation réservée à un nouvel arrivant, consistant généralement à lui souhaiter la bienvenue et à l'aider dans son intégration ou ses démarches. Il est donc un temps de l'intégration qui a lieu sur une durée relativement brève.

Le secteur des entreprises privées a bien saisi l'impact d'un accueil réussi et des procédures d'accueil y sont généralement rédigées. Un bon processus d'accueil aide le nouvel arrivant à s'intégrer dans les rouages souvent complexes de l'entreprise. La qualité de l'accueil est la première étape permettant l'adaptation rapide des employés à la mission de l'entreprise et impacte directement leur performance. Ce programme doit permettre de transmettre aux nouveaux employés un maximum de renseignements sur les valeurs et la philosophie de l'entreprise, ainsi que sur les attentes des dirigeants et des employés. Plus le processus d'accueil est organisé et structuré, plus il atteindra les objectifs souhaités par l'entreprise et répondra aux attentes des nouvelles recrues.

L'accueil des professeurs des écoles stagiaires en Seine-Maritime se réalise sous deux formes : une forme institutionnelle organisée par les ESPE et la Direction Académique des Services de l'Education Nationale (DASEN), comportant différents temps de présentation plutôt solennels, et une forme de terrain : la pré-rentree dans les écoles d'affectation. Les résultats du concours étant publiés fin juin, les affectations se déroulent début juillet. Un premier contact informel et de forme variée entre un ou plusieurs des représentants de l'école (enseignants, directeur...) et le stagiaire peut avoir eu lieu durant l'été ou à grande proximité de la rentrée. Selon les circonscriptions et les académies, les procédures d'accueil sont plus ou moins cadrées et protocolisées permettant ou non une standardisation.

Ce temps d'accueil est essentiel pour les novices. Il est d'ailleurs souvent évoqué et son souvenir est prégnant lorsqu'on évoque la première année ou la première rentrée. La qualité de cet accueil par les nouveaux collègues est présentée « comme ce qui va permettre de supporter ce choc de la première rentrée » (Buhot, 2007, p. 5). La rentrée est pourvoyeuse de stress et la qualité de l'accueil au niveau relationnel et humain permet d'atténuer cet état. Les qualités humaines telles que la confiance, l'écoute, l'absence de jugement, l'entrain sont recherchées.

Les attentes du débutant portent plus sur une aide morale et psychologique que pédagogique même si les quelques conseils pratiques glanés auprès des pairs sont appréciés.

3.2.2. L'intégration d'un professeur des écoles débutants

S'intégrer signifie entrer dans un tout, en faire partie, s'y incorporer, s'assimiler à un groupe. Il s'agit alors pour le professeur des écoles stagiaire affecté à une école de parvenir à une triple intégration. Il doit à la fois s'intégrer dans la classe en faisant fonctionner le groupe classe et en y marquant son autorité, mais aussi s'intégrer dans l'école à l'équipe pédagogique, au groupe « support d'identification, avec lequel il “ faut ” fusionner, quelles que soient ses préférences personnelles, ses affinités, ses conceptions et ses choix pédagogiques » et enfin dans le métier c'est-à-dire acquérir les valeurs, les gestes, la posture de l'enseignant (Buhot, 2007, p. 6).

Durant la première phase d'intégration, des éléments facilitateurs sont observables. Une équipe de taille restreinte permet un fonctionnement quasi familial où le rôle de l'informel est prédominant. De même, la présence dans l'établissement d'un enseignant d'un âge similaire à celui du débutant améliore l'intégration car elle favorise l'identification et la constitution d'affinités. La première étape de l'entrée dans le métier se fait essentiellement sur le mode de l'identification aux pairs.

Puis, progressivement, l'intégration cède la place à une seconde phase de professionnalisation croissante marquée cette fois-ci par des mécanismes de différenciation vis-à-vis de l'équipe tant sur le plan pédagogique que sur le plan humain. En effet, au fil du temps, certaines problématiques organisationnelles émergent, les choix affinitaires sont plus pointilleux et une prise de conscience de ses forces et faiblesses au niveau pédagogique fait jour.

C'est durant cette phase de l'entrée dans le métier que se joue en partie le développement professionnel du professeur des écoles débutant qui est plus large et plus englobant que la simple professionnalisation. Le concept de développement professionnel peut être défini comme « un mouvement conjoint de développement des compétences et des savoirs, de développement de stratégies et dynamiques identitaires caractérisant la construction-transformation d'une professionnalité » (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 48, cité par Philippot, 2014, p. 15). L'entrée dans le métier par le déséquilibre qu'elle crée permet le développement professionnel. Celui-ci se fait par à-coups au gré du contexte, des situations professionnelles rencontrées et vécues par le débutant. Chaque nouvelle expérience est ainsi une opportunité de développement. Cependant, il est important, pour cela, que les débutants puissent trouver au sein du milieu professionnel d'accueil des conditions favorables (bienveillance des pairs, reconnaissance professionnelle...) à ce développement professionnel

afin qu'ils puissent surmonter les tensions et contraintes fortes de leur formation liées à la maîtrise mais aussi à la nécessité d'organiser à la fois l'apprentissage des élèves dont ils ont la charge et leur propre apprentissage du métier (Philippot, 2014, p. 25).

3.2.3. La construction d'une identité professionnelle : la socialisation professionnelle

Les théories philosophiques de Sartre ou Rousseau sur la nature de l'homme montrent que l'homme est libre et perfectible. Il peut devenir une infinité de choses mais en réalité, et même s'il est et reste maître de ses décisions et de sa vie, ses choix justifiés par ses rencontres, son passé le conduiront à une seule et unique existence. Dans ces choix, celui de l'activité professionnelle est décisif dans la construction de son identité. Le nom d'« identité » vient d'une base latine « idem » qui signifie « le même ». L'identité est alors « ce par quoi l'on différencie une communauté d'une autre ou un individu d'un autre. La différence, qui constitue l'identité, repose toujours sur ce qui est propre et exclusif à l'être » (Fray & Picouneau, 2010, p. 75). Elle se construit autour de trois dimensions : le moi, le nous et les autres. L'identité est donc à la fois cette image que l'on se forge pour nous-même mais aussi pour les autres. Enfin, sa construction est guidée par ce que les autres nous renvoient de nous-même (Dubar, 2000, cité par Fray & Picouneau, 2010, p. 75).

L'identité professionnelle est une partie de cette identité générale d'un individu donné et son développement suit celui de l'identité globale en trois pôles. On y retrouve le moi qui est la signification donnée à la situation de travail par l'individu lui-même, le nous qui est l'ensemble des relations de travail guidées par un sentiment d'appartenance au groupe et les autres comme perspectives d'évolution, perception de l'avenir. La construction identitaire est influencée par la reconnaissance de ses compétences que l'individu reçoit du groupe, des autres mais aussi de façon individuelle par les expériences antérieures même anciennes. Lortie (1975, cité par Vause, 2009, p. 19) fait remarquer que « le temps que les enseignants avaient passé en classe durant leur enfance influençait leur manière d'être enseignant ». Ainsi, le fait que certains enseignants utilisent comme modèle les enseignants qu'ils ont connus durant leur scolarité « expliquerait en partie la stabilité des conceptions et des pratiques relevant de l'enseignement traditionnel et magistral » (Raymond, 1997, cité par Vause, 2009, p. 20).

Cependant l'identité professionnelle est aussi une identité de métier traduisant un sentiment d'appartenance à la profession. Elle est le résultat d'un processus d'identification, que cela soit par mimétisme, par comparaison ou par différenciation, à des collectifs à travers l'usage de vocabulaire, de pratiques ou de gestes professionnels communs. Elle permet ainsi au

professionnel débutant de se conformer aux normes collectives de son métier (Osty, 2008, cité par Fray et Picouveau, 2010, p. 76).

L'identité professionnelle se construit donc sur la base de quatre éléments : le vécu antérieur de l'individu, le métier en lui-même, les groupes d'acteurs et collectifs évoluant autour de lui et l'institution (Fray & Picouveau, 2010, p. 79).

La socialisation professionnelle, quant à elle, consiste, pour les individus, à bâtir leur identité sociale et professionnelle. Le mécanisme de la socialisation professionnelle est défini comme un « mouvement conjoint des individus dans la construction de leur avenir professionnel et des institutions dans l'élaboration de leur projet collectif » (Dubar, 1992, p. 522). Ce mécanisme de socialisation professionnelle résulte de l'articulation entre deux processus hétérogènes : d'une part, les attentes des individus liées à leurs représentations, à la façon dont ils anticipent leur avenir en fonction de leur passé et que Dubar nomme « transaction biographique » et d'autre part, les entrées en relation avec les différents acteurs de la profession mais aussi l'institution avec pour enjeu la reconnaissance de la légitimité de leur position ou « transaction relationnelle ». Là aussi des phénomènes d'identification permettent au débutant d'intégrer plus ou moins consciemment les gestes, les valeurs, le jargon de l'institution. Non seulement, ces phénomènes lui permettent de créer son identité mais ils assurent également la cohésion des acteurs au sein de l'institution (Osty, 2008, cité par Fray & Picouveau, 2010, p. 78). Deux facteurs intimement liés car en interaction sont donc à prendre en compte : d'un côté, le facteur temps et de l'autre, le facteur relationnel.

Entrer dans une profession, c'est faire l'expérience d'un choix professionnel plus ou moins informé, plus ou moins contraint, plus ou moins assumé, qui transforme peu à peu ou parfois brusquement son identité. Après une première affiliation durant la formation initiale, les professeurs des écoles stagiaires vivent une phase d'immersion avec la prise de fonction dans leur école. L'alternance contribue aussi, mais différemment, à rapprocher la théorie et la pratique du métier. Dubar s'appuie sur une publication d'article de Hughes reprise par la suite dans son ouvrage *Men and their work*. Dans celle-ci, Hughes (Hughes, 1955, cité par Dubar, 2015, p. 135) énonce ce qu'il appelle « un schème général de référence pour étudier la " formation " (training) à des professions très diverses ». Il l'intitule « la fabrication d'un médecin » et la présente comme une sorte de « modèle » de la socialisation professionnelle conçue à la fois comme une initiation, au sens ethnologique, à la « culture professionnelle » (ici médicale) et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, en résumé, à une nouvelle identité. Dubar reprenant Hughes parle d'un « schème de référence » permettant d'étudier la socialisation professionnelle de manière

générale. Trois mécanismes spécifiques de la socialisation professionnelle sont particulièrement explicités par Hughes et potentiellement transposables à la formation des professeurs des écoles.

Il appelle le premier mouvement « le passage à travers le miroir » car il consiste à « regarder le spectacle du monde de derrière lui, en sorte qu'on voit les choses à l'envers comme écrites dans un miroir ». En découvrant de l'intérieur la culture professionnelle, le nouveau professionnel prend ses distances avec la culture du profane et s'identifie progressivement au nouveau rôle. Cette identification est à l'origine d'un dilemme qui ne peut se dissiper qu'avec l'abandon volontaire des stéréotypes professionnels concernant la nature des tâches, la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi qui constituent les quatre éléments de base de l'identité professionnelle. Le novice découvre avec l'immersion une « réalité désenchantée » du monde professionnel ce qui peut être ressenti comme traumatisant si cela se présente à contretemps, démotivant si cela survient trop tôt ou trop tard mais aussi stimulant si la rencontre a lieu à un moment favorable.

Le second mécanisme est « l'installation dans la dualité ». La distance entre le modèle professionnel idéal (image de marque et valorisation symbolique) et le modèle pratique (tâches quotidiennes et routinières) est perçue. Un débat constant entre ces deux modèles est maintenu par les professionnels pour garder le contrôle des tâches nobles. La constitution d'un « groupe de référence » au sein de la profession représentant à la fois une projection des positions souhaitables et une instance de légitimation de ses capacités constitue un mécanisme essentiel de gestion de cette dualité. Tout professionnel s'identifie aux membres d'un groupe de référence et se projette dans une carrière future. L'identification sociale des individus en formation relève bien d'une logique de « frustration relative » : en se comparant aux membres de leur entourage dotés d'un statut social supérieur, ils se façonnent une identité, non pas à partir de leur « groupe d'appartenance », mais par identification à un « groupe de référence » auquel ils souhaiteraient appartenir dans l'avenir et par rapport auquel ils se sentent frustrés.

La dernière phase importante constitue, selon Hughes, « la conversion ultime » après le renoncement aux stéréotypes professionnels et dépassement de la dualité entre idéal et pratique. Il concerne l'ajustement de la conception de Soi, c'est-à-dire la transaction entre l'identité en voie de constitution impliquant la prise en compte de ses capacités physiques, mentales et personnelles, de ses goûts et dégoûts et les chances de carrière que le professionnel peut raisonnablement escompter dans le futur. Les chances de carrière dans la profession sont identifiées et cette identification rend possibles les décisions cruciales.

Hughes est ainsi conduit à présenter la carrière comme « somme totale de ces dispositions et orientations qui fournit la clé de la distribution des professionnels parmi les diverses voies de la carrière et les diverses sortes de pratiques » (Hughes, 1958, cité par Dubar, 2015, p. 138).

L'année en tant que professeur des écoles stagiaire est alors une année de transition, de socialisation professionnelle permettant la construction progressive d'une identité professionnelle en même temps que l'apprentissage de son métier et son perfectionnement. Ce processus dynamique de socialisation professionnelle continue, par ailleurs, de se construire et d'évoluer tout au long de la carrière professionnelle « à travers les changements et les parcours de mobilité imposés par les mutations des institutions » (Dubar, 1992, p. 523). Enfin, cette « quête d'appartenance et de reconnaissance dans les organisations constitue indéniablement une dimension fondamentale pour l'identité professionnelle de l'individu et un paramètre incontournable d'évaluation de la qualité de vie au travail » (Fray & Picoulet, 2010, p. 86). L'entrée dans le milieu professionnel est donc un moment essentiel à la poursuite d'une carrière.

3.2.4. La place des syndicats

Le rôle des différents syndicats enseignants n'est pas à négliger même s'il se situe un peu en marge. Ils interviennent dès la publication des résultats du concours. En effet, ce sont eux qui bien souvent donnent aux nouveaux professeurs des écoles stagiaires leur affectation par le biais des réseaux sociaux et cela avant même l'envoi des courriers officiels de l'administration. Ils aident à la première prise de contact avec l'école en fournissant les coordonnées dont ils disposent. Leur présence est également très visible lors des journées d'accueil organisées par l'ESPE et la Direction Académique des Services de l'Education Nationale en amont de la pré-rentrée dans les écoles. Même si leur but est de se faire connaître aux nouveaux arrivants et de récolter des adhésions, ils en profitent également pour distribuer des ressources sous forme par exemple de guides pratiques. Ceux-ci informent sur les droits et les devoirs des stagiaires mais fournissent également de petits conseils pratiques sur la prise en main de la classe (annexe 3). Il est même vu, dans ces brochures, un syndicat qui s'initie « second tuteur » afin d'insister sur l'appui qu'il offre aux stagiaires. On les retrouve ensuite tout au long de l'année scolaire car ils disposent régulièrement de stands dans les locaux même de l'ESPE. Lors de ces permanences, ils sont présents physiquement et répondent à certaines des interrogations des professeurs des écoles stagiaires qu'ils soient adhérents ou non. Ils sont aussi joignables par téléphone. Enfin, le mouvement académique est un autre temps fort de leur présence auprès des stagiaires : conseils, écoute et organisation de stages d'information sont autant d'actions menées par les syndicats pour répondre aux questions des novices.

Parce qu'ils suivent les professeurs des écoles stagiaires tout au long de cette année et même au-delà, ils sont à leur façon des acteurs de l'entrée dans le métier. Mais ils se situent sur le versant plus administratif de la socialisation professionnelle donc leur impact ne sera que peu développé par la suite.

3.3. La dimension collective du métier de professeur des écoles

L'entrée dans le métier constitue une étape charnière de la carrière d'enseignant : changement de statut, indépendance professionnelle... Si on y adjoint l'éventualité de la confrontation à des postes ou des situations difficiles, cela explique que certains débutants songent précocement à quitter l'enseignement pour se réorienter. Afin de pouvoir faire face à ces situations et poursuivre dans la voie de l'enseignement, la dimension collective du métier leur apporte une aide substantielle.

3.3.1. Quelques définitions

Le « travailler ensemble » peut prendre différents aspects appelés « modalités de travail partagé selon le degré d'intensité de ce partage » (Marcel, Dupriez, Bagnoud, 2007, p. 9) :

- Les pratiques de coordination où l'action de chaque enseignant s'articule, s'adapte, *a minima*, à celle des autres afin d'atteindre le but visé. Il s'agit d'être en mesure de dépasser l'impulsion hiérarchique et administrative pour développer des projets communs
- Les pratiques de collaboration qui reposent sur une communication fonctionnelle et aboutissent à un travail concerté mais avec une mise en place individuelle. Elles permettent de planifier, monter des actions ou des projets articulés et cohérents grâce au partage d'espace, de temps et de ressources.
- Les pratiques de coopération qui prolongent les pratiques de collaboration par l'élaboration et la mise en œuvre partagée d'actions communes. Ces pratiques vont au-delà de la concertation pour aller vers un geste professionnel partagé.

En ce qui concerne le travail enseignant, il convient de faire le *distingo* entre l'équipe pédagogique composée des enseignants de l'établissement et qui peut former des groupes de travail spécifiques et les collectifs d'enseignants au sein d'une école. Si les premiers renvoient à une organisation formelle constituée pour répondre aux tâches prescrites par les textes sur des temps dédiés de l'obligation de service des enseignants, les seconds, en revanche, supposent une participation volontaire, une constitution certes informelle, mais à l'initiative de ses participants. Le collectif est « créé par les membres eux-mêmes, pour combler l'écart entre ce

qui est attendu de l'équipe et ce qui est réellement faisable dans la situation » (Trognon et al. , 2004, cité par Marcel, 2006, p. 86).

**Tableau synthétique sur les pratiques de travail collectif
(Marcel, 2006, p. 91)**

Prescriptions (groupe de travail, équipe pédagogique) :	Collectifs d'enseignants (collectif de travail : autonomie, engagement des membres)	
- nationales (textes officiels) (formalisées)	La production de règles endogènes : milieu professionnel, ordre négocié (partiellement implicite)	
- locales (coordination de l'action collective) (en partie formalisées)		
	Les modalités de construction d'un accord (explicitables)	Les arrières-plans : culture organisationnelle, genre professionnel, ethos, culture et identité d'école (implicites)
	Les pratiques de collaboration (explicitables)	Les stratégies des acteurs (partiellement implicites)

La culture d'établissement est une problématique essentiellement traitée au niveau des collèges et des lycées, néanmoins elle reste adaptable aux écoles et notamment aux plus grandes d'entre elles. C'est un ensemble d'éléments identifiant un groupe et en influençant les membres. Les éléments de la culture en question sont extrêmement hétérogènes et il peut tout aussi bien s'agir de croyances, de convictions, de valeurs partagées que de manières de voir, de vivre, de faire, de savoir-faire, d'agir mais aussi d'histoire propre et de mémoire partagées, de traditions, de coutumes ou d'organisation (Mallet, 2005, p.20). La culture d'établissement est à la fois un facteur de cohésion et le signe d'une volonté de faire quelque chose ensemble dans la durée. Les membres du groupe qui la supportent ne sont pas exclusivement des enseignants. La culture d'établissement est la base d'une dynamique de changement, de projet et favorise « un sentiment d'identification à l'établissement » (Dupriez, 2010, p. 4).

3.3.2. La culture professionnelle enseignante

Si chaque professionnel enseignant construit au cours de son parcours professionnel une identité professionnelle enseignante singulière, l'expérience de chaque enseignant est aussi celle d'un collectif s'inscrivant dans un même univers de travail, avec ses contraintes et ses ressources.

Le vécu personnel s'intègre dans une culture professionnelle partagée par le groupe, qui fait que ses membres accordent peu ou prou des significations identiques à des situations communes (Tardif et Lessard, 1999, cité par Cattonar, 2001, p. 6). Le groupe professionnel enseignant forme une entité caractérisée par des normes, des valeurs, des règles propres mêmes si elles restent en accord avec celles de la société dans laquelle il évolue. Celles-ci sont partagées, construites collectivement et liées à leur pratique professionnelle. Elles guident en partie l'action des membres du groupe. Les enseignants se construisent un ensemble de représentations professionnelles qui leur permettent de lire, contextualiser les situations et de donner sens à leur activité. Cette culture professionnelle n'est pas figée mais évolutive renvoyant notamment à un contexte socio-historique particulier (Cattonar, 2001, p. 6).

En effet, la culture professionnelle enseignante historiquement s'est construite sur des représentations de l'activité d'enseignement comme travail essentiellement solitaire auxquelles s'ajoute l'attachement du corps enseignant à la liberté pédagogique. Les injonctions au travail collectif ont donc tendance à être perçues négativement car elles sont vues comme des remises en cause du professionnalisme et des compétences professionnelles du corps enseignant (Calin, 2000/2001, p. 2). A cela, s'ajoutent des propensions naturelles de résistance au changement qui rendent difficiles les modifications des habitudes de travail.

Les prescriptions institutionnelles peuvent donc suffire à initier une coordination entre professionnels mais se révèlent inadaptées pour développer des pratiques de collaboration et de coopération qui restent tributaires des choix des enseignants. Selon Maurice Tardif (2007, p.12), elles ne s'actualisent que si les enseignants les envisagent comme utiles à leur exercice professionnel. Il apparaît alors d'autres prérequis au travail collectif (Dupriez, 2010, p. 6) : le travail sur l'estime de soi et le sentiment de compétence, le rapport à l'établissement, un environnement de travail adéquat ou l'investissement du chef d'établissement dans l'animation pédagogique. Les collectifs de travail sont souvent favorisés dans les établissements où la réflexion pédagogique est déjà très active.

3.3.3. L'accompagnement professionnel : un appui pour la construction identitaire

L'accompagnement est polymorphe. Il renvoie tour à tour à une fonction, une posture, une relation. Il se définit au minimum par un cheminement commun. L'étymologie du mot « accompagner » (« ac » pour « ad », « com » pour « cum », « pagner » pour « panis ») nous y renvoie :

- « cum » (avec) donne l'idée de s'impliquer ensemble, formateur et futur professionnel, dans une situation commune transitoirement partagée ;

- « panis » (pain), par la métaphore, apporte la notion de nourrir autrui, de l'élever grâce à quelque chose de positif et de substantiel ;
- « ad » (vers) signifie le déplacement, l'évolution, le cheminement partagé vers un potentiel.

Pourtant pour être efficace, l'accompagnement se doit de s'adapter à chaque relation, à chaque contexte ou situation : « l'accompagnement signe en quelque sorte l'échec du collectif » (Paul, 2009, p. 16). Le professeur des écoles stagiaire est, de par le mode de formation : le stage en responsabilité, confronté à la nécessité d'être efficace très rapidement mais cela ne gomme pas son besoin de reconnaissance ni la nécessaire construction de son identité professionnelle. Les terrains de stage sont des éléments à prendre en compte car ils sont « un ancrage effectif dans les réalités professionnelles » (Paul, 2009, p. 24).

Le poids de la personne en formation en tant qu'acteur de son parcours lors de l'alternance impose au formateur un positionnement différent de celui de simple tuteur car plus symétrique. Le formateur s'engage dans une posture « d'aide à la construction, par le stagiaire, du sens de ce qu'il a entrepris tant sur le plan de l'action que sur celui de la réflexion » (Paul, 2009, p. 24). Cette posture est particulièrement complexe car elle si elle s'appuie sur une dimension relationnelle importante, visant une action dans le réel, elle ne peut faire l'impasse ni sur les compléments méthodologiques ni sur l'évaluation. L'éthique qui devrait guider cette relation est déterminée par trois principes d'action : « le principe de bienfaisance (recherche de l'intérêt de l'autre), le principe d'autonomie et le principe d'alliance (refusant la fusion mais dépassant la logique menaçante de la contractualisation) » (Le Bouëdec, 2001, pp. 19-20, cité par Beckers, 2007, p. 265). Le formateur est un facilitateur dans la construction de l'expérience professionnelle axée sur la mise en situation tout en sollicitant un abord réflexif. Mais la place du formateur n'est pas la seule remise en cause, celle de l'accompagné l'est aussi. En effet, il se place au centre du dispositif : actif et impliqué dans sa propre formation. Ce qui est en jeu est la responsabilisation. Enfin, la place des savoirs est également remaniée : ils ne sont plus simplement acquis, transmis mais construits avec en filigrane la question du sens qu'on leur accorde.

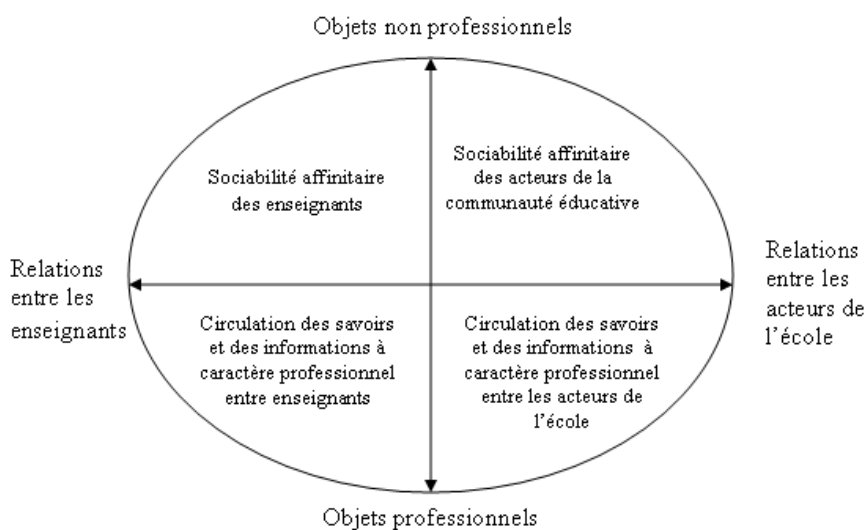
Selon Wiel, il n'y aurait « pas d'accompagnement authentique sans demande » (Wiel, 1998 cité par Paul, 2009, p. 29). La possibilité d'aider, de cheminer avec une personne suppose de sa part le désir de s'engager dans une démarche de projet, dans un processus de changement. Il n'y aurait donc pas d'accompagnement en l'absence d'un projet et d'une demande formulée (Beckers, 2007, p. 266). Cependant, le contexte actuel présente l'accompagnement comme une forme de prescription.

3.3.4. Les échanges informels : une aide morale et pédagogique

La communication informelle est l'ensemble des échanges non programmés au sein de la structure et qui ne portent donc pas nécessairement sur l'effectuation du travail ou ne sont pas actés par la hiérarchie. C'est aussi l'ensemble des échanges non directement utiles à cette production, non formalisés voire non formalisables, et échappant par conséquent au contrôle des gestionnaires. Les échanges informels entre les enseignants et leurs collègues de travail, enseignants ou non, au sein de l'établissement scolaire ont lieu durant les temps interstitiels c'est-à-dire hors du temps de la classe tels que le temps de récréation, le temps entre midi et deux heures, les temps d'accueil et de sortie des élèves... Ils ont lieu prioritairement dans la salle des maîtres (Lefevre, 2010, p. 4).

Selon Lefevre (2010, p. 13), quatre systèmes d'échanges potentiels entre les acteurs professionnels de l'école peuvent être identifiés et catégorisés par leur fonction au sein du collectif d'école.

Quatre systèmes d'échanges entre les acteurs professionnels dans les écoles (Lefevre, 2010, p.13)



Ces systèmes d'échange ne sont pas figés dans des espaces ou des temps particuliers. Ils peuvent coexister et évoluer au sein d'une même école en fonction des éléments du contexte. Il distingue :

- « les échanges qui ont pour fonction de créer ou de renforcer le réseau de sociabilité affinitaire entre les enseignants (entre pairs) ;

- ceux qui ont pour fonction de créer ou de renforcer le réseau de sociabilité affinitaire entre les différents acteurs de la communauté éducative (enseignants, parents d'élèves, personnels municipaux, professionnels spécialisés, etc.) ;
- ceux qui ont pour objectif de créer ou de renforcer la circulation des savoirs et des informations à caractère professionnel entre les enseignants ;
- ceux qui ont pour objectif de créer ou de renforcer la circulation des savoirs et des informations à caractère professionnel entre les différents acteurs de la communauté éducative (enseignants, parents d'élèves, personnels municipaux, professionnels spécialisés, etc.). ».

Les échanges informels peuvent être l'occasion de partager des expériences, de s'entraider entre collègues, d'échanger sur des sujets professionnels concernant l'enseignement ou non et même sur des sujets plus personnels. Dans certains cas, cela peut aller jusqu'au soutien permettant de surmonter des situations difficiles. Néanmoins, les pratiques d'échanges informels des enseignants fluctuent selon différents facteurs : les problèmes à résoudre au sein de l'école qui préconfigurent les préoccupations des enseignants (discipline, relation entre famille et école...), le statut professionnel des acteurs au sein de l'école (directeur, PEMF, délégué syndical...), le degré de formalisation des pratiques de concertation des enseignants, les caractéristiques personnelles des enseignants, la stabilité de l'équipe pédagogique et l'historicité de l'école (Lefeuvre, 2010, p. 16).

4. Problématique et hypothèses

La question des compétences professionnelles est essentielle car l'acquisition de celles-ci aura des conséquences durables sur les performances du système éducatif. La formation initiale est riche et structurée, mais ne peut à elle seule répondre à cette question. Ces compétences complexes et multiples du métier d'enseignant s'acquièrent en effet de manière progressive : si elles s'avèrent suffisamment acquises dès la formation initiale, elles continuent de se développer tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle et l'apport de la formation continue. La classe, l'école où s'exerce la pratique professionnelle est alors un lieu de production de nouvelles compétences et ce dès les premières années d'exercice du métier. La pratique conduit à chercher à résoudre des problèmes nouveaux auxquels l'enseignant débutant n'avait pas nécessairement été préparé lors de sa formation initiale ce qui peut être particulièrement déstabilisant pour lui.

De plus, la pratique ne se résume pas à la reproduction mécanique de schémas préconçus et à l'application de recettes pédagogiques. Le savoir professionnel se construit dans et par l'action

mais aussi et surtout par la réflexion sur cette action. Son analyse devient l'occasion de développer une autonomie dans la capacité à proposer des réponses adaptées à la diversité des problèmes et des situations. Toutefois, cette posture réflexive qui découle de l'analyse des pratiques se construit dans le rapport à l'autre. L'appui des experts de la formation que sont les conseillers pédagogiques ou les maîtres formateurs est une aide précieuse mais les écueils en sont l'aspect discontinu et la peur d'être jugé qui donc sont moindres dans les échanges entre pairs.

De l'autre côté, se situent les enseignants expérimentés, modèles d'identification, ayant développé leurs compétences professionnelles et construit leurs identités professionnelles. Le groupe professionnel enseignant forme une entité marquée par le partage d'une culture professionnelle commune. La coordination de leurs tâches est rendue indispensable, entre autres, par la complexité du travail, la nécessaire organisation de tout système. Mais, en dépit des injonctions institutionnelles, la profession, par sa construction historique notamment, tarde à développer une véritable dimension collective du métier appuyée sur des pratiques de travail collaboratif voire coopératif.

L'accompagnement en début de carrière par une personne ressource généralement plus expérimentée peut prendre de multiples formes. Mais il doit faire sens pour ses acteurs qui ne peuvent difficilement être contraints ou forcés à cheminer ensemble, à la fois pour celui qui aide et pour celui devant être aidé. La mise en place de dispositifs d'aide de type tutorat n'est donc pas sans difficultés. L'instauration d'une relation dyadique tuteur/tutoré systématique peut même être limitative et amène à penser que l'aide à apporter peut aussi venir de l'ensemble du corps enseignant constitué en une communauté d'entraide. Quel rôle les pairs ont-ils alors à jouer ? Sa structuration est-elle un gage d'efficacité ou, au contraire, loin du formalisme, les procédures d'accueil et d'intégration des professeurs des écoles débutants, pour être efficaces, doivent-elles reposer sur des relations de mentorat dans ses différents aspects et sur le sens de la communauté comme identité professionnelle culturellement construite et mobilisée autour de la question de l'entrée dans la profession ?

La conjugaison de ces constats permet-elle une liaison visant l'élaboration et la mise en place de dispositifs où enseignants débutants et experts auraient des intérêts convergents ?

En quoi une réflexion collective sur l'accueil et l'intégration des professeurs des écoles stagiaires au sein d'un collectif d'école peut-elle faciliter leur socialisation professionnelle et in fine leur développement professionnel ?

Pour répondre à cette problématique, j'é mets trois hypothèses qu'il me sera nécessaire de vérifier lors de mes recherches :

- L'accueil et l'intégration des professeurs des écoles stagiaires sont facilités par l'adéquation entre les attendus des professionnels débutants et les ressources réellement disponibles sur le terrain, préconisées ou non par les institutions,
- L'accueil et l'intégration des professeurs des écoles stagiaires sont facilités par une réflexion du collectif d'école en amont orchestrée par le directeur d'école,
- Les attendus des professeurs des écoles stagiaires en matière d'aide apportée par les collectifs d'école évoluent au cours du processus de socialisation professionnelle.

5. Méthodologie de recherche

Le questionnement initial nourri, à la fois par les données institutionnelles et les apports de la recherche a permis d'aboutir à une problématique. Pour conforter ou invalider les trois hypothèses émises précédemment, deux populations sont des cibles pour la recherche. Le dispositif de recherche comporte donc deux volets : l'un s'intéressant à la population des professeurs des écoles stagiaires l'autre visant les collectifs d'école à travers la fonction de directeur d'école.

Etant moi-même professeur des écoles stagiaire depuis la rentrée 2017, une observation participante aurait pu être conduite mais celle-ci n'aurait pas rendu compte de la diversité des situations de terrain. Je suis donc simplement incluse dans la population des professeurs des écoles stagiaires.

5.1. La population des professeurs des écoles stagiaires

5.1.1 Les participants

L'enquête est conduite auprès de l'ensemble des professeurs des écoles stagiaires de l'université de Rouen. Inclure les professeurs des écoles stagiaires relevant des ESPE de Mont Saint Aignan et d'Evreux permet d'interroger une population large puisqu'elle comporte précisément trois-cent-cinquante-deux individus (cent-quatre-vingt-huit sur Mont Saint Aignan et cent-soixante-quatre sur Evreux). Cependant, puisqu'ils relèvent de la même académie, les modalités de mise en stage sont identiques. Les professeurs des écoles stagiaires de l'ESPE du Havre ont été écartés pour des soucis pratiques. En effet, ceux-ci relèvent non pas de l'université de Rouen mais de celle du Havre et donc leur adresse mail étudiante appartient à une liste de diffusion autre que celle commune aux étudiants de Mont Saint Aignan et d'Evreux. Puisque la recherche porte essentiellement sur le terrain, elle peut inclure des personnes effectuant des cheminements

différents (étudiants en seconde année de master MEEF, parcours adaptés...). Il s'agira avant de conclure de vérifier si cette variable a ou non un impact significatif, cette information étant demandée dans le questionnaire.

Le questionnement de professeurs des écoles stagiaires permet de cerner leurs préoccupations, leurs attentes, leurs ressentis mais aussi les difficultés rencontrées et les points positifs concernant l'intégration au sein d'une équipe pédagogique ou l'écart entre leurs représentations et le réel.

5.1.2 Les outils

Au vu de la taille de la population concernée, le questionnaire (annexe 4) m'a semblé être le meilleur outil pour toucher un grand nombre de personnes. Car il favorise une approche plutôt quantitative, un certain nombre de questions semi-ouvertes ont pour but d'apporter des nuances facilitant l'interprétation. De plus, une grande place est laissée à des questions ouvertes avec la possibilité pour les interrogés de laisser des commentaires même si cela nécessitera une analyse de contenu plus fastidieuse.

5.1.3 Les conditions d'utilisation

Dans la mesure où les stagiaires n'ont pas tous la même fréquentation de l'ESPE en fonction des différents parcours et de l'alternance du stage, les questionnaires leur seront adressés par email sur la messagerie universitaire qu'ils possèdent tous. Ce moyen permet l'envoi du questionnaire de manière exhaustive à tous les professeurs des écoles stagiaires des sites de Mont Saint Aignan et d'Evreux à travers une liste de diffusion mais a pour inconvénient d'avoir un taux de retour faible car il est très impersonnel. Le questionnaire lancé le deux janvier de cette année était accompagné d'une présentation brève du but de la recherche afin que les interrogés se sentent concernés. Une relance a été effectuée après quatre semaines, le vingt-neuf janvier, afin de recueillir un maximum de réponses. La clôture du questionnaire intervient le vingt-sept février de la même année laissant un temps de réponse suffisant aux stagiaires des cohortes A et B car couvrant toute la troisième période et une partie des congés scolaires.

Par ailleurs, l'utilisation de questionnaires utilisant l'interface « Google Forms » est très adaptée à un envoi par messagerie électronique car la passation est simplifiée pour les interrogés qui répondent directement en ligne par l'utilisation d'un lien direct. Cela vise à augmenter le taux de répondants. Si l'interface présente l'avantage de faciliter l'exploitation quantitative des données par la suite, elle est limitative lors de la création du questionnaire car elle repose sur la combinaison de modèles types qui ne laissent pas une entière liberté de création et de mise en page.

Enfin, l'accueil et l'intégration des professeurs des écoles stagiaires se déroulent sur le temps relativement long d'une année scolaire. Afin d'évaluer l'évolution des attentes des professeurs des écoles stagiaires au cours du processus de socialisation professionnelle en lien avec la troisième hypothèse, les questionnaires auraient dû être envoyés en deux temps : l'un en début d'année, à l'issue de la première alternance (après les vacances d'automne par exemple) et l'autre en fin d'année scolaire (vacances de printemps par exemple). Outre les temporalités liées au rendu du mémoire, cela n'est pas sans soulever quelques difficultés : baisse du taux de réponses par multiplication des questionnaires, non assurance que les répondants des deux questionnaires soient les mêmes... Pour cela, un questionnaire unique a été envoyé au milieu de l'année scolaire, avant la troisième période (premier envoi réalisé le deux janvier) : il dresse le bilan de l'accueil réalisé durant la première partie de l'année scolaire et établit un premier constat concernant l'intégration des professeurs des écoles stagiaires. Des items précis du questionnaire (questions 33 et 34) visent à recueillir les ressentis des interrogés concernant l'évolution de leurs attentes.

5.2. Les directeurs d'école

5.2.1. Les participants

Un travail sur le terrain auprès de professionnels expérimentés affectés dans une école s'avère nécessaire afin de constater l'existence ou non de dispositifs et la réflexion dont ils ont pu bénéficier en amont ou qu'ils peuvent susciter en aval. Mais le questionnement des professionnels de terrain vise également à jauger l'adéquation entre les ressources au sein des écoles et les attentes des professeurs des écoles stagiaires. Par les fonctions d'animation et les missions qui lui sont dévolues, le directeur d'école est l'interlocuteur privilégié pour ce dispositif. Il reste néanmoins souhaitable de cibler au mieux cette population. La taille de l'école concernée ainsi que le nombre d'enseignants y travaillant peut avoir des répercussions : les très petites structures peuvent avoir un fonctionnement plutôt familial et encadrant mais les plus grosses sont plus à même de se constituer en collectif. De même, le nombre d'intégrations réalisées peut avoir une incidence : de l'expérience passée peut naître le désir d'un projet de travail, d'une concertation entre professionnels... Enfin, la réalisation d'une partie de ces entretiens au sein d'écoles du Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) peut être le gage d'une réflexion dans l'école sur les collectifs de travail au sens large car du temps supplémentaire est dévolu au travail en équipe. La diversité des répondants, hommes et femmes, directeurs d'écoles maternelles et élémentaires est présente comme représentative de la diversité au sein des écoles

d'affectation mais elle ne semble pas pertinente au vu de la question de recherche et n'a pas été particulièrement exploitée.

Les participants sont donc trois directeurs d'écoles ayant accueilli ou accueillant cette année des professeurs des écoles stagiaires. Tous les trois avaient ou ont une taille d'école d'au moins quatre classes assurant une décharge d'une quotité de temps sensée faciliter certaines missions dévolues au directeur d'école telles que la mise en place et le suivi d'actions ou de projets menés par les collectifs d'école. Les variables seront donc la taille de l'école avec en parallèle la quotité de décharge, l'appartenance ou non au dispositif du réseau d'éducation prioritaire et le nombre d'intégrations réalisées.

5.2.2. Les outils

Afin de recueillir la diversité des actions effectives tout comme le vécu et le ressenti des équipes au travers la personne du directeur, la méthode d'entretiens semi-directifs semble la plus pertinente. Il s'agit d'une méthode qualitative qui permet de cibler l'entretien sur l'accueil et l'intégration des stagiaires et de faire le point sur les dispositifs existants ou à venir, formels ou informels tout en permettant à l'interviewé de se sentir libre de développer ses réponses. La grille d'entretien élaborée en amont des rencontres constitue comme un fil conducteur à la discussion en rappelant les thèmes importants à aborder. Toutefois, il semble important de rappeler que certaines relances peuvent ne pas être utilisées ou au contraire, certaines peuvent être complétées dans un souci d'explicitation ou au regard de propos particulièrement pertinents par rapport à l'objet de la recherche. L'ordre des questions et des relances n'est pas forcément respecté en tant que tel. Les entretiens seront conduits à partir d'une seule et même grille d'entretien (annexe 5).

5.2.3. Les conditions d'utilisation

Les entretiens se dérouleront de façon individuelle et anonyme. Ils sont enregistrés pour être retranscrits fidèlement et intégralement sans que cela empêche une prise de notes manuelle en parallèle. Ils débiteront un peu après le lancement des questionnaires. En effet, ces derniers peuvent receler de nouvelles pistes à valider lors des entretiens. Il est prévu de consacrer environ une heure par entretien. Dans un premier temps, la présentation de la démarche et de l'objet de recherche permet de tisser un lien avec l'interviewé tout en rappelant les règles déontologiques de l'entretien. Cette partie n'a pas été retranscrite. Avec les directeurs d'école, chaque entretien abordera trois parties plus ou moins distinctes selon la conduite effective de l'entretien. La première porte sur l'annonce et la préparation de la venue de professeurs des écoles stagiaires au sein de l'école. La seconde est elle-même subdivisée en deux parties et porte sur les réalités

concrètes des deux périodes phares de l'accueil et de l'intégration. Enfin, la dernière partie est consacrée à des questions sur le contexte d'exercice du métier ainsi que sur l'environnement professionnel.

Au vu de l'administration des premiers questionnaires, le conseiller pédagogique de circonscription n'est pas pour les professeurs des écoles stagiaires, sur le terrain, un interlocuteur privilégié ou en tout cas de première intention. Il n'a donc pas été prévu d'entretiens à son encontre. L'interprétation, l'analyse puis la confrontation des réponses de ces deux populations cibles sera l'occasion de voir l'adéquation sur le terrain entre l'existant et les attendus formulés par les professeurs des écoles stagiaires, puis de conforter ou non le lien entre collectifs d'école et intégration des professeurs des écoles stagiaires comme favorisant la socialisation professionnelle.

6. Présentation des résultats

A l'issue de la passation, cent-onze questionnaires ont été traités sur les trois-cent-cinquante-deux questionnaires envoyés soit un taux de participation de 31,53%. Les résultats et les commentaires dans leur intégralité ont été placés en annexe (annexe 7).

6.1. Résultats des questionnaires

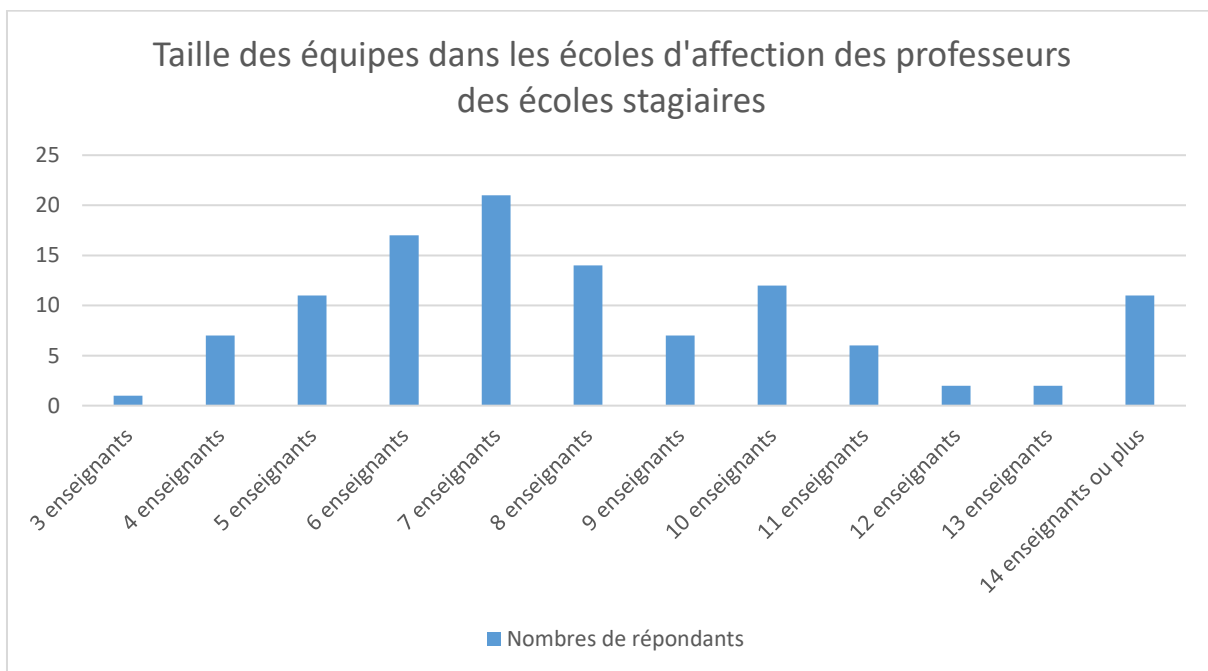
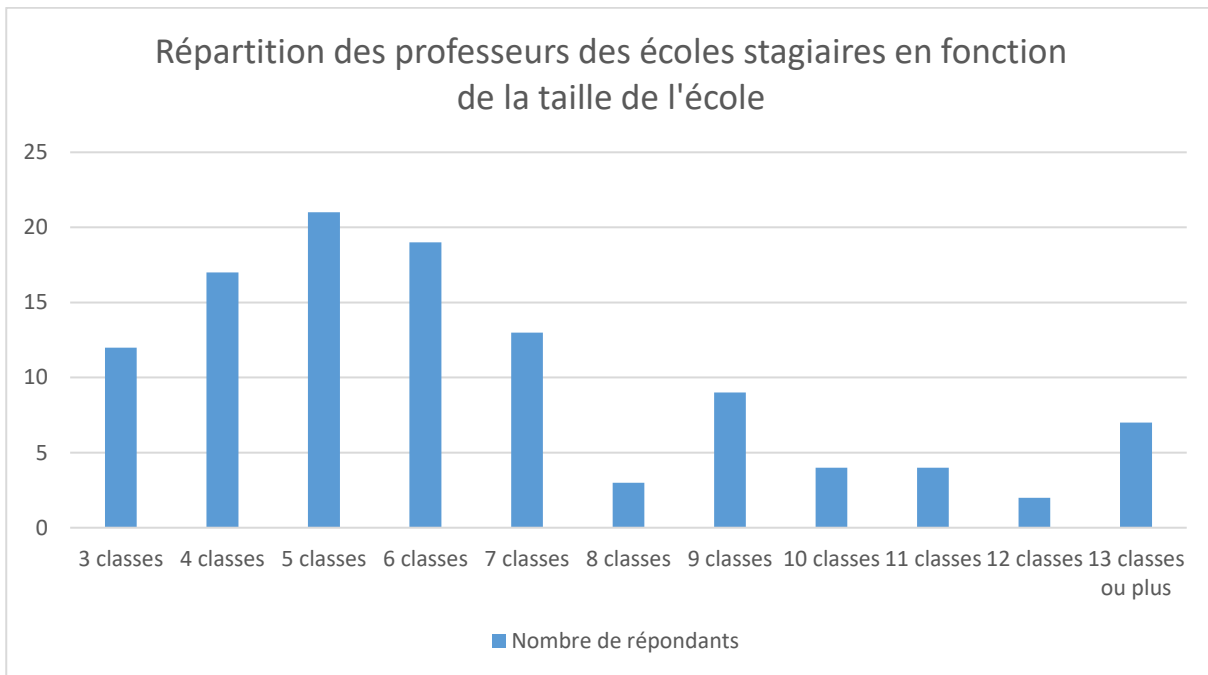
6.1.1. Le profil des répondants

Si le questionnaire vise exclusivement des professeurs des écoles stagiaires, il distingue cependant des professeurs des écoles stagiaires devant valider une deuxième année de master MEEF (69,4%) de ceux effectuant un parcours dit adapté (30,6%).

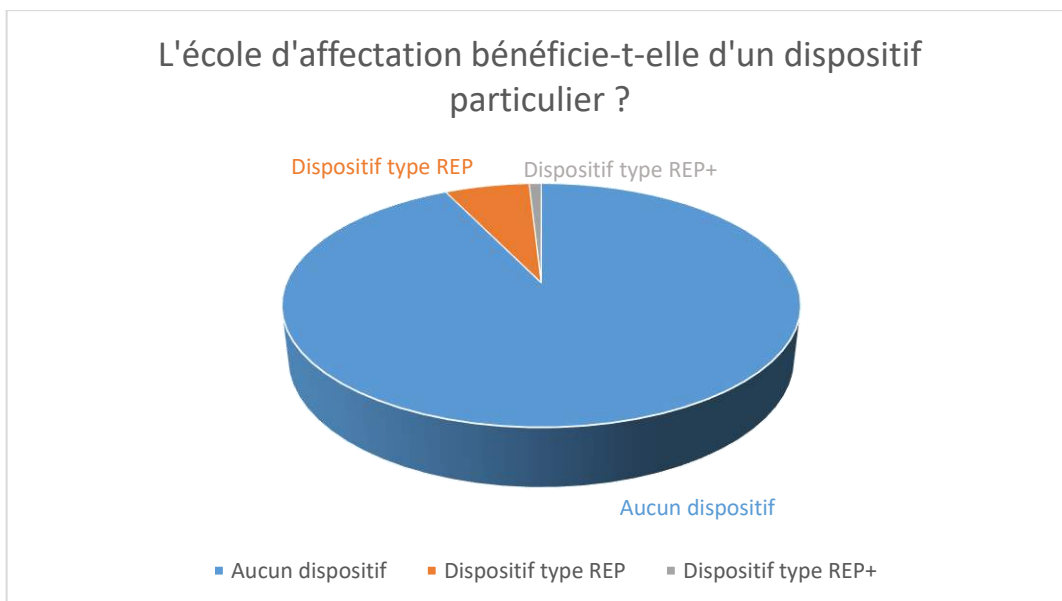
Les écoles d'affectation des professeurs des écoles stagiaires comportent entre trois et dix-neuf classes y compris celles occupées par les professeurs des écoles stagiaires. On peut supposer que cette répartition est représentative de la celle de l'ensemble des professeurs des écoles stagiaires. Les professeurs des écoles stagiaires sont affectés dans des écoles comportant 6,59 classes en moyenne.

La taille des équipes varie entre trois et vingt-et-un enseignants. La valeur minimale de trois enseignants apparaît surprenante car la valeur minimale du nombre de classes est aussi de trois et qu'au moins une classe, celle des professeurs des écoles stagiaires, comporte deux enseignants. Il est malheureusement difficile de savoir si ces chiffres tiennent compte également de la présence de dispositifs spécifiques (enseignants du RASED, enseignants « plus de maîtres que de classes »... faisant eux aussi partie de l'équipe pédagogique) et non pas seulement des enseignants compensant une décharge de direction ou un temps partiel. La taille des équipes est

probablement légèrement sous-estimée par rapport à la réalité. La taille des équipes est donc en moyenne de 8,38 enseignants par école.

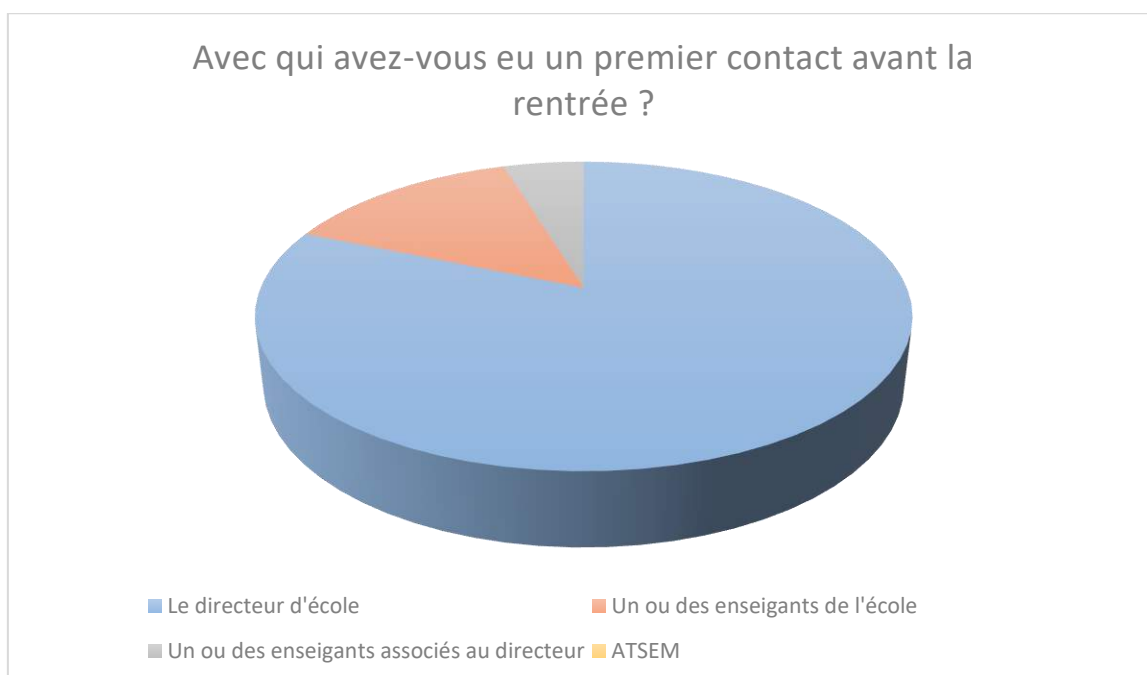


Les professeurs des écoles stagiaires sont, dans une très large majorité (92,8%), affectés dans des écoles ne bénéficiant pas de dispositifs de type REP ou REP+.



6.1.2. L'accueil

Seuls trois répondants n'ont pas eu l'occasion d'avoir un premier contact avant la pré-rentrée même si pour l'un d'entre eux le commentaire stipule : « un mail seulement avec la liste des élèves, aucune autre information, nous n'avons pas visité l'école ». Pour les autres, ce premier contact se noue principalement avec la personne du directeur d'école (81,3 %), des enseignants de l'équipe (14%), tout ou partie de l'équipe associée au directeur de l'école (4,7%). Notons, par ailleurs, le cas particulier d'une personne ayant eu son premier contact avec un Agent Territorial des Ecoles Maternelles (ATSEM).



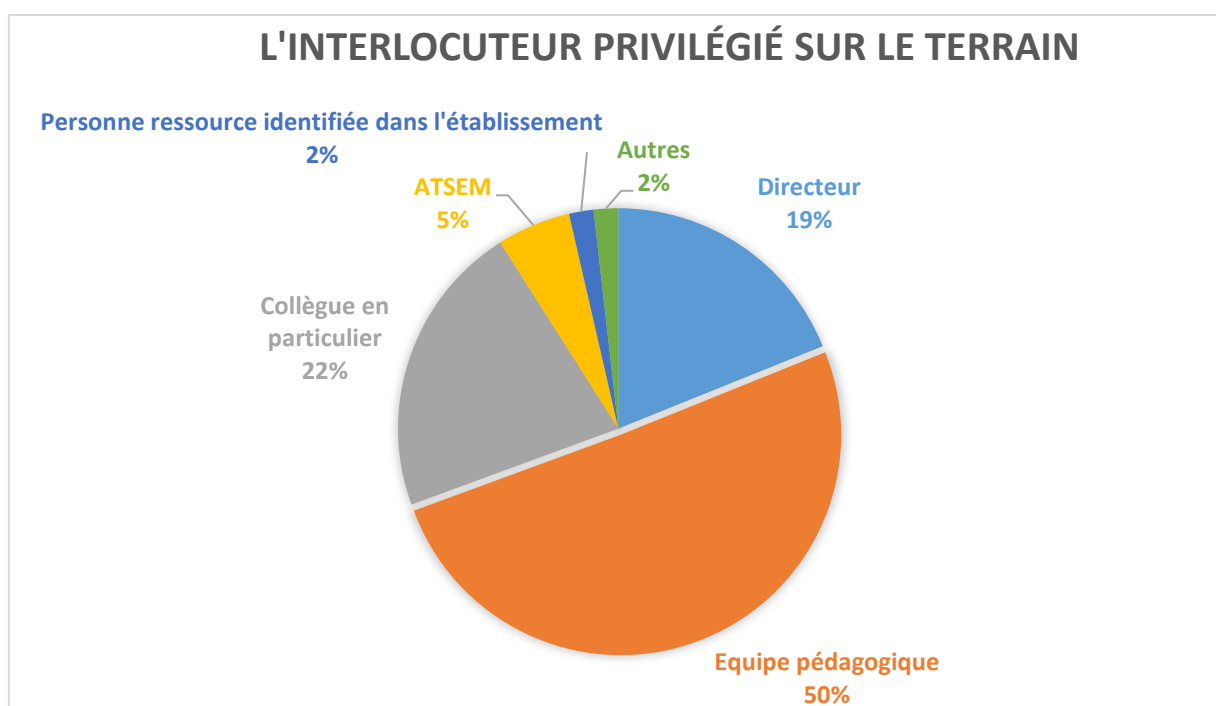
Ils se montrent satisfaits à 86,5% de ce premier contact même s'il ne semble pas toujours facile à mettre en œuvre : « Dommage qu'il faille passer par les syndicats pour connaître son école et son binôme ... », « Contact fait en août - après appel téléphonique de notre part en école fermée et en mairie, mais avons trouvé le mail académique sur internet. ». Parmi ceux émettant des réserves, les répondants n'ayant pas eu de premier contact sont retrouvés avec même un commentaire faisant état de relances : « Malgré nos appels et visites, n'avons jamais été recontactés ... ». Dans les commentaires, il est parfois déploré que ce premier contact soit trop tardif (« Il s'est fait très tard (3 jours avant la pré-rentrée) donc on a eu très peu de temps pour s'organiser. »), trop bref (« Présentation rapide de l'école se limitant à la classe et la salle de motricité et les toilettes. ») ou trop froid (« Premier contact très distant, un peu froid, l'équipe enseignante nous a ignorés. »). A l'inverse, les commentaires les plus élogieux saluent la disponibilité (« La directrice nous a accueilli très chaleureusement, nous a proposé toute l'aide dont nous avons besoin, elle nous a rassuré et nous a aidé à prendre nos marques... »), l'échange (« La directrice a pris le temps de nous accueillir, de nous faire visiter l'école et de nous parler, au cas par cas, de nos élèves. ») et la réactivité (« Très bon accueil dès l'affection reçue. Les collègues m'ont accueilli et m'ont remis les clés de l'école afin que je puisse préparer la rentrée au mieux. »). La préparation de l'accueil des professeurs des écoles stagiaires par l'école en amont de la pré-rentrée est elle aussi perçue plutôt positivement par les stagiaires avec 59,4% de oui et plutôt oui à l'item 8. Cette préparation est bien perçue à travers l'anticipation ou non de commandes de fournitures et de l'organisation matérielle puisque douze commentaires sur vingt-huit en font état : « Les collègues avaient fait une première commande avec le matériel indispensable : cahiers, cahier d'appel, stylos ... ». Certains commentaires mentionnent des initiatives spécifiques : « Les collègues se sont arrangées pour nous aménager un simple niveau. », « Une collègue a préféré renoncer à un niveau qu'elle avait depuis quelques années pour prendre la classe avec 29 élèves et nous laisser la classe moins chargée... ». En revanche, le renouvellement des équipes (« L'équipe a été complètement renouvelée cette année, par conséquent pas vraiment préparé. »), les ouvertures de classes (« Ma classe était une ouverture de classe à la rentrée 2017/2018, la seule préparation a été de rassembler quelques meubles et matériels dans la pièce destinée à être la future classe. ») ou la première rentrée avec des professeurs des écoles stagiaires (« L'équipe n'était pas au courant que le poste vacant était destiné à des PES. ») semblent pénalisantes.

Lors de la pré-rentrée, le ressenti des professeurs des écoles stagiaires montre un accueil plutôt réalisé par l'ensemble de l'équipe à 79,3%, qui s'est déroulé de façon plutôt informelle et conviviale à 87,4% et au final un accueil plutôt rassurant et chaleureux à 87,4%. Si on

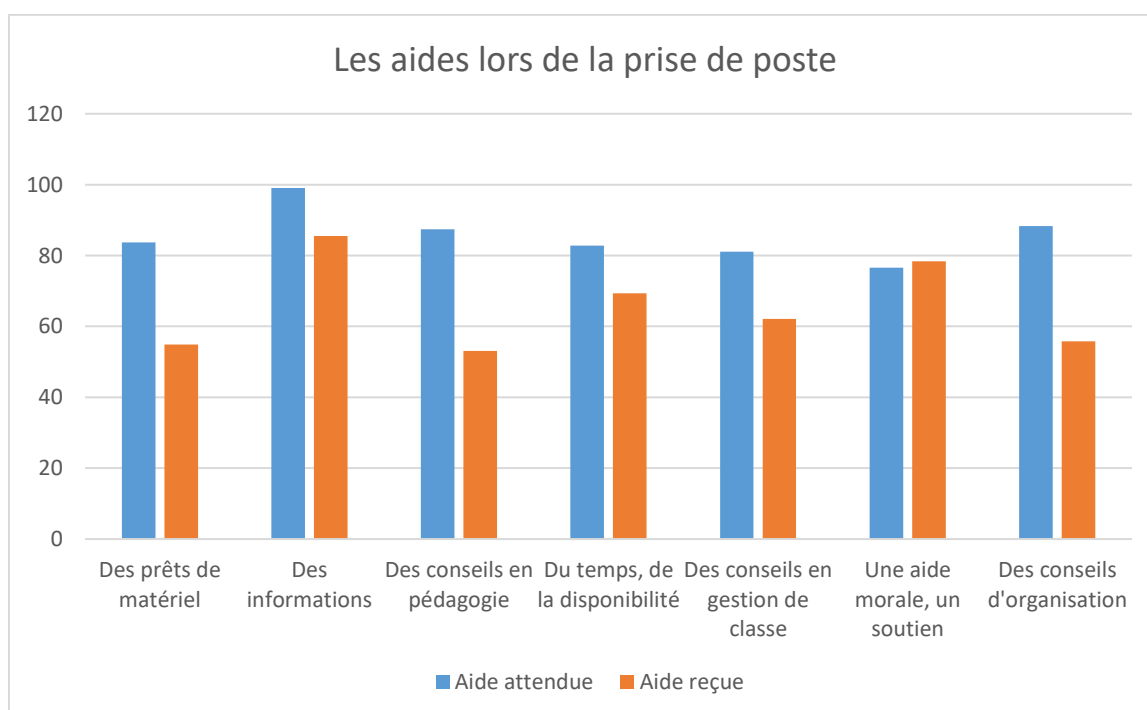
s'intéresse aux sept répondants qui ont déclaré que l'accueil leur avait semblé plutôt distant et tendu, on remarque que pour cinq d'entre eux le premier contact n'avait déjà pas répondu à leurs attentes, et que l'accueil n'a pas été réalisé par l'ensemble de l'équipe. Les commentaires laissent également apparaître en filigrane que des rapprochements avec certains collègues par affinités ou par niveau s'établissent dès la pré-rentree : « Un seul accueil chaleureux ! », « Nous avons particulièrement bien été accueillis par les nouveaux enseignants et nos collègues des classes voisines. ».

6.2.3. L'intégration

Sur le terrain, l'interlocuteur privilégié n'est plus seulement le directeur (18,9%) avec qui le premier contact s'est le plus souvent établi mais l'équipe pédagogique dans son ensemble (50,5%). Le recours à un collègue en particulier est fréquent mais cette association se fait-elle par affinités, avec un collègue du même âge, un collègue de même niveau ? Les ATSEM sont plutôt bien représentés (5,4%) et semblent une aide précieuse pour les professeurs des écoles stagiaires affectés en classes maternelles. Le conseiller pédagogique de circonscription n'est presque pas représenté (une seule citation liée au directeur d'école) en dépit des missions qui lui sont dévolues auprès des stagiaires : peut-être son rôle est-il encore méconnu à ce stade de la formation ou peut-être n'agit-il pas en première intention du fait de son éloignement physique avec les écoles d'affectation ? De même, l'interlocuteur privilégié est rarement une personne ressource identifiée dans l'établissement (1,8%).



Lors de cette première prise de poste, les professeurs des écoles stagiaires semblent en demande d'aide de quelque nature que ce soit : prêt de matériel (plutôt oui à 83,7%), informations (plutôt oui à 99,1%), conseils en pédagogie (plutôt oui à 87,4%), temps et disponibilité (plutôt oui à 82,8%), conseils en gestion de classe (plutôt oui à 81,1%), aide morale et soutien (plutôt oui à 76,6%), ou conseils d'organisation (plutôt oui à 88,3%). On peut aussi le voir dans les commentaires : « Nous avons besoin de tout. », « La prise de poste a été très intense (réorganisation entière de la classe, évaluation du niveau des élèves, concertation entre binôme, inventaire des outils présents dans la classe et du matériel d'écopier, interrogations diverses sur certains fonctionnements liés à l'école, mise en place de plusieurs cahiers à destination des élèves et des parents....). Peu de temps sur le midi et après seize heures pour pouvoir discuter et se poser avec les enseignants des autres classes. ». L'aide qu'ils pensent avoir reçue est tout autant diversifiée et de façon globale moindre que ce qu'ils espéraient sauf concernant l'aide morale où l'aide reçue est supérieure à l'aide espérée : « Tout me paraissait flou entremêlé et non maîtrisé. Je n'arrivais pas à segmenter et à prendre une chose après l'autre. Le plus important est le soutien et le non jugement, j'ai eu la chance de les avoir. ». Le plus grand delta entre aide espérée et aide fournie concerne les conseils en pédagogie.

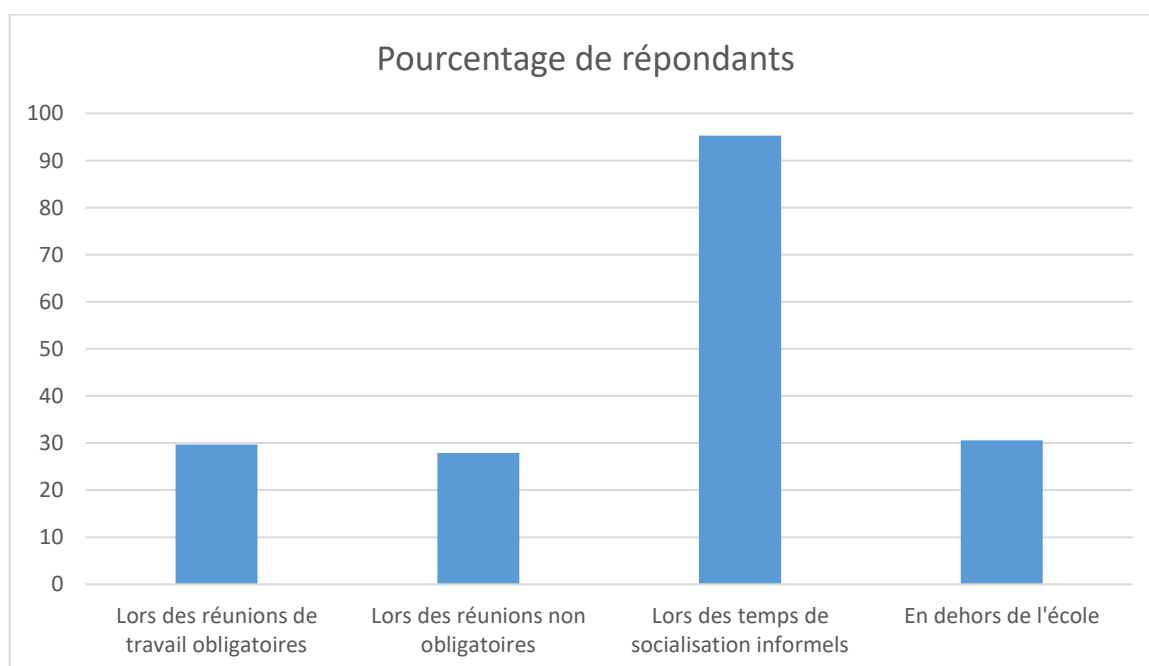


Lorsqu'on pose la question aux professeurs des écoles stagiaires pour savoir si leurs attentes ont évolué depuis leur prise de poste la réponse est non à 82%. La réponse peut paraître

surprenante : leurs attentes n'ont-elles réellement pas encore évolué à cette période de l'année ou ne perçoivent-ils pas encore leur évolution ? Pour les 18% qui pensent que leurs attentes ont évolué, les commentaires fournissent quelques indications : « Plus techniques, sur l'évaluation, la différenciation, la remédiation, le décloisonnement... », « Recherche de plus de connaissances législatives pour certains cas particuliers. », « Au début d'année, j'avais surtout besoin d'un soutien, et de me sentir rassurée sur mon travail et ma capacité à gérer la classe. Aujourd'hui, je questionne mes collègues sur des aspects pédagogiques. », « Maintenant, j'attends surtout un soutien et des conseils pédagogiques de la part de mes collègues. »...

Les équipes de travail sont vues comme plutôt soudées (62,2% + 19,8 %), prenant des décisions en collectif (57,7% + 30,6%) et mettant en place des projets (36% + 33,3%) mais certains doutes sont parfois émis : « Difficile de répondre à cette question. Nous sommes ici depuis peu et souvent mises à l'écart des décisions. », « L'équipe me semble soudée, mais il est parfois difficile de savoir si le soutien est réel. ».

Les contacts les plus aidants ont lieu lors des temps de socialisation informels et non pas lors des réunions d'équipe obligatoires ou non mais cela ne semble pas franchir les murs de l'école. Les commentaires abondent en ce sens : « Les contacts se font surtout lors des récréations. », « Pas de sorties entre collègues. ». Le commentaire faisant état d'autres types de contacts : « Par échange téléphonique, sms, mails, etc... » semble à mi-chemin entre une sorte d'informel à distance et le développement de contacts en dehors de l'école.



6.2.4. De façon plus globale

L'accueil et l'intégration au sein des écoles d'affectation sont perçus plutôt faciles à 86,5% par les professeurs des écoles stagiaires même si les commentaires laissent apparaître une entrée dans le métier difficile soit en raison de l'importante charge de travail en temps limité du début d'année (« Départ difficile (matériel, contact avec la directrice tardif, etc.) mais l'équipe enseignante nous a beaucoup soutenu, surtout dans les moments difficiles et fait tout pour nous intégrer. »), soit en raison d'une ambiance d'équipe un peu lourde à gérer (« Une lassitude non dissimulée de la part de l'équipe à accueillir des PES, une constitution de classe difficile. », « Entre individualisme et petits clans déjà constitués depuis longtemps, il n'est pas facile de faire sa place surtout quand on sait qu'on ne restera pas. »). Les professeurs des écoles stagiaires ont le sentiment à la fois d'être accompagnés dans leur entrée dans le métier par leur école d'affectation (78,4%) et de faire partie de l'équipe pédagogique (84,7%). Ils soulignent le côté bienveillant et rassurant des équipes qui les aident à cette étape pour une grande majorité. Un petit nombre semble éprouver des difficultés à se sentir aidé et à faire partie d'une équipe : il s'agit le plus souvent des répondants n'ayant pas qualifié leur équipe de travail comme soudée ou prenant des décisions en collectifs. Ils ont, de plus, souvent déjà été déçus de leur accueil. Il n'existe pas, à leur connaissance, de dispositifs spécifiques d'accueil et/ou d'intégration des professeurs des écoles stagiaires dans leur école puisque 70,3% ont clairement répondu non et 28,8% ont déclaré qu'ils ne savaient pas. Le commentaire laissé : « Présence du RASED dans l'école et d'un maître + » ne fait pas référence à un dispositif spécifique concernant les professeurs des écoles stagiaires. Toutefois, si une partie des répondants s'estime satisfaite, quelques-uns émettent des suggestions sur ce qui pourrait les aider dans cette période si délicate et ne plus avoir le sentiment d'être « ...lâchés" dans la nature. ».

Suggestions des répondants	Commentaires associés
Avoir des renseignements précoces et précis sur l'affectation :	« J'aurais aimé avoir l'opportunité de joindre mon école plus tôt (avant début Septembre) afin de connaître mon niveau de classe, mon effectif... de manière à pouvoir préparer à l'avance ma rentrée de manière plus sereine. », « Connaître le niveau de classe plus tôt. », « Lorsque nous recevons notre affectation, nous sommes lâchés dans la nature. Nous devons trouver les coordonnées de l'école, pour demander notre niveau (celui indiqué par les syndicats n'était

	<p>pas le bon), croiser les doigts pour que le/la directeur/directrice réponde (pas évident lorsque nous avons notre affectation en juillet, pendant les vacances scolaires). J'ai eu beaucoup de chance que la directrice soit si disponible. Certains collègues PES sont arrivés le jour de la pré-rentrée sans connaître leur niveau. L'accueil des PES devrait être organisé par la fac, ou que sais-je, mais pas au bon vouloir du directeur. Une pré-rentrée à la fac serait également bienvenue bien avant notre prise de poste ! Et pas 1 semaine avant... Concours ne veut pas dire savoir prendre en main une classe. Les premiers jours sont difficiles, et la fac ne nous aide en rien, alors que nous sommes toujours en formation ! ».</p>
<p>Réaliser des outils concrets en amont de la rentrée à l'ESPE :</p>	<p>« Un carnet de route pour les premières semaines. », « Un guide complet d'informations, contenant la liste des choses à faire avant la rentrée (documents officiels, matériel à avoir...), la manière de gérer une commande, comment s'occuper de l'administratif (assurances...), comment préparer concrètement une réunion de rentrée parents/professeurs. », « Des séquences prêtes, faites préalablement avec les professeurs de l'ESPE, pour les premières semaines. », « Des outils de gestion d'une classe, en binôme. ».</p>
<p>Faire réaliser des outils concrets dans et/ou par les écoles :</p>	<p>« Des documents nous aidant à mettre en place les différents plans d'aide. », « Davantage de conseils sur le point administratif, des programmations d'école, de cycle. », « Un classeur avec tous les éléments administratifs (voir un planning de l'année précédente des différentes surcharges administratives : réunion parents-prof, demandes de renseignements administratifs, événements programmés). un classeur avec les documents administratifs concernant l'école mais aussi en lien avec l'Education nationale (constat : aucun documents présents lors de la prise de poste)... ».</p>
<p>Elaborer une réflexion sur le terrain de l'école d'affectation :</p>	<p>- choix d'écoles ayant plusieurs classes de niveaux identiques : « Des collègues possédant le même niveau de classe que nous ! »,</p>

	<p>- choix d'écoles présentant un certain taux d'équipement matériel : « Plus de matériel (informatique...). », « Plus de matériel. Nous avons très peu de matériel dans notre classe. »,</p> <p>- absence de doubles niveaux : « Dans la mesure du possible que les doubles niveaux soient attribués aux titulaires. ».</p>
Travailler sur une préparation des équipes :	<p>« J'aurais aimé que les collègues qui accueillent des FSTG soit aient un guide ou autre concernant les attentes de l'ESPE, car leurs conseils ne sont pas toujours bien accueillis par les tuteurs. », « Un accueil chaleureux et un contact avant la pré-rentrée ! », « Un personnel plus préoccupé de mes interrogations de débutante. ».</p>
Désigner une personne ressource :	<p>« Une personne servant de "guide" avant la rentrée serait encore mieux. Les directeurs ou collègues n'ont pas forcément le "temps". », « Un interlocuteur référent connaissant le système d'intégration des PES. ».</p>
Etablir un relai avec l'enseignant précédent (PES ou non) :	<p>« Plus de documents d'organisation des anciens PES même si celles-ci nous ont envoyé leur emploi du temps. », « Une présentation du travail fait au préalable par l'enseignant précédent sur le niveau de classe inférieur (voire un compte-rendu). ».</p>

Pour conclure et illustrer le propos, voilà une dernière citation de professeur des écoles stagiaire relevée dans le questionnaire :

J'aurais aimé qu'existe un dispositif spécifique d'accueil des PES, en effet, cela ne fait que la 2^{ème} année qu'ils en accueillent, et ne savent pas trop de quelles informations nous avons besoin malheureusement. Et je pense que l'année dernière cela a été pire pour les PES...

6.2. Retour sur les discours des directeurs d'écoles

6.2.1. L'entretien avec Mr L.

L'entretien avec Mr L. s'est déroulé dans son bureau au sein même de l'école sur un temps de décharge, nous avons donc eu, au cours de l'entretien, quelques brèves interruptions. Nous étions assis face à face.

Présentation de Mr L.

Il est directeur d'une relativement grosse école (douze classes dont une unité pour élèves allophones nouvellement arrivés et seize enseignants). Il occupe ce poste depuis quatre ans mais il est directeur depuis quinze ans. L'école est située en milieu urbain dans un contexte qu'il reconnaît difficile même si l'école ne bénéficie pas de dispositifs de type REP ou REP+. Il accueille des professeurs des écoles stagiaires depuis trois ans.

Ressenti de l'enquêteur sur le positionnement de l'enquêté face à l'entretien.

Dès le début de l'entretien, l'enquêté semble décontenancé par l'absence de questions précises malgré ma présentation. Il semble également un peu tendu par l'entretien, sentiment qu'il dissimule par quelques rires. Les questions et les relances sont donc nombreuses d'autant plus qu'il s'agit de mon premier entretien. Cependant, il se détendra au fil de la conversation avec des prises de parole plus longues évoquant son expérience. L'entrevue reste au final brève puisqu'elle dure trente-cinq minutes.

Les représentations et points saillants du discours de l'enquêté.

D'emblée, l'enquêté reconnaît que l'accueil et l'intégration des professeurs des écoles stagiaires ne sont pas ou peu préparés, organisés : « Déjà, de rôle, j'en ai pas puisque jamais personne m'a contacté en me disant vous allez avoir des PES. ». D'ailleurs, lorsque se pose la question du premier contact, sa réponse est : « Je me souviens plus comment cela s'est fait... ». L'absence de dispositifs spécifiques est assumée, permettant un accompagnement des professeurs des écoles stagiaires au cas par cas et au gré des besoins.

Il admet qu'il s'agit d'une charge de travail supplémentaire qui repose sur l'ensemble de l'équipe pédagogique. Elle est pour autant vue positivement avec des apports réciproques. Cette mission est vue comme naturelle par l'enquêté : « C'est un peu logique de vouloir que les jeunes collègues soient aidés, ...une logique de fraternité je dirais... C'est mon boulot. Et donc c'est ce qui me convient. », presque paternelle : « Ils ne nous demandent rien mais, tu vois, par exemple, quand vous,... si il y avait une visite et que ça se passait mal.... Et que... ils reviennent... moi je suis pas chien d'aller leur dire : “ Vous me les cassez pas mes

stagiaires...” ». Mr L. évoque certaines des expériences antérieures vécues : un contact préservé avec l’une (Sarah) des binômes des premières stagiaires affectées, une stagiaire (Noémie) qui occupe actuellement un poste dans l’école mais aussi une stagiaire qui a abandonné malgré leur aide.

Cette aide, apportée par l’ensemble de l’équipe, est multiforme : gestion de classe, conseils pédagogiques, aide matérielle... Néanmoins, Mr L. parle longuement du soutien moral auquel il accorde une place importante dans son métier : « On a un métier qui se joue beaucoup au moral. ». Peut-être cette prépondérance du soutien moral, dans le discours de Mr. L., s’explique-t-elle par le contexte scolaire délicat qu’il évoque par ailleurs. La relation qui se noue entre les professeurs des écoles stagiaires et l’équipe pédagogique qu’il désigne comme « accueillante », « pro et conviviale », « une équipe qui parle beaucoup », où « les gens aiment bien être ensemble... » et « c’est plutôt soudé... » semble être le socle de l’accompagnement qui se joue dans un registre très informel et peu structuré. L’absence de jugement et la bienveillance en sont des mots clés.

Le rôle de l’ESPE est aussi critiqué : « Donc qui est ce qui remonte le moral derrière ? C’est nous, ça a toujours été nous. Ça n’a jamais été l’inverse, ça n’a jamais été les enseignants et l’administration qui vous remontaient le moral par rapport à nous qui auraient été néfastes au niveau moral. », « En les soutenant quand ils ont des visites et que ça se passe mal alors que nous on voit bien qu’ils se défoncent au boulot et que c’est pas très juste dans ce cas-là que ça se passe mal... » ou encore « Moi je trouve qu’ils vous mettent trop sous pression... ou alors c’est vous qui vous y mettez tout seul mais j’ai pas l’impression. ».

Enfin, concernant le dispositif de formation, Mr. L. conclut en disant : « Là, vous êtes projeté dans une classe... mais vous y êtes à deux ça c’est vraiment bien à condition que le binôme s’entende. ».

6.2.2. L’entretien avec Mr V.

L’entretien avec Mr V. s’est déroulé dans son bureau au sein même de l’école là aussi sur un temps de décharge. La porte est ouverte. Nous étions assis face à face. L’entretien s’achève avec le passage de la conseillère pédagogique de circonscription dans le bureau du directeur.

Présentation de Mr V.

Mr V. est directeur d’une grosse école (seize classes dont une Unité Localisée pour l’Inclusion Scolaire, vingt-cinq enseignants) qui va encore s’agrandir avec le dédoublement des classes de Cours Préparatoire (CP). Il occupe ce poste depuis la rentrée mais auparavant il a enseigné vingt-sept ans dans une école située en REP+ dont il a été le directeur durant seize ans. L’école

est située en milieu urbain et bénéficie du dispositif REP. L'école accueille des professeurs des écoles stagiaires depuis maintenant deux ans. Mr V. n'a donc pas connu la première rentrée où des professeurs des écoles stagiaires ont été affectés dans l'école.

Ressenti de l'enquêteur sur le positionnement de l'enquêté face à l'entretien.

J'avais présenté le but de ma recherche par téléphone lors de ma prise de rendez-vous et l'entretien a commencé très rapidement. D'autres questions et réponses sont intervenues rapidement sans que j'aie eu le temps de poser ma question de départ. Mr V. parle spontanément, ses interventions sont longues et mes relances sont donc discrètes. Mr V. semble réellement investi dans ce nouveau poste et fier de l'école qu'il dirige. Au cours de l'entretien, je découvre que Mr V. est particulièrement sensible à la question de l'accompagnement dans le métier des jeunes professeurs des écoles stagiaires, d'une part, parce que sa propre fille l'était l'année précédente, d'autre part parce que l'une des stagiaires de l'école semble en difficulté. Dans le discours de l'enquêté, il est intéressant de souligner la répétition de l'expression « c'est compliqué » qui apparaît plus d'une vingtaine de fois : celle-ci laisse entrevoir les difficultés auxquelles il est confronté. L'entretien, qui a duré une heure et quinze minutes, a été extrêmement riche.

Les représentations et points saillants du discours de l'enquêté.

Mr V. n'a guère participé à l'accueil des stagiaires puisqu'il est arrivé dans l'école en août. Il n'a pas effectué le premier contact et dit-il : « Au début, je ne me suis pas occupé des stagiaires, j'ai géré pour que cela soit le mieux pour elles mais pas... » car sa propre prise de poste l'a beaucoup occupé. Il évoque en cadrage un protocole de l'académie qu'il a consulté mais qui ne l'aide pas : « Ils disent des banalités,... “ Comment accueillir les... ”, ... ça ne sert à rien... ». Mr V. reconnaît que la présence de professeurs des écoles stagiaires occasionne un surcroît de travail tout en le considérant comme normal et relevant de son rôle. La place et le rôle de l'équipe sont ambivalents, dans son discours. Ceux-ci semblent avoir évolué" durant l'année et en fonction des stagiaires : « Au début d'année, les collègues ont été très chouettes avec les filles mais là cela devient compliqué du fait que les filles sont très différentes. ». Il évoque la taille de l'équipe, particulièrement grande, comme responsable « d'avis très, très, très différents par rapport au travail des stagiaires ». Mr V. évoque spontanément les difficultés des stagiaires actuellement en poste dans son école et si l'accueil n'a pas posé de problèmes importants, l'intégration est plus délicate notamment pour l'une des stagiaires qui va même jusqu'à limiter sa présence lors des temps de socialisation : « Il faut parler avec l'équipe aussi... Il y en a une qui n'hésite pas alors que l'autre hésite car elle a bien compris qu'elle était mal vue. Elle était

jamais au café parce qu'elle avait toujours des choses à faire... J'ai été vigilant à cela... C'est aussi mon rôle... ». Il est difficile de savoir si l'éloignement de l'équipe vient des difficultés que vit l'une des stagiaires et que l'équipe ne parvient pas à juguler ou à l'inverse si se sont ses difficultés qui progressivement la positionnent en retrait d'une équipe qui entre dans le jugement. Leur appartenance à l'équipe pédagogique est d'ailleurs presque remise en question : « J'essaie, même si pour certaines réunions je les excuse, elles lisent les comptes rendus car il y a trop de choses dans la tête à gérer (...). Il faut parler avec l'équipe aussi. (...) Les collègues me disent que je devrais aller la voir plus souvent mais elle doit gagner son autonomie... ».

L'aide apportée est large : aide à la relation avec les parents, conseils en gestion de classe... Cependant, la pédagogie et la didactique sont plutôt en retrait : « Sur le plan pédagogique, au même titre que les autres collègues on peut échanger des choses... faire ceci plutôt que cela. » au profit de ce que Mr V. appelle des « trucs » : « Donc il,... en fait,... il faut être de bon conseil, des conseils très terre à terre... des tuyaux pour que ça se passe bien pour elles... ». L'assistance prend également la forme d'une aide morale, d'un soutien essentiellement porté par la personne du directeur déchargé à temps complet : « Elles veulent ne pas se retrouver toutes seules... Simplement d'être là... pas de la pédagogie... », « Mon but c'est de sécuriser tous les jeunes, les stagiaires, les T1... ne pas les dégoûter car elles font tout par amour du métier... », « Je parle souvent le matin avec elle pour la motiver », « Je pense qu'il faut les sécuriser », « L'une comme l'autre,... elles ne voient même plus quand elles font les choses bien... ».

Il se positionne en opposition par rapport à l'ESPE : « On a l'avis... des profs... qui... n'ont pas ce relationnel et cette bienveillance qu'on peut avoir chez les CPC ou chez moi. », « Je trouve que ce n'est pas du vrai terrain. », « Je pense que l'ESPE, ils sont trop dans la généralité, trop sur la théorie. », « Des collègues me disent que cela leur ait déjà arrivé, qu'elles ressortent effondrées après une visite de l'ESPE... Ce n'est pas normal. ».

D'ailleurs, Mr V. adopte une attitude qu'il qualifie lui-même de bienveillante à leur égard et son discours montre à quel point leur réussite et leur bien-être sont essentiels pour lui : « Son avis va être réservé, je suis inquiet quand même... », « Je ne me plains pas mais c'est très compliqué pour moi car je veux les aider. ».

Cette première expérience dont Mr. V. dit lui-même : « Moi, j'avoue, qu'en tant que directeur, j'ai un peu du mal à me situer sur ce que je dois faire et sur ce que je ne dois pas faire, sur comment je dois intervenir et comment je ne dois pas intervenir... puisque je débute là-dedans, qu'on ne m'a rien dit et qu'il y a tellement de choses à faire » sera une base pour une modification des pratiques : réflexion en équipe sur le niveau de classe attribué aux stagiaires

« Là je vais avoir des ouvertures donc... et un départ à la retraite donc je suis en train de discuter,... je ne vais vexer personne... si je donne un CE1. », accueil suite à l'affectation « A la fin de l'année scolaire... Je ne sais pas quand vous avez vos affectations... mais moi ça me laissera du temps pour les voir, pour parler, les laisser voir leur classe... Là je suis arrivé je ne les avais pas vu avant, on ne s'était croisé qu'une fois et c'était compliqué... » mais aussi désir d'un travail en collaboration avec le conseiller pédagogique de circonscription qui représente un atout particulier : « j'ai demandé à la CPC de venir toutes les semaines car toutes les trois semaines ça ne sert à rien, c'est pas assez... il n'y a pas de suite alors ça fait flicage (...). Je vais aller avec la CPC dans la classe la semaine prochaine. Pour voir vraiment... Je ne suis pas conseiller pédagogique,... savoir poser des questions pertinentes, donner des réponses sans se tromper... je ne suis pas un modèle,..., j'ai seulement des trucs. ». Cette volonté est-elle le fruit de l'implication particulière d'une personne ou de la simple possibilité matérielle donnée par la décharge à temps complet du directeur ?

L'interview soulève de véritables difficultés pour les équipes : « La difficulté pour le directeur et l'équipe c'est de bien rester à notre place mais la place... » notamment lorsque les stagiaires se trouvent en difficulté lors de leur formation : « La difficulté c'est justement jusqu'où on apprend par nous-même, quand on galère trop on apprend plus rien... et on aide de quelle manière ? », « A quel moment on se doit d'intervenir, à quel moment on suggère, à quel moment on conseille ? ».

6.2.3. L'entretien avec Mme B.

L'entretien avec Mme B. s'est déroulé dans son bureau au sein même de l'école sur son temps de pause du déjeuner. En effet, l'école de Mme B. comporte actuellement trois classes et donc Mme B. n'a pas de temps de décharge. La porte est ouverte et nous pouvons entendre le bruit que font les enfants. Nous étions assises face à face.

Présentation de Mme B.

Actuellement, Mme B. est directrice d'une école maternelle qui n'accueille pas de professeurs des écoles stagiaires. Cependant, Mme B. évoque lors de l'entretien son expérience singulière : l'accueil d'un binôme, il y a deux ans, lors de l'ouverture d'une quatrième classe aujourd'hui fermée. Elle bénéficiait alors d'un quart de décharge de direction. Mme B. est directrice depuis douze ans dans cette école.

Ressenti de l'enquêteur sur le positionnement de l'enquêté face à l'entretien.

Il s'agit du dernier entretien réalisé pour ce mémoire. Après la présentation du but de ma recherche et l'énoncé de ma question de départ, Mme B. parle naturellement de son expérience.

Cependant, elle semble légèrement tendue en tout début d'entretien. Mme B. reste dans le contrôle et la retenue comme son langage le montre. Celui-ci reste, en effet, relativement soutenu et elle utilise le vouvoiement mais surtout Mme B. reprend spontanément les phrases où son vocabulaire se relâche, où le tutoiement apparaît. De plus son débit de parole est plutôt rapide. Cela peut s'expliquer par son souhait de transcrire avec objectivité une situation un peu particulière. Au cours de l'entretien, son débit ralentit peu à peu, les questions et les relances apparaissent afin de préciser certains points. Au détour de l'entretien, je découvre que Mme B., en dépit de ses doutes initiaux, non seulement, a réellement apprécié cette expérience mais aussi qu'elle a noué des liens d'amitié avec ces anciennes stagiaires. L'entretien qui a duré quarante minutes apporte un éclairage nouveau.

Les représentations et points saillants du discours de l'enquêté.

L'accueil et l'intégration des professeurs des écoles stagiaires n'ont pas pu être, en amont, préparés de façon spécifique par Mme B : « Alors en fait,... les circonstances de...d'accueil de ces deux PES, ... s'est fait pour nous d'une manière un peu... au départ un peu compliquée. ». En effet, leur arrivée lui a été annoncée tardivement suite à une ouverture de classe et les préparatifs ont été ceux de l'accueil d'une collègue *lambda* : organisation spatiale de la classe, commandes de matériel... Le premier contact a été tardif en raison des congés d'été : « Et puis en plus ça s'est décidé assez tard donc on a pas pu les voir en juin. Donc,...voilà...l'année s'est terminée... et pendant les vacances, je suis allée sur la messagerie académique, moi, et là il y en avait une des deux,... je ne sais pas si vous la connaissez, c'était Aurore, qui avait pris contact avec moi. (...) Manque de bol, en fait, je ne lui ai pas répondu au début, elle avait dû laisser le message tout au début et moi j'y suis allée peut être fin août ». Cette absence d'anticipation ainsi que l'annonce très formelle et succincte de la présence de professeurs des écoles stagiaires ont été générateurs d'anxiété chez Mme B : « Et puis après, on nous dit que c'est des PES qui arrivent... Alors là, au début, on s'est dit : “ ah, là ça va être dur... ” (rires) Je vous avoue que ça a été ça quoi parce que forcément des gens qui débutent... On avait rien contre eux si vous voulez mais on s'est dit : “ Il va falloir les aider, il va falloir... Si ça se trouve ça va pas bien se passer ”. ».

Même si Mme B. ne pense pas, à première vue, que cela soit son rôle d'accompagner ces novices dans leur entrée dans le métier, son discours montre qu'elle l'a fait naturellement : « Evidemment qu'on va l'aider... Evidemment... C'est... Ça serait inhumain de laisser tomber quelqu'un qui veut un conseil... Enfin, je veux dire... On fait une profession de toute façon qui est tournée vers l'autre donc... ». Du fait que cette expérience soit passée, Mme B. en dresse en quelque sorte le bilan avec ses points forts : l'échange qu'elle a suscité, la dynamique et le

renouveau qu'elle a apporté... et ses points faibles : la difficulté de mettre en place des projets d'équipe à long terme si elle perdure, sa forme imposée à l'équipe qui n'est pas forcément en demande... Le surcroît de travail potentiel semble avoir bien été vécu par Mme B. qui a bénéficié à ce moment d'une décharge : « Quand on a un quart de décharge, moi je trouvais en tant que directrice, on peut vraiment leur filer un coup de main aux filles... car ça nous décharge du temps et puis moi les petits ils dorment en début d'après-midi donc là ça permet d'être un peu plus réceptive et de les cocooner un peu plus... ».

Mme B. ne fait pas état d'attentes particulières de la part des professeurs des écoles stagiaires, pourtant l'aide que les enseignants de l'école ont apportée était bien présente et variée : accompagnement durant la réunion de rentrée avec les parents et soutien dans les relations entre parents et enseignants, explications sur les ressources de l'école, prêt de matériel pédagogique ou de ressources personnelles, conseils divers... Mme B. a également fait part d'actions particulières de soutien lors des situations de stress vécues par les stagiaires : « Et puis, on s'arrangeait... Je savais que les jours où les CPC venaient la voir ou alors la tutrice et tout ça, on s'arrangeait pour qu'elles soient un peu moins dans le stress... » ou encore « Du coup, elles nous faisaient tellement de mal les deux... à se stresser : on restait le soir... on est resté avec celle qui était dans la salle de jeux en train de se ronger les ongles... C'est dur... On avait beau les rassurer, leur dire mais si ça va aller et tout ça... Il y a une sacrée pression sur le dos des gens ». Ces actions, cette aide ne sont, cependant, pas venues de l'ensemble de l'équipe. Mme B. explique que l'équipe pédagogique, pourtant restreinte puisqu'elle comporte en plus des stagiaires trois enseignantes titulaires, n'est pas soudée dans son ensemble. Effectivement, l'une d'entre elles se positionne en marge des autres, titulaires comme stagiaires, avec des contacts plutôt distants. Cette enseignante a par ailleurs quitté l'équipe depuis. La place des ATSEM, spécificité de la maternelle, est aussi évoquée : travail en binôme, entente mais aussi partage de leur emploi du temps comme pouvant être source de conflits dans une équipe...

Cette expérience nous montre une intégration particulièrement réussie. D'une part, selon Mme B., les professeurs des écoles stagiaires ont su progressivement devenir autonomes dans leur pratique, entre autres, par leur motivation, leur implication, leur ouverture et le très bon fonctionnement du binôme. D'autre part, elles ont peu à peu réussi à faire partie de l'équipe : « Mais oui après, elles se sentaient presque dans leur école et ça a été d'autant plus difficile la fin... A la fin c'était vraiment des collègues à part... Même si c'était déjà des collègues mais pour moi, c'était des collègues à part entière. Ça a été très vite des collègues comme je peux en avoir, là j'ai une jeune femme qui est brigade... exactement pareil, elles faisaient partie de l'école intégrante » et même accéder à une reconnaissance et à une légitimité : « j'avais qu'une

envie c'était de les avoir comme collègues après... On avait envie de les garder et de continuer de travailler ensemble. » à tel point qu'une véritable amitié est née.

Même si les propos de Mme B. sont peut-être empreints de subjectivité en raison des liens noués, ils traduisent presque une admiration pour le parcours que les professeurs des écoles stagiaires réalisent :

Là, c'est formateur mais c'est difficile... Je pense que du côté des jeunes ou des moins jeunes... parce qu'il y a des gens qui sont plus âgés qui passent le concours ça doit être une année très difficile... en les voyant faire... avec toute la masse de boulot qu'elles avaient... surtout pour les gens comme Nelly qui avaient cours en même temps... puisque Aurore c'était pas le même parcours... Aurore allait très peu en cours les trois semaines où elle était pas là : elle avait déjà son master 2... que Nelly elle l'avait pas donc Nelly, elle était toujours sur le pont, je ne sais pas comment elle a fait pour tenir... Franchement... De sacrées responsabilités sur les épaules et puis, plus la pression du mémoire... Moi je me dis ceux qui restent ce sont ceux qui sont motivés.

Enfin, au terme de ce vécu, Mme B. déclare que malgré le positionnement atypique de l'équipe entre : « aider... laisser de l'autonomie » et le manque de préparation, elle resterait sur ce mode de fonctionnement informel, au cas par cas :

Je pense que je ferais exactement comme on a fait... Je pense... Après ça dépend aussi des personnes qu'on aurait... Si c'est des personnes qui sont motivées comme elles l'étaient, partantes pour faire plein de choses, agréables dans l'équipe... Non, je ne changerai rien, vraiment c'était parfait... Bon après si c'est quelqu'un qui met en danger les gosses ou quelqu'un de pas motivé peut être que là... quelqu'un qui fait ça mais on sent que c'est pas... Oui là, je me montrerai peut être un p'tit peu plus si vous voulez... tout en restant... je ne suis pas supérieur hiérarchique en tant que directeur...

D'ailleurs, Mme B. évoque à divers moments le rôle et la présence des conseillers pédagogiques de circonscription qui sont tour à tour un relai auprès des professeurs des écoles stagiaires : « Elles ont été suivies aussi. Elles ont vraiment eu du bol cette année... sauf avec leur tutrice qui était un peu particulière. Elles ont eu une CPC qui était très sympa qui leur fou... qui leur mettait la pression... enfin bienveillante je dirais donc ça les a aidées... » ou une aide pour l'équipe et le directeur en cas de difficultés : « Donc on peut quand même avoir de l'aide des CPC et certainement de l'inspecteur si il y avait des soucis... ».

7. Discussion des résultats et interprétation

Les différents entretiens auprès de directeurs d'écoles couplés aux questionnaires réalisés auprès des professeurs des écoles stagiaires nous permettent d'avoir de premiers résultats quant à la problématique et aux hypothèses formulées.

7.1. Un pari ambitieux

En septembre 2010 est entrée en vigueur une réforme de la formation des enseignants du premier degré. Elle instaure une formation au niveau master couplée avec la réussite au concours de recrutement de professeur des écoles. Les lauréats au concours deviennent professeurs des écoles stagiaires avec un mi-temps d'enseignement et suivent une formation confiée aux universités : la deuxième année de master. L'objectif de la réforme de la mastérisation est plus large qu'une simple uniformisation permettant de répondre au système LMD (Licence, Master, Doctorat) et se matérialisant par un allongement de la durée des études. Le but ambitieux en est d'améliorer la formation des enseignants de demain en assurant une année de formation professionnelle en alternance permettant de développer les compétences de plus en plus larges nécessaires pour exercer le métier d'enseignant et pour passer de la position d'étudiant à celle de professeur. Il est important de noter que les deux années du master MEEF doivent à la fois préparer à l'examen de master avec une initiation à la recherche (dépôt et soutenance d'un mémoire), à un concours de recrutement, à la professionnalisation progressive et même aussi ouvrir à d'autres débouchés que l'enseignement en cas de non réussite au concours. Les objectifs sont multiples et on peut se demander s'il est possible de les tenir tous à la fois tant du point de vue des enseignements que du point de vue de ce qu'il est raisonnable d'exiger d'un étudiant comme le verbalisent les directeurs lors des entretiens : « Moi je trouve qu'ils vous mettent trop sous pression... ou alors c'est vous qui vous y mettez tout seul mais j'ai pas l'impression. », « c'est une charge de travail parce que la classe prend beaucoup de temps dans la tête et tout ça... et vous avez les mémoires... Le seul avantage c'est que vous n'avez plus le concours.... », « elle était toujours sur le pont, je ne sais pas comment elle a fait pour tenir... Franchement... De sacrées responsabilités sur les épaules et puis, plus la pression du mémoire... Moi je me dis ceux qui restent ce sont ceux qui sont motivés. ».

Le contenu des formations dispensées au sein des masters MEEF répond à un cadrage national. Néanmoins, les maquettes des masters MEEF sont élaborées par négociation entre les formateurs des ESPE et les universités. Celles-ci peuvent donc, tout en se conformant au cadrage national, diverger suivant les universités en terme de variété des unités d'enseignement, de volumes horaires consacrés aux disciplines et à la formation professionnelle ce qui peut

engendrer une variabilité selon les académies. L'organisation des stages en grande partie par le rectorat est elle aussi soumise à de grandes disparités suivant les académies. Ces stages font partie intégrante de la formation qu'organisent et dispensent les ESPE et l'enjeu est donc que la formation ne juxtapose pas les apports théoriques et pratiques mais les articule dans une alternance dite intégrative. Cette articulation dans la formation entre aspects pratiques et aspects théoriques est parfois difficilement perçue. Ce que l'on retrouve sous la forme d'une sempiternelle opposition entre formation sur le terrain et formation à l'ESPE dans les discours des stagiaires ou des directeurs d'écoles. Il s'agit là de différents aspects de la formation qu'il est stérile d'opposer puisqu'ils sont en réalité complémentaires.

7.2. Les limites du tutorat mixte

On retrouve cette dualité et l'enjeu d'une articulation entre théorie et pratique dans le suivi de stage des stagiaires au travers du double tutorat qu'organise l'ESPE en conformité avec le cadrage national. Néanmoins, le tuteur ESPE et le tuteur terrain, en raison de leurs parcours, se doivent, tous deux, d'avoir et de faire développer une posture réflexive à leurs stagiaires.

Si le rôle de tuteur dévolu à ces formateurs n'est pas à remettre en question et correspond bien à notre définition : accès à une dimension cognitive et technique s'inscrivant dans une relation un/plusieurs non choisie du tuteur et de durée limitée, les stagiaires considèrent les relations ainsi établies comme distendues notamment en début d'année. En effet, seuls 30% des stagiaires ont rencontré leur tuteur terrain en dehors des visites et du bilan de positionnement et moins de 25% ont rencontré leur tuteur ESPE. Si on considère que le nombre de visites moyennes du tuteur terrain est de moins de quatre, que celui du tuteur ESPE est de moins de deux et qu'on ajoute que certaines de ces rencontres peuvent être conjointes, il est compréhensible que certains étudiants se sentent isolés. Il ne faut cependant pas oublier que les cohortes sont actuellement nombreuses en raison du nombre de places au concours et que ces tuteurs ont une vie professionnelle active avec des missions lourdes et nombreuses... Dans l'enquête menée par l'ESPE, les stagiaires déclarent, par ailleurs, que les visites des tuteurs sont plus des moments d'évaluation que de formation qui s'établissent dans une relation plus de « prof à élève » que de « pair à pair » : « C'est effectivement la façon dont je le vis dans la mesure où tout est observé, analysé puis débriefé (affichage, cahier journal, fiche de prep, consignes aux élèves, documents...). Malgré le fait que les visites sont très formatrices et bienveillantes cela reste néanmoins des moments de stress intense ! ».

De plus, les tuteurs réalisent un accompagnement professionnel ce qui impose un positionnement moins asymétrique que le tutorat (Paul, 2009), plus singulier répondant selon

Le Bouède (2001, cité par Beckers, 2007) à trois principes d'action dont le principe de bienfaisance. Si l'évaluation est tout à fait conciliable avec le dispositif d'accompagnement, se mettre en situation de jugement externe et surplombant est contre-productif. Tout comme avec les élèves, une évaluation formative, positive et critériée permet de rassurer le débutant, de le sécuriser et de développer chez lui une estime de soi suffisante pour pouvoir progresser. Cette disposition d'esprit est nécessaire pour que le dispositif d'accompagnement s'inscrive dans une dynamique productive. Pourtant, du point de vue des stagiaires, les visites sont souvent limitées aux interventions obligatoires sanctionnées par des bulletins, des rapports générateurs de pression pour un grand nombre d'étudiants en recherche de « conseils gratuits ». Même s'il est souvent proposé une continuité d'action par le biais d'échanges par mail, cet échange peut rester très superficiel si la relation nouée en amont ne repose pas sur une posture bienveillante et empathique : « Difficile de juger le travail d'une personne sur l'année en deux ou trois visites de 1H30 chacune. Les tuteurs ne nous connaissent pas réellement. ».

Enfin, l'accompagnement authentique suppose, en plus d'une relation singulière, une demande réelle et un désir d'engagement de l'accompagné. Pourtant, aujourd'hui, il est prescrit par l'institution et sa forme est imposée. Alors, même si les stagiaires sont en demande, l'alchimie entre les tuteurs et le stagiaire peut ne pas se faire ou l'aide apportée peut être vécue comme insuffisante et contraindre les professeurs des écoles stagiaires à se tourner vers d'autres modèles d'identification nécessaires à la construction de leur identité professionnelle ; ce que rapporte ce stagiaire :

Moins de visites et plus de conseils « gratuits », sans bulletin de suivi à la clé pour une aide entre pairs et non une distance évaluateur-évalué. J'ai trouvé davantage cette relation auprès de mes collègues de l'école qui m'ont énormément aidé, sans jugement. Je peux parler sans craintes de tous mes tracas avec mes collègues car ils ne m'évaluent pas, il n'y a pas d'enjeux.

7.3. Le rôle des collectifs d'école dans la socialisation et la construction identitaire

Du point de vue institutionnel, travailler ensemble est clairement préconisé : les fonctionnaires stagiaires immergés dans le milieu professionnel se doivent donc d'interagir avec les différents acteurs de l'école. La compétence quatorze du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », renforce cette demande faite auprès de l'ensemble des professeurs des écoles qui par le jeu de la constitution en équipes pédagogiques ont un rôle

d'enseignement et de formation. La taille moyenne des écoles (6,59 classes en moyenne) et des équipes (8,38 enseignants en moyenne) autorise cette fois-ci la construction de relations sur le modèle du mentorat : relation souvent duelle, construite sur la durée, favorisant l'insertion dans un monde plus ou moins étranger. Parce que ces relations sont choisies, que la dimension relationnelle du rapport mentor/mentoré est forte et que les professionnels en place apportent une aide dans la construction de l'expérience professionnelle, les équipes pédagogiques réalisent elles aussi un accompagnement professionnel reconnu par les professeurs des écoles stagiaires. Cette relation, construite sur des affinités (d'âge, de sexe, d'expérience, de niveau de classe...), par le biais de processus d'identification variés participe à la construction de l'identité professionnelle du stagiaire. L'école devient une sorte de « réseau social parallèle » selon Baudrit (2011) qui forge l'identité sociale du novice. La mise en place de ces deux pôles de l'identité contribue alors à la socialisation professionnelle reprenant la théorie de Dubar (1992) d'une nécessaire « transaction relationnelle ».

L'immersion au sein des écoles permet en outre d'intégrer son identité professionnelle avec ses particularités (le fait qu'elle soit en construction par exemple) dans une culture professionnelle. Dans un même temps, celle-ci est intégrée du stagiaire tandis qu'elle remodèle celle des professionnels en place par des apports nouveaux : « C'est un apport parce que les PES font de tout, montent des trucs un peu originaux et donc quelque part,... je pense que comme les autres le voient, cela donne des idées qu'on oublie, tu sais, parce quand on est dans le train-train on oublie,... ». L'échange tout comme le dynamisme, l'énergie sont soulignés et peuvent permettre de déconstruire les représentations de l'activité enseignante comme solitaire qui sont encore fortes dans la culture professionnelle enseignante : « Mais ce qui était bien, ce que j'ai trouvé sympa aussi c'est cet échange jeune... enfin pas jeune/vieux mais ancien dans la profession et nouveau dans la profession... Ça fait un élan de... dans l'école qui est vraiment très agréable. ».

7.4. La socialisation professionnelle : ses temps forts et son évolution

7.4.1. Selon les professeurs des écoles stagiaires

Dès le tout début de l'année, les professeurs des écoles stagiaires attendent tout de leur école : « Nous avons besoin de tout ». Les questionnaires révèlent que les attentes des jeunes professionnels se portent tout à la fois sur l'aide morale que sur les informations, les conseils tant en pédagogie qu'en gestion de classe, le temps et la disponibilité ou une aide concernant l'organisation. De telles demandes laissent à penser qu'ils sont en réalité perdus devant la multiplicité des tâches à accomplir et qu'ils cherchent avant tout à être rassurés et sécurisés. Un

sentiment qui transparaît dans ces commentaires : « Je me suis sentie livrée à moi-même. », « Aujourd'hui je ne saurais pas dire ce qu'il manque, mais il est vrai que cette année est un peu déroutante par moment car nous sommes un peu " lâchés " dans la nature. » et dans les multiples demandes qu'ils formulent en réponse à la question 53 du questionnaire.

Leur ressenti évoque des débuts extrêmement difficiles quel que soit leur cursus antérieur (professeurs des écoles stagiaires devant valider une deuxième année de master ou en parcours adapté). L'affectation connue tardivement pour certains, la difficulté à prendre contact avec l'école d'affectation notamment en raison de sa fermeture estivale ne permettent pas de répondre à leurs interrogations et de s'organiser pour aborder la rentrée de façon sereine :

Lorsque nous recevons notre affectation, nous sommes lâchés dans la nature. Nous devons trouver les coordonnées de l'école, pour demander notre niveau (celui indiqué par les syndicats n'était pas le bon), croiser les doigts pour que le/la directeur/directrice réponde (pas évident lorsque nous avons notre affectation en juillet, pendant les vacances scolaires). J'ai eu beaucoup de chance que la directrice soit si disponible. Certains collègues PES sont arrivés le jour de la pré-rentrée sans connaître leur niveau. L'accueil des PES devrait être organisé par la fac, ou que sais-je, mais pas au bon vouloir du directeur. Une pré-rentrée à la fac serait également bienvenue bien avant notre prise de poste ! Et pas 1 semaine avant... Concours ne veut pas dire savoir prendre en mains une classe. Les premiers jours sont difficiles, et la fac ne nous aide en rien, alors que nous sommes toujours en formation !

Une brèche dans le dispositif que les syndicats ont bien cernée puisqu'ils en profitent pour aborder les stagiaires et se faire connaître tout en apportant les informations dont ils disposent. Cette première rentrée est génératrice de stress et peut être un véritable choc qui marque durablement. Afin d'atténuer cet état, la qualité de l'accueil réalisé par les équipes est primordiale et principalement basée sur les qualités humaines et relationnelles selon Buhot (2007). Un point de vue qui est retrouvé dans les discours des stagiaires : « Une directrice à l'écoute de nos attentes et de nos peurs. Elle a trouvé les mots pour nous rassurer. », « L'équipe enseignante a été très rassurante et bienveillante. ». Lors de cette journée particulière de pré-rentrée, la préparation de l'accueil, sa formalisation ne semble pas requise car c'est avant tout un accueil convivial réalisé par l'ensemble de l'équipe qui est vu comme chaleureux et rassurant pour les professeurs des écoles stagiaires. Si le premier contact est généralement noué avec la personne du directeur, dès l'accueil, on voit l'émergence de l'intérêt d'une équipe dans son ensemble : « Tous les enseignants étaient présents et ont pris du temps pour répondre à nos questions. En particulier les enseignants de notre cycle pour nous aider à préparer nos premières

semaines. ». D'autant plus qu'à ce stade les professeurs des écoles stagiaires manquent de méthode pour effectuer leur métier et que les apports de l'ESPE sont parfois perçus comme arrivés tardivement : « Les conseils (en pédagogie, en gestion de classe) sont arrivés après la prise de poste ce qui est dommage, ils sont arrivés en période 2 surtout, par l'ESPE et dans l'école ». L'enquête réalisée en 2015-2016 révèle que lors de « La semaine de pré-rentree, il serait important de nous donner les “ armes ” pour commencer une année plus sereine. Des aides au niveau de la préparation, des affichages obligatoires à mettre dans la classe, les progressions, les programmations. ». Un accueil de mauvaise qualité ne permet pas une entrée dans le métier satisfaisante et peut se traduire par des démissions précoces.

Lors de leur intégration commencent à se tisser des relations plus spécifiques. L'équipe dans son ensemble, si elle est soudée et prenant des décisions en collectif, devient un interlocuteur privilégié. Les stagiaires ont alors le sentiment de faire partie de cette équipe et qu'elle les accompagne dans l'entrée dans le métier. Des relations affinitaires se développent avec des collègues en particulier : « En fait ce sont les T2 qui nous ont offert leurs aides pas les anciennes ni la MAT », « Heureusement qu'une collègue bienveillante était là, sur le même niveau de classe... » y compris dans la personne du directeur d'école ou de l'ATSEM. Cependant, les personnes ressources (professeur des écoles maître formateur présent dans l'école, conseiller pédagogique de circonscription) ne sont que peu exploitées soit parce ce qu'elles apportent une aide redondante avec celle apportée par les tuteurs de l'ESPE, soit parce qu'elles sont méconnues. En revanche, l'intégration est perçue comme plus difficile s'il existe des difficultés relationnelles au sein de l'équipe : « Difficile de s'intégrer dans une école où il n'y a pas “ d'équipe ” entre les professeurs des écoles titulaires, pas de projet mis en place entre les classes de même niveau, cycles ou au sein de l'école. », « Entre individualisme et petits clans déjà constitués depuis longtemps, il n'est pas facile de faire sa place surtout quand on sait qu'on ne restera pas. ». En effet, ils reconnaissent que les apports sont principalement transmis lors des temps de socialisation informels. L'immersion sur le terrain est ainsi plébiscitée par les étudiants alors que l'ESPE leur semble trop théorique et dans l'idéal : ils déclarent, de ce fait, avoir des difficultés à mettre les différents enseignements en cohérence.

7.4.2. Selon l'école d'affectation

Pour diverses raisons, l'accueil de ces stagiaires n'est que peu préparé en amont de leur arrivée : « L'équipe n'était pas au courant que le poste vacant était destiné à des PES. » affirme un professeur stagiaire en commentaire. Mr V., directeur arrivé dans son école en août, n'a pas réalisé le premier contact et il précise : « Au début, je ne me suis pas occupé des stagiaires, j'ai

géré pour que cela soit le mieux pour elles mais pas... » car sa propre prise de poste l'a beaucoup absorbé. Pour Mme B., l'ouverture d'une quatrième classe conséquemment à des inscriptions massives au printemps est responsable d'une annonce tardive de l'arrivée de professeurs des écoles qui n'a donc que peu été anticipée « Alors en fait,... les circonstances de...d'accueil de ces deux PES, ... c'est fait pour nous d'une manière un peu... au départ un peu compliquée. ». Mr L. quant à lui déclarait : : « Déjà, de rôle, j'en ai pas puisque jamais personne m'a contacté en me disant vous allez avoir des PES. ».

Leur présence est globalement bien vécue par les équipes même si, par les échanges qu'elle suscite, elle peut remettre en cause les représentations de l'activité d'enseignement comme principalement solitaire comme en témoigne Mme B. :

Dans l'équipe, si vous voulez, à cette époque-là, on était trois et il y en avait une avec qui on ne s'entendait pas du tout, du tout... Qui était selon nous, après on est pas objectives, très, très individualiste... Donc déjà ça l'a fait suer de changer de classe,... elle ne voulait pas d'ouverture, Elle voulait... Voilà... Donc, euh, une fois qu'on a dit que en plus c'était des PES, alors là, c'était le pompon qui était... qui est monté très haut.

Elle ajoute ensuite : « Les PES, si vous voulez, lui compliquaient un peu la vie et puis il y a eu une corrélation aussi avec l'ouverture de la quatrième classe qui faisait qu'elle devait partager son ATSEM avec les PES... Alors là, elle a pas supporté. ». Les commentaires de cet étudiant à deux questions différentes témoignent aussi d'une évolution du rôle et des représentations de l'école d'affectation : « Nous avons dû nous “incruster” dans la réunion de pré-rentree sinon elle se faisait sans nous. » puis « Nos collègues viennent plus spontanément vers nous et nous conseillent volontiers. ». L'accueil et l'intégration de professeurs des écoles stagiaires peut ainsi faire évoluer la culture professionnelle enseignante tout comme la culture d'établissement, base d'une dynamique de projet selon Dupriez (2010). Néanmoins, Mme B., directrice d'école, avance le fait que :

Quand on a chaque année une personne nouvelle, on arrive pas à faire de projet sur le long terme... et ça c'est très gênant... Il y a plein de choses qu'on envisage différemment lorsqu'on a sa classe sur plusieurs années... les commandes... On a un objectif à long terme... A la fin, quand on travaille depuis un certain temps avec des collègues, on sait comment on fonctionne après... Forcément, on a pris des habitudes de travail et ça chaque année il faut le recommencer... Donc, même si ça apporte parce que c'est sympa mais... il faut pas que ce soit trop... longtemps.

Il semblerait qu'il faille un équilibre entre le renouveau et le dynamisme créés par la présence de stagiaires au sein des écoles et la stabilité des équipes pour alimenter une démarche de projet.

Tout au long du processus d'intégration, les équipes apportent à ces jeunes professionnels une aide étendue en tentant de répondre à la diversité de leurs questions. L'identification à ces jeunes professionnels qu'ils ont été à un moment de leur carrière ou leur propre vécu peuvent être des guides : « Ils ne se positionnent pas en expert de pédagogie non plus, ils se positionnent en gens qui font ce métier là et qui font face aux mêmes difficultés que toi... ». L'empathie peut également être ce qui les motive : « Evidemment qu'on va l'aider... Evidemment... C'est... Ça serait inhumain de laisser tomber quelqu'un qui veut un conseil... Enfin, je veux dire... On fait une profession de toute façon qui est tournée vers l'autre donc... ». L'intégration est là aussi vue comme favorisée par les directeurs si l'équipe est solidaire : « Oui, les autres collègues aussi aident,... l'ensemble de l'équipe... Mais je pense que c'est aussi parce que ici c'est une équipe qui parle beaucoup. Les gens aiment bien être ensemble... C'est plutôt soudé... ».

Enfin, ils ont le sentiment que les professeurs des écoles stagiaires ont avant tout le besoin d'être aidés, soutenus moralement : « Elle ne se sentait pas bien donc on essayait de lui remonter le moral comme on peut le faire... », « Je parle souvent avec elle le matin pour la motiver. », « Du coup, elles nous faisaient tellement de mal les deux... à se stresser : on restait le soir... on est resté avec celle qui était dans la salle de jeux en train de se ronger les ongles... C'est dur... On avait beau les rassurer, leur dire mais si ça va aller et tout ça... Il y a une sacrée pression sur le dos des gens. ». En effet, il ressort des questionnaires que la seule aide que les professeurs des écoles stagiaires reçoivent plus qu'ils ne demandent est le soutien moral. Volonté par les équipes de se positionner en décalage par rapport à l'ESPE et d'apporter un « contenu » différent ou sous-évaluation des stagiaires d'une attente finalement peu avouable ? Dans tous les cas, les étudiants sont vus par les directeurs interrogés comme fatigués ou épuisés, sous pression : « Elle était toujours sur le pont, je ne sais pas comment elle a fait pour tenir... Franchement... De sacrées responsabilités sur les épaules et puis, plus la pression du mémoire... Moi je me dis ceux qui restent ce sont ceux qui sont motivés. ». Ils remarquent que certains ont, de plus, du mal à gérer tous les aspects du métier : aspects administratifs, préparation des cours, organisation et gestion de classe...

7.4.3. L'évolution de la socialisation professionnelle

On peut reprendre les trois périodes de la socialisation professionnelle que décrit Hughes (1955, cité par Dubar, 2015) afin de la transposer à celle des professeurs des écoles :

Hughes nomme cette première étape « le passage à travers le miroir » En amont de sa prise de poste, le professeur des écoles stagiaire se forme des représentations du métier d'enseignant mais la découverte, par exemple, que les élèves ou les parents peuvent résister à l'aide qui leur

est proposée, que les moyens affectés à l'éducation ne sont pas toujours adaptés, que la posture enseignante ne s'acquiert pas spontanément et qu'elle nécessite une vigilance de tous les instants... peut faire en sorte que les stagiaires soient traversés par des doutes quant à la justesse de leur choix de formation. Cette désillusion intervient dès l'accueil et la rentrée pour certains stagiaires alors que pour d'autres ce sont les débuts de l'immersion qui peuvent être démotivants. Les débuts sont parfois de simples sources de déséquilibre : « Je dis pas qu'elles étaient à l'aise au début. Je pense qu'elles étaient quand même très anxieuses... d'une part, de savoir si elles allaient s'entendre avec l'équipe et tout ça... ». L'identification progressive à ce nouveau rôle peut se faire par l'observation de pratiques et de gestes enseignants et que les professeurs des écoles stagiaires sollicitaient dans le questionnaire de mars 2016 : « Participer à des stages d'observation pendant le temps de formation à l'ESPE », « Des temps avec les tuteurs terrains dans leur classe obligatoires pour observer ». Il est alors évident que les qualités humaines de l'équipe ainsi que sa cohésion d'une part engendrent un décalage moindre avec les représentations de l'étudiant et une identification plus aisée mais d'autre part, en assurant un soutien moral *ad hoc* à cette période délicate, lui permettent de verbaliser ses déconvenues et de les dépasser.

Le second mécanisme est « l'installation dans la dualité » et on le retrouve lors de la période plus longue de l'intégration. La présence des tuteurs ESPE, associée à celles des PEMF toujours en activité dans les écoles, permet de référer la formation à la réalité scolaire comme une garantie du maintien de la réalité dans le cadre de la formation. Il est très fréquent que les professeurs des écoles stagiaires s'interrogent quant à la pertinence des activités qu'ils mènent auprès des élèves en classe. Les interventions théoriques composent une image idéale du métier d'enseignant et des directives ministérielles. Chaque jour, le stagiaire mesure l'écart entre théorie et réalité de terrain. C'est dans l'espace de cette dualité entre tâches ordinaires (séances en classe, participations aux conseils de cycle et d'école,...) et tâches nobles (mise en projet, définition des projets individuels,...) que le stagiaire élabore son identité professionnelle. L'exigence de mener une ou plusieurs séances au sein même de la classe sous la tutelle des formateurs de l'ESPE illustre la tension entre ces deux pôles. Dans la même perspective, au sein des écoles, les choix affinitaires se font plus précis et les processus d'identification se font alors plus par comparaison et différenciation que par mimétisme : « Mes collègues de ce côté m'ont dit : “ Il faut qu'on trouve un moyen de répartir ses élèves et qu'elle voie comment cela se passe dans les classes de ceux qui ont 10, 15 ans d'expérience ”. Cela va juste lui montrer ce qu'elle n'est pas capable de faire. ». Qu'en est-il de la pertinence de tous ces « trucs » glanés dans les écoles et dont les professeurs des écoles stagiaires peuvent être friands ?

Il semble alors surprenant que les professeurs des écoles stagiaires déclarent à 82% que leurs attentes n'ont pas évolué depuis leur prise de poste. Il est vraisemblable, en effet, que certains des professeurs des écoles stagiaires en soient encore à la première étape mais la majorité d'entre eux doit avoir atteint à cette période le stade de « l'installation dans la dualité ». Certains commentaires d'ailleurs en témoignent : « Au début, j'avais surtout besoin d'un soutien, et de me sentir rassurée sur mon travail et ma capacité à gérer la classe. Aujourd'hui, je questionne mes collègues sur des aspects pédagogiques. ». Ce décalage entre le théorique et ce que les professeurs des écoles stagiaires perçoivent de leur propre évolution aurait pu être mieux exploré par la réalisation de deux vagues de questionnaires échelonnées dans le temps comme nous l'avions abordé dans la méthodologie. Cependant, on peut arguer qu'il peut être le signe d'un manque de confiance en eux. Dans ce cas, la présence quotidienne des équipes auprès des stagiaires et le soutien moral qu'elles assurent lorsqu'elles sont soudées prennent toute leur valeur. Les relations de mentorat structurées sur le long terme et se situant dans la réflexion et le questionnement peuvent être une aide qu'apporte l'école aux stagiaires.

La dernière phase importante constitue, selon Hughes, « la conversion ultime ». Il arrive un temps où le professeur des écoles stagiaire prend conscience qu'il ne s'interroge plus ni sur la légitimité, ni sur la pertinence de ses décisions : un stade a été franchi, il est devenu enseignant. Il sait anticiper les effets de ses actions sans éprouver le sentiment qu'il expérimente mais qu'il réalise son métier en pleine conscience. Il développe des projets éducatifs réalistes non sans développer l'ambition que les réussites soient supérieures à celles espérées, mais satisfait de celles qu'il constate. Ce stade est le stade visé en fin de formation ou en tout début de carrière : « Après, elles se sentaient presque dans leur école et ça a été d'autant plus difficile la fin... A la fin c'était vraiment des collègues à part...même si c'était déjà des collègues mais pour moi, c'était des collègues à part entière ». La reconnaissance dont il bénéficie et le sentiment d'appartenance que le novice développe alors contribuent à la construction identitaire et au développement d'un sentiment de bien-être au travail qui vont l'aider à s'engager dans une carrière et dans un processus de développement professionnel : « L'année où il y a eu un poste, je leur ai même dit aux filles de postuler... Bon, elles auraient pas eu le poste vu le nombre de points qu'elles avaient... j'avais qu'une envie c'était de les avoir comme collègues après... On avait envie de les garder et de continuer de travailler ensemble. »

7.5. La prépondérance de l'informel dans les pratiques

L'informel joue un rôle crucial dans l'accueil, l'intégration et la socialisation professionnelle de ces jeunes enseignants et ce à différents niveaux.

Ainsi, Lefeuvre (2010) distingue notamment les échanges qui ont pour objectif de créer ou de renforcer la circulation des savoirs et des informations à caractère professionnel entre les enseignants de ceux qui ont pour fonction de créer ou de renforcer le réseau de sociabilité entre les enseignants. Les premiers ont clairement une vocation formatrice tout en étant plus plaisants qu'un cours magistral pour les professeurs des écoles stagiaires qui au gré des discussions dans la cour de récréation ou devant un café dans la salle des maîtres glanent des informations variées pouvant les éclairer sur leur pratique quotidienne. Mais les seconds apportent tout autant car en développant la sociabilité affinitaire des enseignants, ce sont eux qui permettent la mise en place de relations de mentorat, ils autorisent la construction de l'identité sociale et professionnelle à travers le sentiment d'appartenance au groupe.

En outre, alors qu'on sait que l'entrée dans le métier est source de déséquilibres et de tensions extrêmement forts, ces échanges, même s'ils ont lieu durant les temps interstitiels, sont l'occasion de la mise en place de l'aide morale et du soutien par les équipes auprès des professeurs des écoles stagiaires. D'ailleurs, les étudiants affirment que leurs contacts les plus aidants ont majoritairement lieu lors des temps de socialisation informels et non pas lors des réunions de travail obligatoires ou non. De plus, ils admettent recevoir des équipes plus d'aide morale et de soutien qu'ils n'en attendaient. C'est aussi sur le registre de l'informel et de la convivialité que s'effectue la pré-rentree dans les écoles selon les interrogés. S'il est, de plus, assuré par l'ensemble de l'équipe, cet accueil devient pour les débutants rassurant et chaleureux. En effet, les échanges informels qu'ils soient avec des collègues, avec ses pairs étudiants ou avec son binôme de stage, non entravés de jugement ou d'évaluation, autorisent une communication sans barrières. Enfin, bien qu'informelles, de nombreuses actions menées par les équipes de terrain sont rapportées par les stagiaires en poste : commande et gestion de matériel ou de fournitures, renoncement à un niveau de classe, réflexion sur la composition, la taille et le niveau de la classe attribuée aux stagiaires, information bienveillante aux parents d'élèves...

Le questionnement abordait également l'influence de la taille des équipes. Il semblerait que ce qui régule les échanges informels soit la cohésion de l'équipe en question plus que sa taille restreinte : « Quand on faisait nos concertations, l'autre collègue des fois n'était pas... elle venait mais elle repartait très vite mais nous on restait ensemble toutes les quatre, on papotait. ». Cependant, il reste visible que les très grandes équipes ont plus de difficultés à atteindre cette cohésion : « Mais ça fait beaucoup de monde et du coup des avis très, très, très différents par rapport au travail des stagiaires... » même si cela reste possible : « Mais là c'est une plus grosse équipe, c'est quand même une chance que ça se passe comme ça. Pas forcément dans le fait que

ça se passe bien... Mais c'est... plus l'école est grosse plus c'est miraculeux qu'il n'y ait pas de conflits... ». L'augmentation de la taille de l'équipe permet de toute manière d'augmenter le nombre d'interactions et d'échanges et donc la probabilité de nouer au moins un contact aidant de type mentorat. Ce type de contact étant réclamé des novices mais particulièrement malaisé à systématiser : « quelqu'un de disponible », « une personne servant de " guide " avant la rentrée serait encore mieux », « Il serait bien d'avoir un enseignant référent sur l'école qui puisse vraiment nous aiguiller. ». On note d'ailleurs que le renouvellement des équipes est abordé par les professeurs des écoles stagiaires comme ne facilitant pas la préparation de l'accueil.

7.6. Pourquoi une formalisation de l'action des équipes peut-elle être nécessaire ?

Les cadrages, lorsqu'ils existent sont méconnus tout à la fois des professeurs des écoles stagiaires : « J'aurais aimé qu'existe un dispositif spécifique d'accueil des PES, en effet, cela ne fait que la 2^{ème} année qu'ils en accueillent, et ne savent pas trop quelles informations nous avons besoin malheureusement. Et je pense que l'année dernière cela a été pire pour les PES... » que des équipes et en particuliers des directeurs d'écoles qui les ignorent ou les délaissent car trop théoriques : « Non, mais je ne sais pas si il y a besoin... parce que... s'ils nous préparaient ce serait encore sur une vision papier des choses... et donc comme la vie c'est pas du papier et comme elle ne se ... comment dirais-je... comme elle n'obéit pas aux injonctions qu'on peut mettre sur le papier : ça doit se passer comme-ci, comme ça et ça ne se passe jamais comme-ci, comme ça. De toute façon, il y a de grandes chances pour qu'ils tapent à côté. », « On a un protocole que j'ai lu, de l'académie je crois, mais ils disent des banalités,... " Comment accueillir les... ",... ça ne sert à rien... ». L'absence de préparation concrète, d'informations peut même devenir anxiogène pour certaines équipes. Pourtant des dispositifs existent même s'ils sont sous-utilisés comme le projet d'école.

D'autres sont réclamés par les professeurs des écoles stagiaires comme une bouée de sauvetage qui apaiserait leurs besoins de réassurance. Ils les souhaitent pratiques comme des outils et pour cela ils doivent s'adapter et être conçus presque au cas par cas car chaque demande est différente. Pour pouvoir être réalisables et utilisés par les stagiaires ils nécessiteraient une réflexion pragmatique au niveau de la circonscription voire au sein même des écoles qui ont une connaissance de l'environnement, du contexte : « des documents nous aidant à mettre en place les différents plans d'aide », « un carnet de route pour les premières semaines », « un guide complet d'informations, contenant la liste des choses à faire avant la rentrée (documents

officiels, matériel à avoir...), la manière de gérer une commande, comment s'occuper de l'administratif (assurances...), comment préparer concrètement une réunion de rentrée parents/professeur », « un classeur avec tous les éléments administratifs (voir un planning de l'année précédente des différentes surcharges administratives : réunion parents-prof, demandes de renseignements administratifs, événements programmés). un classeur avec les documents administratifs concernant l'école mais aussi en lien avec l'Education nationale (constat : aucun documents présents lors de la prise de poste) ». Ces outils seraient particulièrement utiles en tout début d'année pour les stagiaires qui ont à ce moment un surcroît de travail considérable et peu de temps disponible pour effectuer la multiplicité des tâches qu'ils découvrent au fur et à mesure. L'écueil est le temps que nécessite la construction d'outils d'accueil des stagiaires et dont les équipes ne disposent pas car le temps dévolu au travail en équipe dans les obligations de service est compté et s'applique à des domaines très larges. Pour cela, les équipes travaillant en REP ou REP+ ayant un temps supplémentaire à consacrer au travail en équipe ou les grosses écoles où le directeur est intégralement déchargé sont peut-être favorisées. Le second écueil est que travailler en équipe ne se décrète pas et que les prescriptions et injonctions ne suffisent pas à initier cette réflexion. Il est probable qu'une réflexion en équipe pédagogique sur des outils d'accueil des stagiaires pourrait être prescrite car relevant principalement d'une coordination de l'action collective. Si on ajoute en plus que les professeurs des écoles stagiaires ne sont affectés sur une école généralement que quelques années tout au plus, il semble plus intéressant de se pencher sur la constitution d'outils d'accueil des nouveaux arrivants au sens large. Cette réflexion serait profitable à l'équipe comme une rationalisation des moyens mais aussi à tout nouvel arrivant pouvant être opérationnel beaucoup plus rapidement à l'instar des procédures d'accueil en entreprise.

Cependant on peut se poser la question de l'intérêt d'outils ou même de procédures concernant l'intégration de ces stagiaires. Il apparaît que la plupart des stagiaires s'adaptent et trouvent au fil du temps différentes façons de trouver des réponses à leurs questions : « J'ai appris à poser les bonnes questions et à me débrouiller par moi-même. », « Mais elles étaient pas tout le temps là à nous harceler de questions... Non, c'était des filles qui étaient autonomes. Elles savaient où elles allaient... Elles ont beaucoup bossé ensemble. ». Mais il reste quelques stagiaires dont l'entrée dans le métier reste problématique pour diverses raisons et pour lesquels les équipes, comme Mme B. l'exprime, éprouvent parfois elles aussi des difficultés :

Bon après si c'est quelqu'un qui met en danger les gosses ou quelqu'un de pas motivé peut être que là... quelqu'un qui fait ça mais on sent que c'est pas... Oui là, je me

montrera peut être un p'tit peu plus si vous voulez... tout en restant... je ne suis pas supérieur hiérarchique en tant que directeur...

Pour cette problématique, la constitution volontaire en collectifs d'enseignants autonomes et engagés permet l'élaboration d'un travail collaboratif voire coopératif. En effet, les équipes sont alors conscientes qu'aider les stagiaires présente une utilité dans leur propre exercice professionnel ; il s'agit de renforcer le sentiment de compétence (Dupriez, 2010) des équipes en leur reconnaissant un rôle à part entière dans l'accompagnement, la transmission de gestes professionnels pour les amener à modifier leurs habitudes de travail. Elle doit tenir compte des attentes des uns et des autres pour devenir une forme de soutien entre pairs adossée à la réciprocité et à la symétrie où les rôles alternent en fonction des besoins et où chacun peut apprendre de l'autre et de sa relation à l'autre. La réponse aux problèmes partagés est cherchée ensemble comme préambule au travail collaboratif.

Le rôle d'animation d'un directeur d'école investi dans sa mission de formation est alors un catalyseur. La personne ressource du conseiller pédagogique de circonscription peut ainsi parfaitement trouver sa place dans ce dispositif : « Il y a un cas, (...) , où les deux PES ne s'entendaient pas du tout mais c'était vraiment une catastrophe donc là les CPC sont venus aider le directeur parce que c'était très, très compliqué. ».

8. Conclusion

Mes différentes lectures institutionnelles et théoriques combinées à des recherches sur le terrain, avaient pour but de répondre à la problématique suivante : *En quoi une réflexion collective sur l'accueil et l'intégration des professeurs des écoles stagiaires au sein d'un collectif d'école peut-elle faciliter leur socialisation professionnelle et in fine leur développement professionnel ?*

Pour y parvenir, j'avais émis trois hypothèses, rappelées ci-après : premièrement, l'accueil et l'intégration des professeurs des écoles stagiaires sont facilités par l'adéquation entre les attendus des professionnels débutants et les ressources réellement disponibles sur le terrain, préconisées ou non par les institutions, deuxièmement, l'accueil et l'intégration des professeurs des écoles stagiaires sont facilités par une réflexion du collectif d'école en amont orchestrée par le directeur d'école, enfin, les attendus des professeurs des écoles stagiaires en matière d'aide apportée par les collectifs d'école évoluent au cours du processus de socialisation professionnelle.

Dans la conception de ce mémoire, une des difficultés rencontrée a été l'adoption d'une posture de chercheur. En effet, étant encore actuellement professeur des écoles stagiaire moi-même, il

m'est parfois difficile de me positionner par rapport à l'objet de la recherche, d'adopter le recul nécessaire tout en repensant ma place dans la construction même de mon travail. Cette nécessité d'adaptation a néanmoins enrichi mon parcours professionnel par la réflexion qu'elle a suscité et la prise de conscience des étapes d'une professionnalisation. Je présente ainsi les résultats de ma recherche en souhaitant que mon implication n'ait pas nuit à l'objectivité essentielle pour un tel travail.

La première hypothèse portant sur la cohérence entre les attentes des professeurs des écoles stagiaires et les aides apportées par les professionnels en place comme facilitatrice de l'accueil et de l'intégration est ainsi validée. En effet, mes recherches ont démontré que les attentes des professeurs débutants sont variées mais qu'elles dissimulent un fort besoin de réassurance qui est perçu par les équipes. Celles-ci, lorsqu'elles sont soudées, y répondent en apportant une présence au quotidien assortie d'une aide morale qui, bien qu'informelle, permet aux stagiaires de se sentir parties prenantes des équipes pédagogiques et accompagnés dans leur entrée dans le métier tout en répondant aux préconisations institutionnelles du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

La seconde hypothèse portant sur la nécessité d'une réflexion du collectif d'école orchestrée par le directeur d'école en amont pour assurer un accueil et une intégration de qualité n'est que partiellement validée. En effet, les recherches ont montré que bon nombre d'accueils et d'intégrations étaient perçus comme tout à fait satisfaisants en dehors de toute réflexion formalisée en collectif, néanmoins cela ne signifie nullement qu'ils sont dénués de réflexion mais que celle-ci utilise des cheminements différents selon les écoles. On peut avancer qu'une réflexion formalisée du collectif d'école permettrait un accueil et une intégration globalement plus rapides et de rassurer les stagiaires. La formalisation et l'intervention d'un collectif d'école prend tout son sens dans le cas de stagiaires en difficultés.

La dernière hypothèse concernant l'évolution des attentes des professeurs des écoles stagiaires concernant l'aide apportée par les collectifs d'école au cours du processus de socialisation professionnelle ne peut être validée ou invalidée en l'état. En effet, les recherches sont insuffisantes à ce stade et auraient dû prendre place dans une temporalité beaucoup plus longue. De plus, nos premiers résultats ne concordent que partiellement avec les apports théoriques.

Pour répondre à la problématique formulée, une réflexion collective formalisée ou non au sein d'un collectif d'école sur ces temps forts que représentent l'accueil et l'intégration des professeurs des écoles stagiaires leur permet de gagner en assurance, en maîtrise et en autonomie et ainsi de surmonter les déséquilibres et difficultés inhérentes à l'entrée dans le métier tout comme les tensions et les contraintes fortes de leur formation. En permettant leur

socialisation professionnelle à travers la construction de leur identité sociale et professionnelle, on ne peut que supposer qu'elle facilite l'entrée dans une carrière et le développement professionnel. En effet, il serait intéressant de prolonger la recherche pour répondre à cette question de l'évolution. Notre recherche est plutôt prospective et il pourrait être intéressant de la compléter par des entretiens de néo-titulaires en poste depuis deux ou trois ans et ayant ainsi un peu plus de recul et de détachement sur leur formation. Des entretiens avec d'anciens professeurs des écoles stagiaires ayant démissionné pourraient également apporter des éclairages nouveaux.

« Il faut à tout prix que tout le monde comprenne que c'est compliqué de devenir instit'... »

Mr V. Directeur d'école.

Comme tout métier, le métier d'enseignant s'apprend et nécessite une véritable formation professionnelle articulant des dimensions disciplinaires orientées par les besoins de la profession, des dimensions didactiques et pédagogiques finalisées par la conception, l'analyse, le développement et la mise en œuvre de séquences d'enseignement et d'autres dimensions plus générales qui ne doivent pas être simplement juxtaposées mais devenir intimement imbriquées. C'est pour cela qu'il est fondamental que la formation repose sur des personnels aux statuts et aux compétences différentes mais complémentaires. C'est ici que la dimension collective prend tout son sens car cette action peut être le fruit d'un travail collaboratif. Nous terminerons sur ce texte de Durkheim de 1905 extrait de *L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France*. Cette leçon d'ouverture qu'il prononce devant les candidats à l'agrégation à Paris il y a bien longtemps a, encore aujourd'hui, toute sa valeur et y compris pour le premier degré.

Mon rôle, Messieurs, n'est pas de vous enseigner la technique de votre métier : elle ne peut s'apprendre que par l'usage et c'est par l'usage que vous l'apprendrez l'an prochain. Mais une technique, quelle qu'elle soit, dégénère vite en un vulgaire empirisme, si celui qui s'en sert n'a jamais été mis à même de réfléchir au but qu'elle poursuit et aux moyens qu'elle emploie. Tourner votre réflexion vers les choses de l'enseignement et vous apprendre à l'y appliquer avec méthode, voilà précisément qu'elle sera ma tâche. Un enseignement pédagogique doit, en effet, se proposer, non de communiquer au futur praticien un certain nombre de procédés et de recettes, mais de lui donner pleine conscience de sa fonction.

9. Bibliographie et sitographie

9.1. Ressources institutionnelles

Délégation à la communication - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de Recherche. *La deuxième année de master MEEF : une année en alternance*. <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98897/la-annee-master-meef.html> (consulté le 15 avril 2017).

Délégation à la communication - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire*. <http://www.education.gouv.fr/cid52620/mene1013103c.html> (consulté le 30 avril 2017).

Délégation à la communication - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Missions des conseillers pédagogiques du premier degré*. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91512 (consulté le 30 avril 2017).

Délégation à la communication - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Référentiel métier des directeurs d'école*. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=84362 (consulté le 30 avril 2017).

Délégation à la communication - Ministère de l'Éducation nationale. *Circulaire concernant les obligations de service des personnels enseignants du premier degré*, n° 2013-019 du 4 février 2013 publiée au B.O. n° 8 du 21 février 2013. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67025 (consulté le 05 mars 2018).

Délégation à la communication - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1^{er} juillet 2013 publié au J.O. du 18 juillet 2013. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (consulté le 28 mars 2017).

Délégation à la communication - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Circulaire de rentrée 2017*, n° 2017-045 du 9 mars 2017 publiée au B.O. n° 10 du neuf mars 2017. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113978 (consulté le 30 avril 2017).

Direction de la communication - UPEC. *La Masterisation*. <http://espe.u-pec.fr/l-espe/presentation/de-la-masterisation-a-aujourd-hui/la-masterisation--505007.kjsp> (consulté le 15 avril 2017).

JOLION J.M. Octobre 2011, *Masterisation de la formation initiale des enseignants, enjeux et bilan*.

http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_jolion_la_masterisation_enjeux_et_bilan_octobre_2011.pdf (consulté le 14 novembre 2017).

Légifrance - Assemblée nationale et Sénat. *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, n° 2013-595 du 8 juillet 2013, publiée au J.O. n° 0157 du 9 juillet 2013, page 11379, texte n° 1.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> (consulté le 27 mars 2018).

Légifrance - Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Décret n° 89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école*.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000522364&categorieLien=cid> (consulté le 03 janvier 2018).

Légifrance - Ministère de l'Education nationale. *Décret n° 2008-263 du 14 mars 2008 relatif aux dispositions réglementaires du livre IV du code de l'éducation, article D. 411-7*.

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=145E9FCA8F8845E691F57EA096EC822C.tplgfr27s_2?cidTexte=JORFTEXT000018365505&dateTexte=20080318 (consulté le 05 mars 2018).

Légifrance - Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Décret n° 2015-883 du 20 juillet 2015 relatif à la fonction de maître formateur et de conseiller pédagogique dans le premier degré et portant modification du décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré*, publié au J.O. n° 0167 du 22 juillet 2015, texte n° 14.

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/7/20/MENH1508836D/jo/texte> (consulté le 03 janvier 2018).

Légifrance - Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Décret n° 2017-444 du 29 mars 2017 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré*, publié au J.O. n° 0077 du 31 mars 2017, texte n° 23.

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/3/29/MENH1604699D/jo/texte> (consulté le 5 mars 2018).

Légifrance – Ministère de l'Education nationale. *Arrêté du 31 décembre 2009 fixant les diplômes et les titres permettant de se présenter aux concours externes et internes de recrutement des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale*, publié au J.O. n° 0016 du 20 janvier 2010, page 1181, texte n° 12.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000021712395&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id> (consulté le 27 mars 2018).

Légifrance - Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »*, publié au J.O. n° 0200 du 29 août 2013, page 14627, texte n° 48

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A /jo/texte> (consulté le 02 janvier 2018).

Légifrance - Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Arrêté du 22 août 2014 fixant les modalités de stage, d'évaluation et de titularisation des professeurs des écoles stagiaires*, publié au J.O. n° 0196 du 26 août 2014, texte n° 8 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029401631&categorieLien=id> (consulté le 26 octobre 2017).

Légifrance - Ministère de l'Education nationale, jeunesse et sports. *Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990 sur le projet d'école*, publiée au B.O. n° 9 du 01 mars 1990.

http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_870.pdf (consulté le 05 mars 2018).

9.2. Ressources théoriques

BAUDRIT A., 2011. *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

BECKERS J., 2007. *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Louvain la neuve : De Boeck supérieur.

BUHOT E., 2007. « Équipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants ». *Congrès international AREF* [en ligne] http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Eric_BUHOT_496.pdf (consulté le 25 octobre 2017).

CALIN D., 2000/2001. *Le travail en équipe des enseignants, problèmes et perspectives*. <http://dcalin.fr/textes/equipe.html#haut> (consulté le 03 mai 2017).

CATTONAR B., 2001. « Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse », *Cahier de recherche du GIRSEF* [en ligne], n° 10. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document> (consulté le 24 octobre 2017).

DUBAR C., 1992. « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». *Revue française de sociologie*, 33 - 4. Organisations, firmes et réseaux, pp. 505 – 529.

DUBAR C., 2015. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

DUPRIEZ V., 2010. « Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe », *Travail et formation en éducation*, mis en ligne le 18 février 2011, n° 7. <http://tfe.revues.org/1492> (consulté le 30 avril 2017).

FRAY A-M., PICOULEAU S. , octobre 2010. « Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité de vie au travail », *Management & avenir*, 08 n° 38, pp. 72 - 88.

LEFEUVRE G. 2010. « Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire », *Travail et formation en éducation* [En ligne], mis en ligne le 10 mai 2011, n° 6. <http://tfe.revues.org/1523> (consulté le 24 octobre 2017).

MALEYROT E., 2015. « La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : étude diachronique par les missions des maîtres formateurs », *Questions Vives* [En ligne], mis en ligne le 24 mars 2016, n° 24. <http://questionsvives.revues.org/1796> (consulté le 30 avril 2017).

MALLET D., 2005. « Culture d'établissement : constat, vœu, possibilité ? », *Education & management* [en ligne], n° 30, page 20. <http://www.educ-revues.fr/EM/AffichageDocument.aspx?iddoc=34351> (consulté le 27 octobre 2017).

MARCEL J-F. 2006. « Le collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 5, pp. 85 - 99.

MARCEL J-F., DUPRIEZ V., PERISSET-BAGNOUD D., 2007. Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches, in Jean-François Marcel et al., *Coordonner, collaborer, coopérer*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p. 7-17.

PAUL M., 2009. « L'accompagnement dans le champ professionnel », *Savoirs* [en ligne], n°20, pp. 11-63. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm> (consulté le 28 octobre 2017).

PHILIPPOT T., 2014. « L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française préoccupations, tensions et compromis professionnels ». *Formation et profession* [en ligne], 22(2), pp. 13-30. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.81> (consulté le 26 octobre 2017).

VAUSE A., 2009. « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. », *Les cahiers de recherche en éducation et formation* [en ligne], mis en ligne en février 2011 , n° 66. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620/document> (consulté le 24 octobre 2017).

10. Annexes

Annexe 1 : enquête PES mars 2016

		
ENQUETE PES mars 2016		
<ul style="list-style-type: none"> • Objectif de la commande de la direction : évaluation qualité de l'alternance PES 3 semaines/3 semaines • Coordination Eric Buhot • Questionnaire élaboré avec comme critères ou "références" les objectifs fixés dans le livret pédagogique des stages • Aide technique de Céline Conseil – Application Lime Survey • Passation en ligne en mars 2016, pour une part en présentiel, pour une part à distance 		
Nombre total 263 PES des 3 centres, soit un taux de réponses de 65%		
1- Situation : Vous êtes PES...		
devant valider un M2	146	57,48%
en parcours adapté	110	43,31%
2- Nombre de visites du tuteur terrain :		
Moyenne	3,42	
Minimum	1	
Maximum	7	
Ecart type	1	
3- Rencontre du tuteur terrain en bilan de positionnement :		
Oui	180	73,77%
Non	63	25,82%
Sans réponse	1	0,41%
4- Rencontre du tuteur terrain hors visite et bilan :		
Oui	74	30,33%
Non	169	69,26%
Sans réponse	1	0,41%
5- Échanges avec le tuteur terrain par mail ou autre support :		
Oui	220	90,16%
Non	23	9,43%
Sans réponse	1	0,41%
6- Échanges de documents de travail avec le tuteur terrain:		
Oui	148	60,66%
Non	95	38,93%
Sans réponse	1	0,41%
7- Nombre de visites du tuteur ESPE :		
Moyenne	1,95	
Minimum	0	
Maximum	7	
Ecart type	0,73	
8- Rencontre du tuteur ESPE en bilan de positionnement :		
Oui	137	56,61%
Non	105	43,39%
Sans réponse	0	0,00%
9- Rencontre du tuteur ESPE hors visites et bilan :		
Oui	57	23,55%
Non	185	78,45%
Sans réponse	0	0,00%
10- Échange avec le tuteur ESPE par mail ou autre support :		
Oui	176	72,73%
Non	66	27,27%
Sans réponse	0	0,00%
11- Échanges de documents de travail avec le tuteur ESPE:		
Oui	65	26,86%
Non	177	73,14%
Sans réponse	0	0,00%
12- Nombre de rencontres avec les deux tuteurs réunis :		
Moyenne	1,15	
Minimum	0	
Maximum	8	
Ecart type	1,4	

13- Le rapport de visite est un outil de formation :		
--- (A1)	2	0,84%
-- (A2)	5	2,10%
- (A3)	17	7,14%
Plutôt non		10,08%
+ (A4)	57	23,95%
++ (A5)	95	39,92%
+++ (A6)	62	26,05%
Plutôt oui		89,92%
Commentaires	58	24,37%
Sans réponse	0	0,00%
Identifiant (ID) Sélection de commentaires représentatifs /58		
3	Bien car il expose nos points forts et faibles et nous savons ensuite sur quoi travailler	
7	Les rapports de visite sont toujours très bien construits: conseils, bibliographie pour progresser, liens internet avec vidéo pédagogiques. De plus les rapports comportent beaucoup d'encouragements et de conseils bienveillants.	
17	non il ne fait que relater ce qui se passe	
19	Il met en exergue les points forts et faibles de la posture professionnelle sur une séquence de 2h et non du travail effectué dans sa globalité sur une période. Il peut être emprunt de jugements hâtifs parfois. C'est plus la relation avec le tuteur qui est formative que le compte-rendu.	
25	la plupart de mes rapports ne m'ont rien apporté si ce n'est une image négative de moi et de mon enseignement. on vient soit disant nous conseiller mais on ne fait que nous évaluer comme si on était des titulaires !!! ceci n'est pas une formation!	
41	Les échanges après la visite sont intéressants et constructifs. Nos tuteurs nous donnent des pistes pour faire évoluer notre pratique. Avoir un rapport écrit de visite permet de garder une trace de ces visites conseil et ainsi de pouvoir les relire ultérieurement.	
45	les remarques restent très abstraites et ne sont donc pas très formatrices.	
49	La visite évaluative permet en effet d'avoir un regard extérieur sur ma pratique en classe. Les conseils sont toujours formateurs car ils permettent de remettre en questions mes propres démarches.	
83	Je n'ai vu que des évaluations et des jugements sur des compétences pour lesquelles je n'ai pas été formée On a des observations et des pistes mais concrètement on se débrouille comme on peut pour faire face à l'urgence nous mêmes	
175	Lorsque le tuteur y note les choses qui se sont réellement passées en classe.	
174	Oui, lorsqu'il est envoyé suffisamment tôt afin de nous préparer et d'améliorer notre pratiques lors des futurs stages.	
185	C'est un bon outils de formation et un moyen de prendre du recul cependant les tuteurs doivent faire attention à ne pas faire un bulletin purement négatif... pas formateur ..	
202	Très utile, surtout dans un contexte d'alternance 3 semaines/3semaines où tous les conseils ne sont pas forcément appliqués sur la période .	
14- Le rapport de visite est un outil d'évaluation :		
--- (A1)	7	2,94%
-- (A2)	2	0,84%
- (A3)	19	7,98%
Plutôt non		11,76%
+ (A4)	66	27,73%
++ (A5)	87	36,55%
+++ (A6)	57	23,95%
Plutôt oui		88,24%
Commentaires	38	15,97%
Sans réponse	0	0,00%
Identifiant (ID) Sélection de commentaires représentatifs /38		
13	Le rapport de visite permet de donner un avis sur notre pratique en relevant ce qu'il ne va pas. Le problème étant la bienveillance qui est totalement absente du rapport.	
17	c'est un premier cadre mais beaucoup trop restreint	
19	Je l'ai vécu comme étant plus évaluatif que formatif. D'ailleurs, le terme "alerte" est utilisé par la DASEN dès le 1er jour. Le rapport et les tuteurs sont-ils là pour donner l'alerte?	
22	Oui, il nous situe et surtout nous évalue au niveau de notre progression à l'année.	
25	oh oui! on nous évalue et c'est tout. mais je ne dirais pas que c'est un outil, car un outil est destiné à servir à quelque chose, or là on ne voit pas bien à qui ça sert! en tout cas cela ne sert pas nous, les stagiaires!	
52	Le rapport reprend bien les compétences attendues ce qui permet de savoir efficacement ce qui est à travailler, donc de définir des priorités et donc de s'organiser plus efficacement.	
78	Il permet un recul sur la pratique et permet de s'améliorer.	
82	OUI car cela permet de nous situer dans nos progrès et par rapport aux attentes des tuteurs	
83	Il est juste dévalorisant et n'apporte aucune solution	
94	lire ne suffit pas car cela est parfois difficile de comprendre si l'on n'a pas assisté à la situation observée	
96	Difficile de juger le travail d'une personne sur l'année en deux ou trois visites de 1h30 chacune. Les tuteurs ne nous connaissent pas réellement.	
115	Des avis qui divergent entre le CPC, tuteur terrain et tuteur ESPE. Certains trouvent que la différenciation existe, d'autres non ...	
275	Même chose, celui du tuteur terrain, il sait de quoi il parle, il est en classe tous les jours, contrairement au tuteur ESPE, qui parfois n'a jamais eu de classe du niveau concerné!!	
15- Le rapport de visite est une aide à la préparation :		
--- (A1)	20	8,62%
-- (A2)	20	8,62%
- (A3)	52	22,41%
Plutôt non		39,66%
+ (A4)	75	32,33%
++ (A5)	50	21,55%
+++ (A6)	14	6,03%
Plutôt oui		59,91%
Sans réponse	1	0,43%

16- Le rapport de visite est une aide à la compréhension et à l'analyse des réussites et des difficultés :		
--- (A1)	1	0,43%
-- (A2)	6	2,59%
-(A3)	16	6,90%
Plutôt non		9,91%
+(A4)	69	29,74%
++ (A5)	91	39,22%
+++ (A6)	48	20,69%
Plutôt oui		89,66%
Sans réponse	1	0,43%
17- Le rapport de visite est une aide à faire le lien avec les contenus de la formation en ESPE :		
--- (A1)	56	24,14%
-- (A2)	46	19,83%
-(A3)	82	35,34%
Plutôt non		79,31%
+(A4)	36	15,52%
++ (A5)	8	3,45%
+++ (A6)	3	1,29%
Plutôt oui		20,26%
Sans réponse	1	0,43%
18- Le rapport de visite est une aide à devenir autonome sur le plan professionnel :		
--- (A1)	9	3,88%
-- (A2)	5	2,16%
-(A3)	37	15,95%
Plutôt non		21,98%
+(A4)	91	39,22%
++ (A5)	60	25,86%
+++ (A6)	29	12,50%
Plutôt oui		77,59%
Sans réponse	1	0,43%
19- Le rapport de visite est une aide morale :		
--- (A1)	30	12,93%
-- (A2)	22	9,48%
-(A3)	39	16,81%
Plutôt non		39,22%
+(A4)	71	30,60%
++ (A5)	42	18,10%
+++ (A6)	27	11,64%
Plutôt oui		60,34%
Sans réponse	1	0,43%
20- Le tutorat vous aide à construire des compétences professionnelles :		
--- (A1)	3	1,29%
-- (A2)	7	3,02%
-(A3)	25	10,78%
Plutôt non		15,09%
+(A4)	81	34,91%
++ (A5)	79	34,05%
+++ (A6)	36	15,52%
Plutôt oui		84,48%
Sans réponse	1	0,43%
21- Vous avez le sentiment d'être accompagné(e) dans votre entrée le métier via le tutorat :		
--- (A1)	14	6,03%
-- (A2)	27	11,64%
-(A3)	41	17,67%
Plutôt non		35,34%
+(A4)	70	30,17%
++ (A5)	45	19,40%
+++ (A6)	34	14,66%
Plutôt oui		64,22%
Sans réponse	1	0,43%
22- Pour vous la relation au tuteur c'est plutôt une relation « pair à pair » :		
--- (A1)	28	12,07%
-- (A2)	37	15,95%
-(A3)	58	25,00%
Plutôt non		53,02%
+(A4)	45	19,40%
++ (A5)	42	18,10%
+++ (A6)	21	9,05%
Plutôt oui		46,55%
Sans réponse	1	0,43%
23- Pour vous la relation au tuteur c'est plutôt une relation « prof à élève » :		
--- (A1)	13	5,60%
-- (A2)	21	9,05%
-(A3)	35	15,09%
Plutôt non		29,74%
+(A4)	63	27,16%
++ (A5)	69	29,74%
+++ (A6)	30	12,93%
Plutôt oui		69,83%
Sans réponse	1	0,43%

24- La visite d'un tuteur est un moment d'évaluation :		
--- (A1)	1	0,43%
-- (A2)	6	2,59%
- (A3)	16	6,90%
Plutôt non		9,91%
+ (A4)	52	22,41%
++ (A5)	76	32,76%
+++ (A6)	80	34,48%
Plutôt oui		89,66%
Commentaires	59	25,43%
Sans réponse	1	0,43%
Identifiant (ID) Sélection de commentaires représentatifs /59		
7	C'est effectivement la façon dont je le vis dans la mesure où tout est observé , analysé puis débriefé (affichage, cahier journal, fiche de prép, consignes aux élèves, documents...).	
	Malgré le fait que les visites sont très formatrices et bienveillantes cela reste néanmoins des moments de stress intense!	
19	La conclusion figurant sur le bulletin de visite est bien "avis favorable", "réserve", "défavorable"	
20	Elle devrait davantage permettre de former, d'accompagner, mais ce n'est pas ce qu'il se passe.	
24	évaluation dans le bon sens du terme (accompagnement)	
30	c'est dommage, il serait très utile d'avoir des temps de conseil sans production de rapport	
32	Ce sont de réels temps d'échanges entre le tuteur et le stagiaire.	
36	Les comparaisons constantes au binôme, surtout lorsqu'elles sont toujours au détriment de la même personne, n'instaurent pas un climat serein.	
41	Ce sont les mêmes tuteurs qui font les visites pour conseiller et les visites évaluatives. Une visite est toujours source de stress du fait des deux évaluations.	
44	il y a tout de même le stress du bulletin de visite mais je sais que tous les conseils que mes tuteurs vont me donner après vont m'apporter beaucoup.	
45	Personnellement les visites ne m'ont pas permis de progresser, au contraire l'accumulation de remarques négatives m'ont parfois découragées. La meilleure aide reçue a été les 2 journées d'observation dans une classe de niveau identique à la mienne.	
52	C'est un moment attendu en ce qui me concerne puisqu'il me permet de savoir où j'en suis dans mon travail et de me donner des axes de travail nouveau.	
78	Les tuteurs terrains ont davantage de recul sur l'évaluation et l'observation de la classe. En ce qui concerne les tuteurs ESPE, ils se positionnent davantage dans une relation prof/élève en présentant un idéal théorique parfois difficile à atteindre sur le terrain. Il est davantage dans une posture d'évaluation que de conseil/aide.	
86	Le tuteur étant dans une position de jugement, le stagiaire se sent évalué. Cependant lors de l'entretien mes tuteurs essayent de mettre à distance ce sentiment.	
215	Les visites sont stressantes. Des visites informelles plus souvent seront davantage bénéfiques et permettront de mieux nous accompagner tant sur plan professionnel que moral.	
227	Le tuteur terrain évalue beaucoup plus, plus strictement et dans une perspective "prof élève", contrairement au tuteur ESPE qui prend en compte les difficultés du terrain sous un regard "pair-pair"	
25- La visite d'un tuteur est un moment de formation :		
--- (A1)	3	1,29%
-- (A2)	17	7,33%
- (A3)	30	12,93%
Plutôt non		21,55%
+ (A4)	69	29,74%
++ (A5)	70	30,17%
+++ (A6)	42	18,10%
Plutôt oui		78,02%
Sans réponse	1	0,43%
26- Les stages sont pris en compte dans les cours en ESPE :		
--- (A1)	23	9,96%
-- (A2)	35	15,15%
- (A3)	56	24,24%
Plutôt non		49,35%
+ (A4)	69	29,87%
++ (A5)	40	17,32%
+++ (A6)	8	3,46%
Plutôt oui		50,65%
Commentaires	45	19,48%
Sans réponse	0	0,00%
Identifiant (ID) Sélection de commentaires représentatifs /45		
7	Oui pour ce qui concerne les cours de suivi de stage et les cours de mathématiques et français où nous construisons des séquences en lien direct avec nos pratiques. Pour beaucoup d'autres cours se sont des redites par rapport au Master 1. Certains professeurs réutilisent même les power-point identiques à l'an dernier.	
13	Aucune mise en commun n'est organisée afin de trouver des solutions à nos problèmes sur le terrain. Le stage et la formation à l'ESPE sont très distincts.	
14	Comme les niveaux ne sont pas les mêmes, les problématiques des uns ne sont pas du tout celles de autres.	
15	Pas toujours... Cela dépend beaucoup des cours. Premier semestre : extrêmement bénéfique pour les étudiants en maternelle, a permis de nombreux allers-retours. De même pour les cours abordant la gestion de classe, même s'ils n'étaient pas assez nombreux à mon goût. Deuxième semestre : les cours sur les élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap ne prennent que vaguement sens quand on ne peut pas les lier à la pratique du stage.	
17	Très bonne prise en compte des stages et des attendus.	
24	Parfois certains professeur sont déconnectés du monde de l'école et de la société.	

28	Les liens entre les stages et les cours ESPE sont quasi inexistant.		
40	Certains cours (une minorité malheureusement) s'appuient sur nos pratiques de classe		
41	Seule l'ue 46 stage, nous permet de parler de notre pratique en classe et de nous aider à préparer notre classe pour nos trois semaines.		
42	Les cours à l'ESPE sont complètement déconnectés de la réalité du terrain et des enjeux réels de l'évolution de l'école et de la société.		
52	Oui dans la mesure où certains devoirs à rendre correspondent à nos stages. Non quand on pense au travail qu'il faut fournir pour l'ESPE en plus du travail pharaonique de préparation de la classe. L'année de stage est la plus stressante, on débute, on tatonne, on piétine, on fournit beaucoup de travail pour faire en sorte que ça marche en classe. D'où la frustration d'avoir l'impression de perdre du temps avec les devoirs pour l'ESPE. Autant l'analyse de séance pour le bilan est tout à fait porteuse de sens, autant les devoirs dans les autres matières le sont moins et sont sources de stress : la volonté de bien faire se heurte au temps disponible pour faire ce travail.		
112	Une majeure partie des enseignants sont à mon goût trop dans un rapport de "professeur-élève" et non pas dans une relation de collègues ... Tout comme certains ne connaissent pas notre statut de stagiaire		
155	Les groupes ne sont pas équitables, nous sommes mélangés primaire et maternelle donc il n'y a pas un réel apport pour notre stage immédiat...		
172	Pas assez. Aucune coordination entre les professeurs qui font parfois les mêmes cours (différenciation, relation parents, évaluation).		
266	Quand nous abordons des situations vécues en stage en cours (autant en TD qu'en CM) les formateurs prennent toujours le temps d'écouter et d'en débattre avec nous.		
27- Votre mémoire prend appui sur la situation de stage :			
-- (A1)		53	22,94%
-- (A2)		13	5,63%
- (A3)		26	11,26%
Plutôt non			39,83%
+ (A4)		51	22,08%
++ (A5)		51	22,08%
+++ (A6)		37	16,02%
Plutôt oui			60,17%
Commentaires		56	24,24%
Sans réponse		0	0,00%
Identifiant (ID) Sélection de commentaires représentatifs /56			
13	J'ai choisi mon sujet afin qu'il corresponde à une problématique de terrain que je rencontre. Toutefois, la grosse partie théorique ne répond pas à mes attentes.		
15	Oui puisque je fais un PCI.		
20	Il a été demandé de modifier notre sujet pour que cela corresponde à notre niveau de classe.		
32	Impossible puisque notre sujet de mémoire est choisi avant notre année de stage.		
42	Oui parce que j'ai défini mon sujet de mémoire en fonction de ma classe.		
78	Le mémoire n'a pas été pris en compte dans l'affectation. Pour exemple, mon mémoire se situe dans le cadre d'un enseignement en CM2 tandis que j'enseigne en classe de GS.		
84	oui, je me sers de mes observations à l'école pour construire mon mémoire (relation école famille)		
86	Mon lieu de stage étant inconnu lors de mon M1, le mémoire était déjà trop avancé pour prendre en compte ce terrain qui aurait pu être enrichissant.		
96	Le mémoire débute en M1 et nous n'avons nos affectations de classe en M2. Il est donc très difficile de prévoir un sujet en rapport avec nos classes.		
112	Très complexe de moduler terrain de stage, terrain d'enquête, mémoire et pratique ...		
124	Mon mémoire porte sur le handicap et plus précisément sur les troubles autistiques. Il faut donc trouver le temps de se rendre plusieurs fois dans d'autres écoles. Ce qui induit forcément de le faire au détriment de la présence aux cours.		
28- Le rythme de l'alternance (3 semaines/3 semaines) est intéressant pour le travail de préparation :			
--- (A1)		14	6,06%
-- (A2)		18	7,79%
- (A3)		22	9,52%
Plutôt non			23,38%
+ (A4)		50	21,65%
++ (A5)		68	29,44%
+++ (A6)		59	25,54%
Plutôt oui			76,62%
Sans réponse		0	0,00%
29- Le rythme de l'alternance (3 semaines/3 semaines) est intéressant pour la gestion de classe :			
--- (A1)		43	18,61%
-- (A2)		27	11,69%
- (A3)		41	17,75%
Plutôt non			48,05%
+ (A4)		49	21,21%
++ (A5)		37	16,02%
+++ (A6)		34	14,72%
Plutôt oui			51,95%
Sans réponse		0	0,00%
30- Le rythme de l'alternance (3 semaines/3 semaines) est intéressant pour se former :			
--- (A1)		22	9,52%
-- (A2)		14	6,06%
- (A3)		37	16,02%
Plutôt non			31,60%
+ (A4)		61	26,41%
++ (A5)		51	22,08%
+++ (A6)		46	19,91%
Plutôt oui			68,40%
Sans réponse		0	0,00%

31- Le rythme de l'alternance (3 semaines/3 semaines) est intéressant pour la mise en place de projets :		
--- (A1)	46	19,91%
-- (A2)	40	17,32%
- (A3)	40	17,32%
Plutôt non		54,55%
+ (A4)	40	17,32%
++ (A5)	35	15,15%
+++ (A6)	30	12,99%
Plutôt oui		45,45%
Sans réponse	0	0,00%
32- Vous vous sentez bien intégré(e) dans l'équipe d'école :		
--- (A1)	4	1,73%
-- (A2)	3	1,30%
- (A3)	10	4,33%
Plutôt non		7,36%
+ (A4)	36	15,58%
++ (A5)	65	28,14%
+++ (A6)	113	48,92%
Plutôt oui		92,64%
Commentaires	31	13,42%
Sans réponse	0	0,00%
Identifiant (ID)	Sélection de commentaires représentatifs /31	
7	L'équipe nous a vraiment accueilli et nous accompagne dans cette première année. Les collègues nous aident dès que nous en faisons la demande. Il y a une très bonne communication.	
8	Cela nécessite une très bonne communication et ce n'est pas toujours le cas, il y a de la perte d'informations.	
13	Le directeur m'aide beaucoup dans la pratique et les ATSEM me soutiennent.	
17	Gros décalage sur 3 semaines et pas toujours de retour sur les réunions formelles ou non..	
40	Je me sens tout à fait intégrée dans l'équipe de classe. Je participe aux réunions, aux projets. Les échanges avec mes collègues sont très formateurs.	
41	Les autres professeurs n'ont pas toujours le temps de nous conseiller.	
44	l'équipe est très accueillante et toujours prête à donner des conseils et de l'aide	
75	Une équipe enseignante toujours disponible et prête à aider si besoin en apportant des conseils très concrets, particulièrement la directrice (sur qui j'ai toujours pu me tourner en cas de besoin) qui m'a énormément aidée tout au long de l'année.	
94	oui car je les sollicite beaucoup	
115	Difficile de s'intégrer dans une école où il n'y a pas "d'équipe" entre les professeurs des écoles titulaires. Pas de projet mis en place entre les classes de même niveaux, cycles ou au sein de l'école.	
134	difficile à chaque retour de retrouver sa place sans compter les absences au conseil des maîtres pendant notre formation ESPE qui n'est pas toujours facile à rattraper...	
142	Beaucoup trop considérée comme une stagiaire par une directrice qui ne souhaitait pas avoir de stagiaires dans son école... Heureusement que les parents ne le perçoivent pas de cette même façon	
148	Il existe des difficultés relationnelles entre mes collègues. Nous restons donc en retrait pour éviter d'y prendre part.	
151	L'école où je suis en tant que PES est une véritable équipe soudée, efficace, qui prends des décisions en collectif, et qui m'aide véritablement à me former avec des conseils, tant pédagogiques qu'en gestion de classe.	
33- Le travail en binôme est intéressant pour le travail de préparation :		
--- (A1)	55	23,81%
-- (A2)	38	16,45%
- (A3)	40	17,32%
Plutôt non		57,58%
+ (A4)	57	24,68%
++ (A5)	18	7,79%
+++ (A6)	23	9,96%
Plutôt oui		42,42%
Commentaires	62	26,84%
Sans réponse	0	0,00%
Identifiant (ID)	Sélection de commentaires représentatifs /62	
7	Certes, nous échangeons via une plateforme nos fiche de préparation, cependant chacun prépare ses séquences de façon individuelle. Les programmations ont par contre étaient construites en commun	
8	un binome ne partageant pas du tout le meme point de vue complique la tâche	
13	Aucun travail n'est possible dans mon cas. Ma binome fait ce qu'elle a envie quand elle a envie sans me donner aucune nouvelle.	
15	Notre binôme fonctionne très bien. Nous nous efforçons de proposer le plus de continuité possible dans les apprentissages. Malgré tout, la gestion du temps est difficile à maîtriser et il est très fréquent de devoir terminer ce que l'on a fait lors d'une période à la période suivante, car difficile d'imposer au binome de terminer notre travail!	
17	Si l'entente est bonne entre les 2 PES, ce travail peut être très intéressant et formateur	
24	Un cours avec des documents obligatoire de liaison devrait être mise en place, car la communication entre binome n'est pas toujours présente. Avec un controle des tuteurs. Même si cette dimension est prise en compte dans l'évaluation des tuteurs terrains, la non acquisition de cette compétence n'est pas toujours jugée importante par la personne, qui ne fait donc aucun effort pour communiquer. (peu de mails en amont, pas de décision collégiale sur les séquences mises ou à mettre place)	

25	cela dépend fortement des binômes bien sûr, mais dans tous les cas nous avons besoin d'être encadrés et vraiment conseillés et aidés dans nos préparations, au moins dans le premier temps, or cela n'a jamais été le cas. le travail en binôme avec un professeur titulaire aurait été intéressant pour se former.
41	Cela nous permet de nous concerter ensemble sur l'organisation de la classe et de travailler ensemble sur nos préparations. Cela permet d'avoir une aide et un autre regard sur notre pratique, ce qui est très bénéfique.
44	Je m'entends très bien avec ma binôme donc pas de soucis mais nous ne préparons quasiment rien ensemble... nous nous voyons que le vendredi et c'est très court.
45	Les moments de travail en commun sont trop peu présent entre les 2 binômes. Les vendredis de passation ne suffisent pas, surtout quand les 2 binômes habitent loin de l'autre.
52	Intéressant mais risqué. On est quand même tributaire des personnalités même si dans l'absolu cela ne devrait pas rentrer en ligne de compte puisque nous avons sous notre responsabilité les mêmes élèves. Intéressant, sources de concession aussi. Cela nous apprend à travailler en équipe ce qui sera sûrement très utile les prochaines années.
84	une fois que la répartition des domaines/des activités est bien faite, ça roule!
175	Nous n'avons aucun moment de concertation sans élèves, ce qui rend la préparation ensemble impossible.
215	Le travail en binôme s'est fait sans accompagnement préalable de la part de l'ESPE. Cela veut dire qu'il n'y a pas eu de temps prévu pour que l'on puisse travailler ensemble. Des désaccords sont survenus car nous ne venons pas d'un même cursus de formation : c'est-à-dire que moi master EPHCS et binôme master autre, donc nous n'avons pas le même "bagage pédagogique" ce qui a provoqué des malentendus. Il n'y avait donc pas beaucoup de communication jusqu'au jour du tuitage.
251	La cohorte B doit toujours gérer les "restes" de ce qui n'a pas été fait par la cohorte A, et n'a qu'un week-end pour le faire. C'est pratiquement impossible de s'organiser à l'avance, une trop grosse partie du travail de préparation se fait entre le vendredi de transition et le lundi de "reprise"
34- Le travail en binôme est intéressant pour la gestion de classe :	
--- (A1)	61 26,41%
-- (A2)	28 12,12%
- (A3)	48 20,78%
Plutôt non	
+ (A4)	52 22,61%
++ (A5)	26 11,26%
+++ (A6)	16 6,93%
Plutôt oui	
Sans réponse	0 0,00%
35- Le travail en binôme est intéressant pour se former :	
--- (A1)	48 20,78%
-- (A2)	21 9,09%
- (A3)	44 19,05%
Plutôt non	
+ (A4)	65 28,14%
++ (A5)	30 12,99%
+++ (A6)	23 9,96%
Plutôt oui	
Sans réponse	0 0,00%
36- Le travail en binôme est intéressant pour la mise en place de projets :	
--- (A1)	66 28,57%
-- (A2)	31 13,42%
- (A3)	39 16,88%
Plutôt non	
+ (A4)	59 25,54%
++ (A5)	18 7,79%
+++ (A6)	18 7,79%
Plutôt oui	
Commentaires	53 22,94%
Sans réponse	0 0,00%
Identifiant (ID)	Sélection de commentaires représentatifs /53
7	Chacun établit ses projets sur son temps de 3 semaines. Ceux-ci sont connus du binôme mais ne se font pas en commun.
8	Si le binôme partage les mêmes envies et projets si non, le projet se déroule dans la discontinuité.
13	Nous n'avons les mêmes modes de fonctionnement et nous ne sommes d'accord sur rien donc encore moins sur les projets. Elle ne prend pas en compte de ce que je fais
14	Je pense qu'il peut l'être quand les membres du binôme ont les mêmes attentes. Mais quand ce n'est pas le cas, il est impossible de mettre cela en place.
15	Par manque de temps pour se voir, il est impossible de concevoir ensemble des projets.
17	Intéressant de pouvoir mettre en place un projet à 2 sur l'intégralité d'une période
36	Reprendre le projet de quelqu'un d'autre, même si on a pleinement participé à sa préparation, ou laisser finir un projet qu'on a commencé par quelqu'un d'autre, dans les deux cas cela pose problème.
78	L'entente entre les binômes est un facteur décisif pour la mise en place de projets. Quand ceux-ci ne s'entendent pas, la classe ne suit pas une continuité, et il est difficile de procéder à des projets sur les périodes entières. Il en est de même pour la gestion de classe. En ce qui concerne la formation, la journée en commun n'est pas profitable car elle ne permet pas une mise au point, ni une observation des pratiques de son binôme.
126	Les projets doivent être clôturés en 3 semaines et le lien formé avec ma binôme ne permet pas la mise en place de projets communs, tout comme notre manque d'expérience.

175	Comme nous n'avons aucun moment de concertation hors temps de classe, il n'est pas possible de mettre en place des projets en binôme car nous n'avons pas le temps de nous voir en dehors.		
223	Oui mais l'alternance complique la mise en place des projet car l'une commence et l'autre doit rattraper un projet en vol dont elle n'a pas vu la mise en place concrète en classe avec la réaction des élèves. Elle doit donc reprendre un projet dont elle ne sait que partiellement où il en est.		
233	Il est difficile de monter un projet, car généralement on le fait seul pour ne pas l'imposer à notre binôme.		
37- La semaine d'accueil précédant la rentrée a aidé à la prise main de la classe :			
--- (A1)		128	55,41%
-- (A2)		38	16,45%
- (A3)		25	10,82%
Plutôt non			82,68%
+ (A4)		27	11,69%
++ (A5)		6	2,60%
+++ (A6)		7	3,03%
Plutôt oui			17,32%
Sans réponse		0	0,00%
38- La semaine en binôme en début d'année a aidé à la prise en main de la classe :			
--- (A1)		35	15,15%
-- (A2)		23	9,96%
- (A3)		30	12,99%
Plutôt non			38,10%
+ (A4)		57	24,68%
++ (A5)		50	21,65%
+++ (A6)		36	15,58%
Plutôt oui			61,90%
Commentaires		53	22,94%
Sans réponse		0	0,00%
Identifiant (ID)	Sélection de commentaires représentatifs /53		
7	Tout à fait. Il serait peut-être intéressant de la poursuivre sur deux semaines. En effet se retrouver 3 semaines en classe, seule très rapidement est très stressant au départ.		
13	Nous ne savons pas prendre en charge une classe. Travailler à deux est deux fois plus difficile. D'autant plus lorsque nous ne fonctionnons pas de la même manière		
17	Très bien pour se présenter et connaître enfants et famille. Moins de tension et appréhension		
19	Ma binôme avait de l'expérience et un master MEEF validé, elle m'a beaucoup aidé en début d'année...		
24	2 jours auraient suffi		
32	Nous avons été un peu lâchés à l'aveuglette. Il est déjà difficile de trouver sa place dans une classe, mais à deux la tâche était encore plus rude. Nous ne savions pas du tout quel positionnement adopter, comment se répartir le temps de la journée. Sans aucun accompagnement pour cette première semaine, nous avons testé certaines choses mais sans voir de réels aboutissements.		
35	Découverte du niveau de la classe trois ou quatre jours avant la rentrée. Dommage de ne pas avoir reçu une formation de qualité sur comment organiser la semaine de rentrée, comment établir une progression, que faire, les éléments à penser etc.		
40	La semaine en binôme en début d'année a créé des moments d'échanges intéressants. Par ailleurs, les parents ont pu voir la collaboration active entre les PES, ce qui a pu les rassurer.		
45	Très importante pour se coordonner sur les pratiques, l'organisation, la gestion de classe. Il aurait fallu que l'on puisse se rencontrer en amont de cette semaine afin de pouvoir discuter de tout cela pendant les vacances d'été.		
49	La semaine en binôme en début d'année a été l'occasion pour la première cohorte de démarrer l'année selon ses propres méthodes, sa propre vision du métier. Dans mon cas, je n'ai eu mon affectation qu'à la fin de l'été. Le temps imparti pour échanger sur nos futures pratiques a été vraiment insuffisant. Il a convenu, par la suite, de continuer le travail amorcé...		
78	La semaine d'accueil n'a pas préparé à la prise en main de la classe, il aurait été préférable de proposer aux stagiaires des TD proposant des outils pédagogiques, et des explications concrètes (faire des séquences, des progressions, cahier journal,...). Les cours théoriques n'ont pas été pertinents pour ce début d'année. Il aurait été intéressant de faire travailler directement les binômes entre eux, pour préparer la semaine de classe.		
103	Domination d'un des deux PES.		
149	Lorsque l'on est au courant de sa classe la veille de la rentrée il est difficile de se mettre d'accord et de tout voir afin d'accueillir les élèves au mieux. De plus il est difficile de travailler à deux lorsque l'on ne s'est pas vu auparavant.		
39- Indiquez trois éléments à améliorer dans l'organisation de l'alternance et du tutorat :			
Réponse		225	99,56%
Sans réponse		1	0,44%
FICHER ANNEXE			

Annexe 2 : extraits du verbatim de l'enquête concernant la question 39



Extraits du verbatim de l'enquête auprès des PES

Année 2015-2016

« Indiquez trois points à améliorer dans la formation en alternance du MEEF 2 »

Morceaux choisis du verbatim

Mieux expliquer en quoi consiste une visite avant de venir nous visiter!

Communication entre tuteur terrain et tuteur ESPE

Rencontrer les tuteurs avec son binôme, avant la rentrée (et être rémunéré pour cette période) afin de décider des modalités communes de gestion de la classe (prise de contact avec l'école, emploi du temps, affichage, cahiers, commandes de matériel...).

Participer à des stages d'observation pendant le temps de formation à l'ESPE

Que les cours soient plus concrets et que l'on cesse les cours que l'on a déjà eu pour le concours (beaucoup de temps de perdu à venir à l'ESPE pour des choses que l'on sait déjà)

Prévoir du temps pour que les binômes travaillent ensemble (la journée de tuilage est intéressante, mais ne permet pas de réfléchir ensemble : nous avons les élèves ce jour-là!

Moins de dossier à rendre pour alléger la charge de travail

Plus d'anticipation : nos préparations devraient être étudiées et validées avant notre intervention en classe.

Des temps avec les tuteurs terrains dans leur classe obligatoires pour observer.

Le tutorat: en faire un vrai tutorat qui aide à la préparation des cours, à la prise en main de la classe, à l'élaboration des progressions, etc..

Il est primordial que les cours soient beaucoup plus en relation avec le terrain. Selon moi, une fois entrée dans le métier, ce n'est plus uniquement de la théorie dont nous avons besoin.

L'alternance des cohortes. Que la cohorte A devienne la cohorte B à un moment dans l'année puisque c'est toujours la même cohorte qui commençait après les vacances. En tant que cohorte B, j'avais bien souvent l'impression de récupérer les "restes" du binôme précédent, les choses qu'elle n'avait pas terminées. Mais on récupère également des élèves toujours plus énervés par l'arrivée des vacances

La semaine de prérentrée. Il serait important de nous donner les "armes" pour commencer une année plus sereine. Des aides au niveau de la préparation, des affichages obligatoires à mettre dans la classe, les progressions, programmations....

Continuer l'immersion en classe (ne pas faire un jour par semaine, pour éviter d'être perçu comme un prof remplaçant) MAIS réduire la période des 3 semaines pour réduire la période où nous ne sommes pas en classe (5 semaines sans être en classe le plus souvent). Par ailleurs, ça va contraindre les binômes à travailler davantage en équipe, en instaurant une plus grande "proximité temporelle" entre les binômes (et un meilleur suivi des élèves).

Il manquerait un peu d'observation en début d'année pour ceux qui viennent d'un autre milieu professionnel et qui n'ont jamais été en classe

Supprimer les cours le mercredi après midi lorsqu'il y a stage

Des profs conscients de notre réalité et non des profs de collège ou plus

Des cours de math ne portant pas sur la préparation au concours étant donné qu'on l'a déjà

Plus de moments en commun entre les 2 binômes

Un tutorat plus concret, j'aurais aimé avoir des moments pour réaliser mes séquences avec mes tuteurs, au lieu de quelques remarques parfois déplacées

Plus de bienveillance de la part des tuteurs, très voire trop exigeant dès le début de l'année, surtout avec un double niveau.

Des cours de mise en situation plus que de la redite théorique... pour gérer la voix, les conflits et apprendre des bases en communication, ...

Des cours plus en rapport avec notre vécu : possibilité par exemple de faire nos préparations en classe aidé de professeurs de l'ESPE

Libérer les étudiants des devoirs trop scolaires. Nous souhaitons nous investir au maximum dans nos classes mais cela est chronophage et nous avons besoin de temps.

Avoir un discours cohérent entre tous les tuteurs et l'ESPE

Pourquoi ne pas allonger progressivement les temps en classe (1sem puis 2 puis 3 puis 4), qui sont au début épuisants et difficiles à gérer, et progressivement on commence à manquer de temps pour réaliser des séquences sur 3 semaines.

Peut-être plus d'accompagnement au début de l'année avec, à la place ou en plus des interventions de la MAIF, de la MGEN etc., des interventions sur la façon d'élaborer une programmation, des progressions, de s'organiser en binôme : des informations concrètes pour démarrer. Les trois semaines à l'ESPE pourraient aussi contenir plus de "concret": mis à part les UE36 et 46, les cours sont très théoriques, et répètent ce que nous avons appris l'an dernier pour le concours. Cela n'apporte pas vraiment d'aide pour le stage

Des stages en M2 : en ITEP, CLIS, CLIN, cycles 1-2-3, classe unique ...afin de se rendre compte du métier de PE dans ces classes que l'on aura peut-être en T1.

Aucune utilité à continuer des CM en amphi que l'on a déjà eu en M1. Donnez nous des cours où l'on CRÉE des choses! Des séquences, des séances, des projets...!

Insister sur le rôle formateur des tuteurs. La pression de l'évaluation et du jugement reste trop important.

Des tuteurs ESPE plus impliqués et qui travaillent en binôme avec le tuteur terrain

Pour ceux qui commencent dès la rentrée avoir des contacts avec les tuteurs en amont ou même des cours pour nous aider à préparer. Tuteur ESPE plus investi et qui ait des connaissances dans le niveau. Cours une 36 et 46 plus pratique que théorique retour de stage mais aussi aide pour la préparation et la mise en place des séquences et projets de classe.

Faire une formation sur comment travailler en binôme lorsqu'on débute

Un tuteur présent dans l'école

Le tutorat devrait peut-être être plus présent en début d'année notamment;

Possibilité de travailler en commun (le mercredi par exemple)

Des phases d'alternance plus longues afin de créer un réel projet

Des professeurs de l'ESPE qui communiquent et qui coordonnent leurs cours

Moins d'évaluation ESPE au dernier semestre (7 dossiers à rendre) : le plus grand nombre entre tous les semestres. A la différence de tous les autres masters qui vont vers le professionnel au dernier semestre, le master MEEF nous étouffe de dossiers théoriques

Un tuteur qui n'évalue pas pour permettre de ne pas se sentir constamment évalué

Une meilleure information/formation concernant la gestion administrative de classe (livrets d'évaluations, documents de rentrée, liaison famille)

On pourrait faire un stage dans la classe de notre tuteur terrain.

Moins de visites et plus de conseils "gratuits", sans bulletin de suivi à la clé pour une aide entre pairs et non une distance évaluateur-évalué. J'ai trouvé davantage cette relation auprès de mes collègues de l'école qui m'ont énormément aidé, sans jugement. Je peux parler sans craintes de tous mes tracas avec mes collègues car ils ne m'évaluent pas, il n'y a pas d'enjeu.

Avoir plus souvent des visites informelles du tuteur terrain : au moins deux fois par semaine en début d'année afin de nous rassurer et s'assurer que nous sommes bien sur la "bonne route" : du point de vue préparation de la classe, gestion de classe

Il faudrait une vraie formation en EPS car il s'agit d'une matière compliquée à enseigner (gestion de classe différente, plus de "mises en danger" ou prises de risques des élèves, mettre tout le monde en activité en même temps dans un espace restreint,...) Un manque de formation nuit au bon déroulement des séances d'EPS et ce sont les élèves qui se retrouvent avec des cours moins enrichissants qu'ils devraient être

Il serait intéressant et rassurant de proposer aux PES une autre personne à qui demander conseil autre que les tuteurs, surtout lorsque cela concerne des conflits larvés avec les tuteurs : on se sent démuni, en situation d'infériorité, et "obligé" de se taire, on ne souhaite pas s'adresser de façon trop formelle à l'administration de peur que cela ne se retourne contre nous (et même si on souhaite s'y adresser, on ne sait pas forcément à qui s'adresser).

Nous laisser le choix de certaines options et ne pas nous les imposer. A nous de savoir de quoi on a le plus besoin.

Mettre en place un projet en collaboration avec le tuteur terrain pour le considérer davantage comme un pair et moins comme un évaluateur

Pour l'évaluation, les tuteurs ne devraient pas se baser que sur ce qu'ils observent quand ils viennent mais aussi sur le discours de nos collègues qui sont avec nous au quotidien

Annexe 3 : guides des syndicats à l'usage des professeurs des écoles stagiaires



Rikikisaitou76

Le petit guide pratique des PE stagiaires

Concours 2017

l'école pour tous une vraie valeur.

Vous avez réussi le concours. Bravo ! Et bienvenue dans le métier.

Le SNUipp-FSU, premier syndicat des enseignants du primaire, a conçu ce livret **pour vous aider dans vos premiers pas à l'école.**

À la rentrée, vous allez être à mi-temps en responsabilité de classe et à mi-temps en formation à l'ESPE. Dans cette situation complexe, vous pourrez compter sur le SNUipp-FSU pour vous apporter toute l'aide nécessaire.

Les représentants du SNUipp-FSU auront l'occasion de vous rencontrer tout au long de l'année dans les écoles ou lors des réunions syndicales. Vous pourrez aussi les contacter lors des permanences qu'ils-elles tiendront à l'ESPE ou directement à l'adresse locale du SNUipp-FSU (toutes les adresses sur : <http://www.snuipp.fr/les-sections>).

À bientôt et bonne rentrée !

La passion du métier ne suffit pas

Il nous faut du temps et des moyens.

Contacts

02 35 63 85 09
snu76@snuipp.fr
76.snuipp.fr
neo.snuipp.fr

l'école pour tous, une vraie valeur.

SNUIPP-FSU F.S.U.

Au sommaire...

I. Être fonctionnaire stagiaire

1. l'organisation de l'année de stage
2. la rentrée
3. le statut de fonctionnaire
4. les congés et absences
5. changer de département
6. traitement et avancement
7. les indemnités de stage et de déplacement ou IFF

II. L'école

1. pour une école transformée
2. les fonctions spécifiques
3. langues, liberté, liberté pédagogique
4. élèves en situation de handicap
5. sécurité, responsabilité
6. les sorties scolaires

III. Dans notre département

1. l'administration, les instances
2. élections professionnelles
3. Le SNUipp-FSU à vos côtés
4. foire aux questions
5. pourquoi se syndiquer ?

* Le livret est le référent administratif du SNUipp-FSU pour les PE, consultable sur snuipp.fr

l'enseignant

de Seine Maritime

stagiaire

Syndicat des Enseignants-Unsa
 77 quai Cavalier de la Salle 76100 ROUEN
 Tél : 02 35 73 16 75 - Email: 76@se-unsa.org
 Site : www.sections.se-unsa.org/76



Pas à pas

stagiaire T1 T2 T3

se-unsa.org

Une année en 1ère classe avec le



SYNDICAT des enseignants

Le SE-Unsa : votre second tuteur

Tout au long de cette année scolaire, vous serez accompagné(e) par des enseignants expérimentés (votre tuteur FEMF et votre tuteur ESPE) mais aussi par les conseillers pédagogiques auxquels vous pourrez faire appel. Leur rôle est de vous aider à analyser votre pratique pédagogique et à consolider vos savoirs théoriques en les confrontant aux situations concrètes d'enseignement.

Projeté(e) aujourd'hui dans la réalité du terrain, vous aurez aussi besoin d'un autre appui, et ce, tout au long de votre carrière. Présent à vos côtés, le **Syndicat des enseignants de l'Unsa** sera en mesure de vous accompagner dans toutes les étapes de votre vie professionnelle pour vous informer, vous conseiller et vous défendre.

Nous vous offrons ce guide qui se veut concret et pratique. Recueil d'informations, d'extraits de réglementations et de conseils, nous espérons que, dans l'urgence des premiers moments, il vous donnera quelques repères concernant votre classe et votre carrière.

Le **Syndicat des enseignants de l'Unsa** est présent à vos côtés pour vous écouter, vous aider et défendre vos intérêts, dans l'intérêt de tous.

Nous vous souhaitons une bonne rentrée et, surtout, n'hésitez pas à faire appel à nous !



Philippe Fontaine
 Responsable Jeunes Enseignants



En adhérent au Syndicat des enseignants de l'Unsa, je reçois toutes les publications locales et nationales. Je dispose de guides complets, véritables mines d'informations pratiques. Toutes mes demandes sont traitées en priorité et je bénéficie d'un suivi personnalisé.

Annexe 4 : questionnaire à destination des professeurs des écoles stagiaires

Questionnaire à destination des professeurs des écoles stagiaires

Ce questionnaire est anonyme. Il est réalisé dans le cadre d'un mémoire MEEF portant sur l'accueil et l'intégration des professeurs des écoles stagiaires au sein des écoles.

Si vous avez des interrogations concernant ce questionnaire et son exploitation, si vous souhaitez apporter un témoignage... vous pouvez me contacter : aurelie.mahieu@etu.univ-rouen.fr.

*Obligatoire

Vous et votre école d'affectation

1. 1. Votre situation : vous êtes PES... *

Plusieurs réponses possibles.

- Devant valider une deuxième année de master
 En parcours adapté

2. Votre école d'affectation quel est le nombre de classes (y compris la votre) ?

3. Votre école d'affectation : quel est le nombre d'enseignants (y compris les PES) ?

4. Votre école d'affectation : bénéficie-t-elle d'un dispositif particulier ? *

Une seule réponse possible.

- Non
 REP
 REP +

Votre accueil

5. Avez-vous eu un premier contact avant la pré-rentrée ? *

Une seule réponse possible.

- Oui, avec un enseignant de l'équipe
 Oui, avec le directeur de l'école
 Non
 Autre : _____

6. Ce premier contact correspondait-il à vos attentes ? *

Une seule réponse possible.

- 1 2 3 4
Plutôt oui Plutôt non

7. Commentaires :

8. Diriez-vous que votre accueil dans l'école a été préparé par l'école avant la pré-rentrée ? *

Une seule réponse possible.

- 1 2 3 4
Plutôt oui Plutôt non

9. Commentaires :

10. Lors de la pré-rentrée, diriez-vous que votre accueil dans l'école a été réalisé par l'ensemble de l'équipe ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

11. Commentaires :

12. Lors de la pré-rentrée, diriez-vous que votre accueil dans l'école s'est déroulé : *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
De façon plutôt informelle, conviviale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	De façon plutôt formelle, officielle

13. Commentaires :

14. Lors de la pré-rentrée, diriez-vous que votre accueil dans l'école était : *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt rassurant, chaleureux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt distant, tendu

15. Commentaires :

Votre intégration

16. Avez-vous sur le terrain un interlocuteur privilégié ? *

Une seule réponse possible.

- Le directeur
- Le conseiller pédagogique de circonscription
- Une personne ressource identifiée dans l'école (PEMF, tuteur informel...)
- L'ATSEM
- L'équipe pédagogique dans son ensemble
- Un collègue en particulier (affinités, niveau identique...)
- Autre : _____

Quelle aide attendiez-vous lors de cette prise de poste ?

17. Des prêts de matériel *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

18. Des informations *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

19. Des conseils en pédagogie *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

20. Du temps, de la disponibilité *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

21. Des conseils en gestion de classe *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

22. Une aide morale, un soutien *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

23. Des conseils d'organisation *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

24. Commentaires :

Quelle aide avez-vous reçue lors de cette prise de poste ?

25. Des prêts de matériel *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

26. Des informations *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

27. Des conseils en pédagogie *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

28. Du temps, de la disponibilité *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

29. Des conseils en gestion de classe *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

30. Une aide morale, un soutien *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

31. Des conseils d'organisation *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

32. Commentaires :

33. Vos attentes ont elles évolué depuis votre prise de poste ? *

Une seule réponse possible.

Non
 Oui

34. Si oui, en quoi ont elles évolué ?

Comment qualifieriez-vous votre équipe de travail ?

35. Equipe soudée *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

36. Equipe prenant des décisions en collectif *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

37. Equipe mettant en place des projets *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

38. Commentaires :

Vos contacts les plus aidant avec l'équipe pédagogique ont lieu :

39. Lors des réunions de travail obligatoires *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

40. Lors des réunions de travail non obligatoires (en dehors de votre alternance) *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

41. Lors des temps de socialisation informels (pause déjeuner, récréation...) *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

42. En dehors de l'école (moments conviviaux...) *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

43. Autres, précisez

44. Commentaires :

45. D'un point de vue général, comment percevez-vous votre accueil et votre intégration ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt facile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt difficile

46. Commentaires

47. Avez-vous le sentiment d'être accompagné(e) dans votre entrée dans le métier par votre école d'affectation ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

48. Commentaires

49. Avez-vous le sentiment de faire partie de l'équipe pédagogique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	
Plutôt oui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plutôt non

50. Commentaires

51. Existe-t-il des dispositifs spécifiques d'accueil et/ou d'intégration des professeurs des écoles stagiaires dans l'école où vous êtes affecté ? Si oui Lesquels ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

52. Si oui lesquels ?

53. Qu'auriez-vous aimé trouver de plus afin de vous aider lors de cette prise de poste ?

Merci de votre participation.

Si vous souhaitez apporter un témoignage ou si vous souhaitez échanger sur le sujet de l'accueil et de l'intégration des PES... vous pouvez me contacter : aurelie.mahieu@etu.univ-rouen.fr.

Annexe 5 : guide d'entretien semi-directif à l'intention des directeurs d'écoles.

Contexte de l'école :

Actuellement professeur des écoles stagiaire, je réalise dans le cadre de mon master 2 un mémoire sous la direction de Mr Eric Buhot, formateur à l'ESPE. Cette activité de recherche doit me permettre l'acquisition de compétences en lien avec l'observation et l'analyse de pratiques professionnelles. Ce mémoire porte sur les enjeux de l'accueil et de l'intégration des PES par les écoles. En tant que directeur d'une école accueillant des PES, vous avez donc un rôle à jouer dans cet accueil et cette intégration et sur cela que va porter cet entretien.

L'objectif de cet entretien n'est pas de juger des pratiques, aussi n'y a-t-il pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les questions sont volontairement larges pour vous laisser répondre ce que vous souhaitez sans vous influencer ; répondez le plus spontanément et le plus sincèrement possible. Lors de cet entretien, je vais devoir prendre des notes. J'aimerais également vous enregistrer si vous m'en donnez d'autorisation afin de pouvoir retranscrire le plus fidèlement possibles vos propos. Ceci reste évidemment anonyme et a pour seul but la recherche.

Avant de commencer, avez-vous des questions?

Question de départ : Comment percevez-vous votre rôle auprès des PES ?

Thème A : l'arrivée des PES

Relances

Quand et par qui êtes-vous informé de l'arrivée de PES dans votre école ?	
Avez-vous des directives précises de l'institution concernant leur prise en charge ?	
Comment préparez-vous leur arrivée ? Cela modifie-t-il l'organisation de l'école et en quoi ?	
Comment est-vécu par vous-même et par l'équipe le fait d'avoir des PES pour collègues ?	
Cela a-t-il suscité une concertation, une réflexion, un projet de travail préalable au sein de l'équipe pédagogique ?	
Quelles sont selon vous les attentes des PES ?	
Quelles ressources ou aides mettez-vous à leur disposition ?	

Thème B : L'accueil → Question de départ : Comment se passe concrètement l'accueil des PES ?

Relances

Quand et comment se fait le premier contact ? (téléphone, mail, rencontre, visite...)	
Lors de la pré-rentrée, les PES bénéficient-ils d'informations supplémentaires, des documents leur sont-ils remis spécifiquement ?	
Un dispositif de tutorat ou de mentorat est-il mis en place ? Par qui, comment ?	

C : L'intégration → Question de départ : Comment se passe concrètement l'intégration des PES ?

Relances

Comment les relations entre PES et collègues évoluent-elles dans l'année ?	
Des dispositifs de type tutorat ou mentorat se développent-ils de façon informelle ?	
Avez-vous le sentiment que les besoins et les attentes des PES évoluent durant l'année ?	
Des aides spécifiques ponctuelles ou non sont-elles parfois mises en places durant l'année et dans quelles situations. Avez-vous des exemples ?	
Avez-vous le sentiment qu'ils font partie de l'équipe pédagogique ? A quoi le voyez-vous ?	
Avez-vous le sentiment que l'équipe pédagogique les accompagne dans leur entrée dans le métier ? Pensez-vous que cela soit son rôle ?	
Depuis combien de temps accueillez-vous des PES dans cette école ? Ce dispositif n'a pas toujours été mis en place, quelles modifications, quelles améliorations pourrait-on lui apporter afin de lui permettre de fonctionner de façon optimale ?	

Thème D : Contexte d'exercice du métier

Depuis combien de temps exercez-vous la fonction de directeur d'école ?

Quelle est la taille de votre école ?

- Nombre de classes
- Décharge de direction
- Nombres d'enseignants

Votre école bénéficie-t-elle d'un dispositif particulier de type REP ou REP+ ?

Depuis combien de temps accueillez-vous des PES dans cette école ?

Annexe 6 : résultats intégraux des questionnaires adressés aux professeurs des écoles stagiaires

Nombre total : 111 retours soit un taux de réponse de 31,53%

Vous et votre école d'affectation		
<i>1. Votre situation : vous êtes PES....</i>		
Devant valider une deuxième année de master	77	69,4%
En parcours adapté	34	30,6%
<i>2. Votre école d'affectation : Quel est le nombre de classes (y compris la vôtre) ?</i>		
3 classes	12	
4 classes	17	
5 classes	21	
6 classes	19	
7 classes	13	
8 classes	3	
9 classes	9	
10 classes	4	
11 classes	4	
12 classes	2	
13 classes	2	
14 classes	1	
15 classes	2	
16 classes	1	
19 classes	1	
Moyenne : 6,59	Minimum : 3	Maximum : 19
<i>3. Votre école d'affectation : Quel est le nombre d'enseignants (y compris les PES) ?</i>		
3 enseignants	1	
4 enseignants	7	
5 enseignants	11	
6 enseignants	17	
7 enseignants	21	
8 enseignants	14	
9 enseignants	7	
10 enseignants	12	
11 enseignants	6	
12 enseignants	2	
13 enseignants	2	
14 enseignants	3	
15 enseignants	3	
18 enseignants	1	
19 enseignants	2	
20 enseignants	1	
21 enseignants	1	
Moyenne : 8,38	Minimum : 3	Maximum : 21
<i>4. Votre école d'affectation : bénéficie-t-elle d'un dispositif particulier ?</i>		
Non	103	92,8%
REP	7	6,3%
REP+	1	0,9%

Votre accueil		
<i>5. Avez-vous eu un premier contact avant la pré-rentrée ?</i>		
Non	3	2,7%
Oui, avec le directeur d'école	87	78,4%
Oui, avec un enseignant de l'équipe	15	13,5%
Autre : ensemble ou partie de l'équipe	5	4,5%
Autre : ATSEM	1	0,9%
<i>6. Ce premier contact correspondait-il à vos attentes ?</i>		
Plutôt oui = 1	76	68,5%
2	20	18%
3	7	6,3%
Plutôt non = 4	8	7,2%
<i>7. Commentaires</i>		
<p>7- Très accueillant</p> <p>8- Juste connaissance du niveau au mois d'août, aucune indication supplémentaire</p> <p>13- Très peu d'informations nous ont été données.</p> <p>14- L'accueil était parfait, tout ce qu'on pouvait attendre d'un directeur.</p> <p>19- Les ATSEM m'ont accueilli parfaitement, mais j'aurais aimé avoir un contact avec la direction ou des collègues afin de pouvoir commencer à préparer ma classe...</p> <p>22- Directrice accueillante.</p> <p>23 - + Visite de l'école, niveau connu et répartition des autres classes, - matériel éparpillé dans toutes les classes, nouvelle équipe à constituer, pas de programmation de cycle.</p> <p>27- Réponse par mail de la directrice le 14 juillet ! Très réactive :)</p> <p>30- Un mail seulement avec la liste des élèves, aucune autre information, nous n'avons pas visité l'école.</p> <p>32- Directrice accueillante qui m'a montré la classe et m'a expliqué tout ce qu'il fallait savoir sur l'école.</p> <p>35- Malgré nos appels et visites, n'avons jamais été recontactées...</p> <p>38- Ce premier contact a été très tardif et difficile à organiser.</p> <p>41- Très bon accueil dès l'affection reçue. Les collègues m'ont accueilli et m'ont remis les clés de l'école afin que je puisse préparer la rentrée au mieux.</p> <p>51- Il s'est fait très tard (3 jours avant la pré-rentrée) donc on a eu très peu de temps pour s'organiser.</p> <p>57- Une directrice à l'écoute de nos attentes et de nos peurs. Elle a trouvé les mots pour nous rassurer.</p> <p>60- Présentation rapide de l'école se limitant à la classe et la salle de motricité et les toilettes.</p> <p>67- Nous avons fait connaissance avec une collègue vraiment très serviable. Elle nous a permis de nous rendre dans l'école avant la rentrée. Cette initiative n'a cependant pas été appréciée par le directeur de l'école. Celui-ci n'a pourtant pas souhaité nous présenter l'école hors période scolaire.</p> <p>70- Rdv téléphonique puis rdv à l'école avec ma binôme et la directrice.</p> <p>72- La directrice nous a accueillis très chaleureusement, nous a proposé toute l'aide dont nous avons besoin, elle nous a rassurés et nous a aidés à prendre nos marques...</p> <p>81- Plutôt oui.</p> <p>85- La directrice a pris le temps de nous accueillir, de nous faire visiter l'école et de nous parler, au cas par cas, de nos élèves.</p> <p>88- Dommage qu'il faille passer par les syndicats pour connaître son école et son binôme...</p> <p>91- Cette enseignante a su parfaitement nous informer et est encore aujourd'hui une véritable ressource.</p> <p>92- Un peu tardif car nous n'avons pas de coordonnées.</p>		

- 93- Très bon accueil. Le directeur a pris le temps de répondre à toutes nos questions.
 96- Peu d'informations sur la classe et sur le matériel.
 98- Mail.
 99- Rien n'avait été préparé. Il ne pouvait pas nous donner de renseignements concernant notre classe, le rangement, son fonctionnement...
 101- J'ai contacté la directrice dès que j'ai eu mon affectation. Le lendemain j'avais rdv à l'école pour visiter l'école.
 102- Accueil très chaleureux et bienveillant.
 103- Manque de réponses pour les préparations de classe (progressions communes? etc.).
 106- Contact fait en août - après appel téléphonique de notre part en école fermée et en mairie, mais avons trouvé le mail académique sur internet.
 107- L'équipe n'était pas au courant que le poste vacant était destiné à des PES.
 108- Premier contact très distant, un peu froid, l'équipe enseignante nous a ignorées.

8. Diriez-vous que votre accueil dans l'école a été préparé par l'école avant la pré-rentrée ?

Plutôt oui = 1	38	34,2%
2	28	25,2%
3	25	22,5%
Plutôt non = 4	20	18%

9. Commentaires

- 9- Très bon accueil de la part de l'équipe enseignante et aussi les ATSEM.
 13- Nous ne savions pas quelle classe nous aurions. Au départ on nous a dit un CM1-CM2 pour ensuite avoir un ce1-ce2, 3 jours avant la rentrée. Pas d'information sur l'école ou très peu.
 19- J'ai pu avoir des infos "pratiques" via les syndicats (que la directrice avait préparé) mais au-delà de cela rien n'a vraiment été préparé spécialement pour notre venue.
 21- L'équipe a été complètement renouvelée cette année, par conséquent pas vraiment préparé.
 22- Les collègues avaient fait une première commande avec le matériel indispensable : cahiers, cahier d'appel, stylos...
 23- Seule 1 personne restait au sein de l'école, toute l'équipe est nouvelle.
 32- Première commande faite (stylos, cahiers...).
 35- Heureusement que les femmes de ménage avaient les clés de la classe...
 38- Une commande avait été faite en fin de l'année précédente pour que nous soyons pourvues en matériel.
 41- La directrice de l'école a prévenu le personnel municipal des différentes communes du RPI et a fait en sorte que notre intégration se fasse le mieux possible.
 51- Oui : Les enseignants avaient vidé notre classe qui était très en bazar (départ d'une enseignante en retraite). Non : Pas de commande de faite, pas de matériel.
 57- Une visite rapide des locaux et explications sur le fonctionnement général de l'école. Un petit mot sur les difficultés rencontrées par l'équipe l'année dernière, afin de nous préparer à la possible absence de confiance des parents à la rentrée.
 60- La directrice était disponible jusqu'à fin juillet pour nous recevoir. Pas de possibilité de venir avant le 1^{er} septembre (jour de pré-rentrée) pour organiser la classe laissée dans un état chaotique par l'enseignante précédente.
 67- Il s'agissait d'une ouverture de classe pour laquelle il nous a fallu commander tout le matériel, etc.
 68- Du matériel avait été commandé en juin par la directrice pour que l'on puisse commencer l'année avec des cahiers, etc.
 72- Une collègue a préféré renoncer à un niveau qu'elle avait depuis quelques années pour prendre la classe avec 29 élèves et nous laisser la classe moins chargée...

<p>81- Plutôt oui</p> <p>84- Les collègues nous avaient précommandées des fournitures afin que nous puissions démarrer sans soucis.</p> <p>88- Les collègues se sont arrangées pour nous aménager un simple niveau.</p> <p>91- Cela a été assez tardif.</p> <p>93- La constitution de la classe avait été faite en sachant que des PES seraient sur la classe.</p> <p>95- Une commande de quelques fournitures a seulement été réalisée.</p> <p>96- Ma classe était une ouverture de classe à la rentrée 2017/2018, la seule préparation a été de rassembler quelques meubles et matériels dans la pièce destinée à être la future classe.</p> <p>101- La directrice avait prévenu ses collègues, qui m'ont mis à l'aise dès le début. Elle avait également informé les parents des élèves de ma classe en se portant garante du bon déroulement de l'année.</p> <p>102- Une commande du nécessaire en terme de fournitures scolaires a été effectuée.</p> <p>106- Dans cette école : oui ; dans celle de l'année passée : pas de cahiers ni livres de classe à la rentrée. et toujours pas de livres dans l'année, pas d'accès à la coop, pas de bonnes relations du tout car ne voulaient pas de PES !!</p> <p>108- Ils ont appris la veille de la rentrée notre arrivée et ceci parce que nous les avons appelés pour les prévenir. Personne n'était au courant de notre arrivée.</p> <p>110- Essentiellement préparé par les anciennes PES</p>		
<p><i>10. Lors de la pré-rentrée, diriez-vous que votre accueil dans l'équipe a été réalisé par l'ensemble de l'équipe ?</i></p>		
Plutôt oui = 1	62	55,9%
2	26	23,4%
3	17	15,3%
Plutôt non = 4	6	5,4%
<p><i>11. Commentaires</i></p>		
<p>13- Les enseignants ne savaient pas que nous étions dans cette école. Mais les collègues du même niveau nous ont beaucoup aidés pour la préparation de la classe.</p> <p>19- Toute l'équipe était présente.</p> <p>35- La plupart n'a même pas répondu à notre bonjour !</p> <p>51- Les enseignants nous ont bien aidé au vu de notre situation (classe à aménager en 1 journée / pas de matériel) + réunion avec tous les enseignants.</p> <p>57- Deux enseignantes en totale rupture avec nous, mais également avec le reste de l'équipe.</p> <p>60- Chacun dans sa classe jusqu'à la réunion d'équipe (peu de contact).</p> <p>66- L'équipe enseignante s'était arrangée pour notre classe soit en simple niveau.</p> <p>72- Nous avons particulièrement bien été accueilli par les nouveaux enseignants et nos collègues des classes voisines.</p> <p>81- Plutôt oui.</p> <p>85- Certaines collègues étaient plus distantes que d'autres. Mais elles ont toutes pris le temps de répondre à nos questions.</p> <p>91- Chacun était dans sa classe et nous n'avons reçu aucune aide.</p> <p>93- Tous les enseignants étaient présents et ont pris du temps pour répondre à nos questions. En particulier les enseignants de notre cycle pour nous à préparer nos premières semaines.</p> <p>101- J'ai rencontré toutes mes collègues avant la pré-rentrée et le jour de la pré-rentrée nous sommes toutes allées au restaurant. De quoi mettre à l'aise !</p> <p>108- Nous avons dû nous « incruster » dans la réunion de pré-rentrée sinon elle se faisait sans nous.</p>		
<p><i>12. Lors de la pré-rentrée, diriez-vous que votre accueil dans l'école s'est déroulé :</i></p>		
De façon plutôt informelle, conviviale = 1	56	50,5%
2	41	36,9%

3	9	8,1%
De façon plutôt formelle, officielle = 4	5	4,5%
<i>13. Commentaires</i>		
<p>19- L'accueil a été très convivial et professionnel, nous avons pris note de toutes les dates importantes à venir, des projets etc..!</p> <p>21- Très convivial.</p> <p>35- Aucun contact avec la directrice avant l'après-midi de la pré-rentree...</p> <p>57- Ambiance très détendue.</p> <p>60- Présentation rapide aux autres enseignants lors de la reunion de pré-rentree</p> <p>72- Un peu des deux, après un temps informel pour se rencontrer, se connaître, on est passé au formel...</p> <p>81- Très bon accueil.</p> <p>91- Nous n'avons pas eu d'accueil à proprement parler.</p> <p>93- Rien de particulier n'avait été organisé mais la présentation a été faite autour d'un café en salle des maîtres.</p> <p>101- Rien à redire.</p> <p>107- Notre accueil a été fait par les ATSEM et par dépit.</p> <p>108- Ni l'une, ni l'autre, nous nous sentions de trop voire indésirables.</p>		
<i>14. Lors de la pré-rentree, diriez-vous que votre accueil dans l'école était :</i>		
Plutôt rassurant, chaleureux = 1	78	73,3%
2	19	17,1%
3	7	6,3%
Plutôt distant, tendu = 4	7	6,3%
<i>15. Commentaires</i>		
<p>19- Nous avons été bien accueillis et les collègues se sont montrés disponibles.</p> <p>35- Un seul accueil chaleureux !</p> <p>57- Les enseignantes présentes ont directement proposé leur soutien et leur aide.</p> <p>60- Pas de contact avec les autres enseignants restés dans leur classe en attendant la reunion de pré-rentree.</p> <p>63- La directrice est très agréable et répond à toutes nos questions mais ne nous donne pas d'elle-même des informations... De même pour le reste de l'équipe, tout le monde répond volontiers à nos questions mais je n'ai pas eu beaucoup d'informations en dehors de mes questions, ce qui pourrait être utile lorsqu'on débute.</p> <p>72- Collègues très accueillants, à l'écoute et motivés pour nous aider.</p> <p>81- Très rassurant.</p> <p>91- Encore une fois nous n'avons pas vu grand monde et nous nous sommes senties mises à l'écart.</p> <p>93- L'équipe enseignante a été très rassurante et bienveillante.</p> <p>108- Se référer aux commentaires précédents.</p>		

Votre intégration		
<i>16. Avez-vous sur le terrain un interlocuteur privilégié ?</i>		
Le directeur	21	18,9%
Un collègue en particulier	24	21,6%
L'équipe pédagogique dans son ensemble	56	50,5%
L'ATSEM	6	5,4%
Une personne ressource identifiée dans l'école	2	1,8%
Autre : directeur avec CPC	1	0,9%
Autre : binôme	1	0,9%
<i>Quelle aide attendiez-vous lors de cette prise de poste ?</i>		
<i>17. Des prêts de matériel</i>		
Plutôt oui = 1	53	47,7%
2	40	36%
3	11	9,9%
Plutôt non = 4	7	6,3%
<i>18. Des informations</i>		
Plutôt oui = 1	97	87,4%
2	13	11,7%
3	1	0,9%
Plutôt non = 4	0	0%
<i>19. Des conseils en pédagogie</i>		
Plutôt oui = 1	69	62,2%
2	28	25,2%
3	13	11,7%
Plutôt non = 4	1	0,9%
<i>20. Du temps, de la disponibilité</i>		
Plutôt oui = 1	39	35,1%
2	53	47,7%
3	17	15,3%
Plutôt non = 4	2	1,8%
<i>21. Des conseils en gestion de classe</i>		
Plutôt oui = 1	61	55%
2	29	26,1%
3	16	14,4%
Plutôt non = 4	5	4,5%
<i>22. Une aide morale, un soutien</i>		
Plutôt oui = 1	57	51,4%
2	28	25,2%
3	22	19,8%
Plutôt non = 4	4	3,6%
<i>23. Des conseils d'organisation</i>		
Plutôt oui = 1	63	56,8%
2	35	31,5%
3	12	10,8%
Plutôt non = 4	1	0,9%
<i>24. Commentaires</i>		
19- Il serait bien d'avoir un enseignant référent sur l'école qui puisse vraiment nous aiguiller.		
35- Aucune aide quelle qu'elle soit de la part de la directrice...		

60- Nécessité avec la classe de même niveau d'harmoniser les outils + nécessité de savoir ce qui a été fait l'année précédente (ce qui n'est en rien négligeable car nous n'avions aucune indication à part le carnet de suivi des apprentissages qui nous a été donné qu'en décembre).
 81- Tout ce que j'attendais m'a été donné.
 88- Heureusement que les collègues étaient là pour pallier le travail du tuteur terrain.
 91- Aide morale (plutôt par les amis, le conjoint, l'accompagnement de stage) + Conseils d'organisation (je préfère me débrouiller sur ce point car je pense que c'est propre à chacun).
 108- Nous avons besoin de tout.

Quelle aide avez-vous reçue lors de cette prise de poste ?

25. Des prêts de matériel

Plutôt oui = 1	39	35,1%
2	22	19,8%
3	27	24,3%
Plutôt non = 4	23	20,7%

26. Des informations

Plutôt oui = 1	52	46,8%
2	43	38,7%
3	12	10,8%
Plutôt non = 4	4	3,6%

27. Des conseils en pédagogie

Plutôt oui = 1	38	34,2%
2	21	18,9%
3	31	27,9%
Plutôt non = 4	21	18,9%

28. Du temps, de la disponibilité

Plutôt oui = 1	43	38,7%
2	34	30,6%
3	22	19,8%
Plutôt non = 4	12	10,8%

29. Des conseils en gestion de classe

Plutôt oui = 1	40	36%
2	29	26,1%
3	22	19,8%
Plutôt non = 4	20	18%

30. Une aide morale, un soutien

Plutôt oui = 1	57	51,4%
2	30	27%
3	14	12,6%
Plutôt non = 4	10	9%

31. Des conseils d'organisation

Plutôt oui = 1	39	35,1%
2	23	20,7%
3	33	27,9%
Plutôt non = 4	16	14,4%

32. Commentaires

9- Conseils parfaits et soutien au quotidien.
 19- La directrice est venue nous aider à nous approprier la classe (disposition des différents espaces). Pour le reste nous avons essayé de découvrir le matériel petit à petit. L'ATSEM nous aide beaucoup en ce qui concerne le matériel.

<p>23- Tout me paraissait flou entremêlé et non maîtrisé. Je n'arrivais pas à segmenter et à prendre une chose après l'autre. Le plus important est le soutien et le non jugement, j'ai eu la chance de les avoir.</p> <p>41- La collègue qui avait le poste avant qu'il ne soit destiné aux FSTG nous a fourni l'ensemble de ses préparations et des documents qu'elle utilisait.</p> <p>60- La prise de poste a été très intense (réorganisation entière de la classe, évaluation du niveau des élèves, concertation entre binôme, inventaire des outils présents dans la classe et du matériel d'écopier, interrogations diverses sur certains fonctionnements liés à l'école, mise en place de plusieurs cahiers à destination des élèves et des parents...). Peu de temps sur le midi et après seize heures pour pouvoir discuter et se poser avec les enseignants des autres classes.</p> <p>81- Tout m'a été donné.</p> <p>91- Je me suis sentie livrée à moi-même.</p> <p>101- L'équipe pédagogique est vraiment toujours prête à m'aider.</p> <p>107- En fait ce sont les T2 qui nous ont offert leur aide pas les anciennes ni la MAT.</p> <p>108- Nous avons trouvé assez rapidement 2 collègues suffisamment ouvertes et disponibles pour répondre à nos questions.</p>		
<i>33. Vos attentes ont-elles évolué depuis votre prise de poste ?</i>		
Oui	20	18%
Non	91	82%
<i>34. Si oui, en quoi ont-elles évolué ?</i>		
<p>7- Plus autonome.</p> <p>23- Plus techniques : sur l'évaluation, la différenciation, la remédiation, le décloisonnement...</p> <p>31- Recherche de plus de connaissances législatives pour certains cas particuliers.</p> <p>35- Heureusement qu'une collègue bienveillante était là, sur le même niveau de classe...</p> <p>56- Ayant observé que mes collègues ne travaillent que très peu en équipe, je ne demande plus forcément à échanger de séquences avec l'autre collègue ayant le même niveau que le mien. Je sais désormais vers quel collègue me tourner si j'ai besoin de conseils (deux-trois collègues dans l'équipe) et n'attends plus de conseils des autres collègues.</p> <p>57- Au début d'année, j'avais surtout besoin d'un soutien, et de me sentir rassurée sur mon travail et ma capacité à gérer la classe. Aujourd'hui, je questionne mes collègues sur des aspects pédagogiques.</p> <p>63- J'ai appris à poser les bonnes questions et à me débrouiller par moi-même...</p> <p>77- Je recherche plutôt du temps d'échange avec mes collègues.</p> <p>78- La gestion de classe, adaptation au niveau.</p> <p>85- Maintenant, j'attends surtout un soutien et des conseils pédagogiques de la part de mes collègues.</p> <p>91- J'ai bien compris que l'on devait apprendre à se débrouiller seuls.</p> <p>106- Année renouvelée : donc suite à celle de l'année passée, j'avais revu à la baisse mes attentes et j'ai été très enchantée de cette nouvelle école d'affectation.</p> <p>107- Gestion de classe.</p> <p>108- Nos collègues viennent plus spontanément vers nous et nous conseillent volontiers.</p>		
<i>Comment qualifieriez-vous votre équipe de travail ?</i>		
<i>35. Equipe soudée</i>		
Plutôt oui = 1	69	62,2%
2	22	19,8%
3	11	9,9%
Plutôt non = 4	9	8,1%
<i>36. Equipe prenant des décisions en collectif</i>		

Plutôt oui = 1	64	57,7%
2	34	30,6%
3	8	7,2%
Plutôt non = 4	5	4,5%
<i>37. Equipe mettant en place des projets</i>		
Plutôt oui = 1	40	36%
2	37	33,3%
3	26	23,4%
Plutôt non = 4	8	7,2%
<i>38. Commentaires</i>		
<p>19- L'équipe me semble soudée mais il est parfois difficile de savoir si le soutien est réel.</p> <p>35- Nous nous sommes débrouillées et raccrochées à la collègue bienveillante...</p> <p>51- Equipe très soudée, excepté avec la directrice, ce qui plombe un peu l'ambiance générale à la fois au niveau du relationnel mais aussi du travail.</p> <p>56- Des projets sont mis en place par la moitié de l'équipe.</p> <p>57- Une histoire lourde au sein de l'équipe dans l'école qui ne facilite pas les échanges.</p> <p>60- L'équipe ne se voit que lors des réunions, si un projet est mis en place nous ne sommes au courant que lors de ces réunions (projet alors déjà mis en place entre certains enseignants).</p> <p>68- Gros projet avec les 7 classes de cycle 2 pour cette troisième période, incluant ma classe.</p> <p>72- L'équipe est neuve (nouvelle directrice, nouvelle collègue, PES + une brigade), mais très soudée.</p> <p>81- Équipe soudée et volontaire.</p> <p>91- Chacun reste dans sa classe, il y a peu d'entraide ou bien n'y suis-je pas conviée également.</p> <p>108- Difficile de répondre à cette question. Nous sommes ici depuis peu et souvent mises à l'écart des décisions.</p> <p>110- Pas de travail d'équipe au sein de l'école, une très mauvaise ambiance.</p>		
<i>Vos contacts les plus aidants avec l'équipe pédagogique ont lieu :</i>		
<i>39. Lors des réunions de travail obligatoires</i>		
Plutôt oui = 1	16	14,4%
2	17	15,3%
3	45	40,5%
Plutôt non = 4	33	27,9%
<i>40. Lors des réunions de travail non obligatoires (en dehors de votre alternance)</i>		
Plutôt oui = 1	16	14,4%
2	15	13,5%
3	43	38,7%
Plutôt non = 4	37	33,3%
<i>41. Lors des temps de socialisation informels (pause déjeuner, récréation...)</i>		
Plutôt oui = 1	91	82%
2	17	15,3%
3	2	1,8%
Plutôt non = 4	1	0,9%
<i>42. En dehors de l'école (moments conviviaux...)</i>		
Plutôt oui = 1	17	15,3%
2	17	15,3%
3	25	22,5%
Plutôt non = 4	52	46,8%

43. Autres, précisez

23- Les meilleurs moments sont après la journée avec les collègues qui restent et qui regardent ce que l'on fait.

41- Par échange téléphonique, sms, mails, etc.

60- Dans le bureau de la directrice par notre propre initiative.

107- Je vais voir mes collègues quand j'ai un problème et que je cherche des clés.

44. Commentaires

35- En fait, dès qu'une discussion était possible !

59- Peu de communication si nous ne nous manifestons pas en allant vers les autres enseignants.

72- Des réunions ont lieu tous les lundis midi, mais c'est plutôt lors des temps informels (après la fin de la classe, le matin, le midi, à la récréation, que les collègues m'aident et me conseillent).

91- Pas de sorties entre collègues.

108- Les contacts se font surtout lors des récréations.

D'un point de vue général		
<i>45. Comment percevez-vous votre accueil et votre intégration ?</i>		
Plutôt facile = 1	68	61,3%
2	28	25,2%
3	10	9%
Plutôt difficile = 4	5	4,5%
<i>46. Commentaires</i>		
<p>35- Prise de poste avec beaucoup de retard dans la préparation ; n'avons connu notre niveau de classe que le jour de la pré-rentree !</p> <p>44- Très bonne équipe pédagogique, à l'écoute.</p> <p>51- Départ difficile (matériel, contact avec la directrice tardif, etc.) mais l'équipe enseignante nous a beaucoup soutenu, surtout dans les moments difficiles et fait tout pour nous intégrer.</p> <p>60- Accueil formel et officiel restant tout de même convivial, intégration plus lente. Nécessité d'un classeur avec tous les éléments pour une bonne intégration dans l'équipe (avec aussi tous les éléments administratifs nécessaires dans l'année).</p> <p>81- Très rassurant et facilité.</p> <p>85- L'équipe est très soudée et solidaire. À tel point qu'il peut être difficile de se sentir intégré devant des collègues qui sont devenus des amis. Mais ça ne change rien au fait que les collègues sont accueillants et toujours prêts à me rendre service, peu importe quand.</p> <p>91- Une minorité de professeurs m'adressent la parole réellement.</p> <p>93- Très bon accueil de l'équipe enseignante et des parents. Les parents connaissaient déjà le système et nous ont immédiatement perçu comme enseignantes et pas comme des étudiantes.</p> <p>101- Grâce à toutes les personnes présentes dans l'école.</p> <p>108- Entre individualisme et petits clans déjà constitués depuis longtemps, il n'est pas facile de faire sa place surtout quand on sait qu'on ne restera pas.</p> <p>110- Une lassitude non dissimulée de la part de l'équipe à accueillir des PES, une constitution de classe difficile.</p>		
<i>47. Avez-vous le sentiment d'être accompagnée dans votre entrée dans le métier ?</i>		
Plutôt oui = 1	66	59,5%
2	21	18,9%
3	18	16,2%
Plutôt non = 4	6	5,4%
<i>48. Commentaires</i>		
<p>19- Le soutien s'est fait au moment où les parents ont commencé à se manifester en disant qu'ils ne sont pas contents de notre travail... Alors oui, un accompagnement de "crise" a été réalisé afin de nous remettre dans le droit chemin mais il a fallu un problème pour que cela se fasse.</p> <p>35- Accompagnement par une collègue uniquement !</p> <p>41- L'aide des collègues est très précieuse ; mais elles ne sont pas "l'école" : la relation avec l'équipe municipale est parfois, notamment en ce qui concerne les crédits alloués aux classes.</p> <p>51- Equipe enseignante toujours attentive + les enseignants sont là pour nous donner des conseils.</p> <p>67- Nous restons indépendants mais j'ai conscience d'avoir affaire à une équipe bienveillante et attentive pour la majorité des collègues.</p> <p>93- Le directeur est mon interlocuteur privilégié. Il est très disponible, on se voit tous les matins dans son bureau pour échanger.</p>		

106- Pas celle de l'année passée : trop dur, burn out !!		
108- Quelques bons conseils mais aussi des critiques assassines et pas de réponses à nos problèmes.		
49. <i>Avez-vous le sentiment de faire partie de l'équipe pédagogique ?</i>		
Plutôt oui = 1	64	57,7%
2	30	27%
3	15	13,5%
Plutôt non = 4	2	1,8%
50. <i>Commentaires</i>		
35- Aucune information n'est transmise, devons chiper les informations au vol !		
51- De plus en plus au fil de l'année.		
63- Je sais que je ne resterai pas par la suite et les personnes sont présentes depuis très longtemps dans l'école, de plus, l'équipe n'est pas très soudée...		
91- Je suis ici donc je pense que c'est ma place, je suis légitimée par mes évaluations professionnelles mais je me sens inférieure à mes collègues qui semblent me considérer comme la stagiaire qui passe et qui repart tout aussi vite qu'elle est arrivée.		
108- Il y a peu de chance, compte tenu des relations que nous avons avec l'équipe que nous resterons en contact dans l'avenir.		
51. <i>Existe-t-il des dispositifs spécifiques d'accueil et/ou d'intégration des professeurs des écoles stagiaires dans l'école où vous êtes affecté ?</i>		
Oui	1	0,9%
Non	78	70,3%
Je ne sais pas	32	28,8%
52. <i>Si oui, lesquels ?</i>		
94- Présence du RASED dans l'école et d'un maître +.		
53. <i>Qu'auriez-vous aimé trouver de plus afin de vous aider lors de cette prise de poste ?</i>		
2- Une réelle formation à l'ESPE.		
4- Des collègues possédant le même niveau de classe que nous !		
5- Un personnel plus préoccupé de mes interrogations de débutante.		
7- Rien.		
10- PLUS DE LIEN ET DE CONCRET AVEC LES ATTENDUS DE L'INSTITUTION.		
14- Rien, c'est parfait !		
19- Aujourd'hui je ne saurais pas dire ce qu'il manque, mais il est vrai que cette année est un peu déroutante par moment car nous sommes un peu « lâchés » dans la nature.		
21- Des documents nous aidant à mettre en place les différents plans d'aide car la psychologue scolaire n'est pas très active et n'aide que les familles dont elle a envie...		
23- Un carnet de route pour les premières semaines. Je suis entrée bille en tête dans les apprentissages en omettant les évaluations diagnostiques, en passant trop vite sur les règles de vie, l'organisation, la gestion de classe.		
L'idéal serait de nous donner par niveau des éval' diagnostiques, des ateliers bateau d'autonomie pour nous permettre de nous concentrer sur la gestion et l'organisation de la classe...		
27- Du matériel.		
30- Les conseils (en pédagogie, en gestion de classe) sont arrivés après la prise de poste ce qui est dommage, ils sont arrivés en période 2 surtout, par l'ESPE et dans l'école.		
35- Un accueil chaleureux et un contact avant la pré-rentree !		
37- Connaître le niveau de classe plus tôt.		
38- J'aurais aimé avoir l'opportunité de joindre mon école plus tôt (avant début Septembre) afin de connaître mon niveau de classe, mon effectif... de manière à pouvoir préparer à l'avance ma rentrée de manière plus sereine.		
40- Plus de documentation, manuels.		
41- Des collègues ayant le même cycle que le mien.		

- 43- Un guide complet d'informations, contenant la liste des choses à faire avant la rentrée (documents officiels, matériel à avoir...), la manière de gérer une commande, comment s'occuper de l'administratif (assurances...), comment préparer concrètement une réunion de rentrée parents/professeurs. Une personne servant de "guide" avant la rentrée serait encore mieux. Les directeurs ou collègues n'ont pas forcément le « temps ». Il existe certains documents existants mais ils ne sont parfois pas assez concrets ou ne correspondent pas à la réalité du terrain.
- 44- Des séquences prêtes, faites préalablement avec les professeurs de l'ESPE, pour les premières semaines.
- 50- Plus de conseils et d'empathie.
- 53- Plus de documents d'organisation des anciens PES même si celles-ci nous ont envoyé leur emploi du temps.
- 56- Davantage de conseils sur le point administratif, des programmations d'école, de cycle.
- 57- Des outils pédagogiques afin de faciliter les premiers jours de classe.
- 59- Plus de matériel (informatique...).
- 60- Une présentation du travail fait au préalable par l'enseignant précédent sur le niveau de classe inférieur (voire un compte-rendu), un classeur avec tous les éléments administratifs (voir un planning de l'année précédente des différentes surcharges administratives : réunion parent-prof, demandes de renseignements administratifs, événements programmés), un classeur avec les documents administratifs concernant l'école mais aussi en lien avec l'éducation nationale (constat : aucun documents présents lors de la prise de poste), une disponibilité de la directrice les jours précédents la pré-rentrée et une possibilité de venir avant la pré-rentrée quand il ne s'agit pas de sa classe.
- 63- J'aurais aimé qu'existe un dispositif spécifique d'accueil des PES, en effet, cela ne fait que la 2^{ème} année qu'ils en accueillent, et ne savent pas trop de quelles informations nous avons besoin malheureusement. Et je pense que l'année dernière cela a été pire pour les PES...
- 66- Rien.
- 70- Une journée de pré rentrée en plus pour parler uniquement des "habitudes" de l'école.
- 71- Rien équipe parfaite.
- 78- Des conseils pratiques, importances des fichiers en maths et en français. Aide Pour la préparation des cours...
- 79- Plus de supports pédagogiques.
- 82- Dans la mesure du possible que les doubles niveaux soient attribués aux titulaires. Que la classe des stagiaires soit optimisée avant leur arrivé. Qu'ils n'aient pas à tous gérer mais davantage à se concentrer sur la préparation de classe et du travail en binôme.
- 85- J'aurais aimé que les collègues qui accueillent des FSTG soient aient un guide ou autre concernant les attentes de l'ESPE, car leurs conseils ne sont pas toujours bien accueillis par les tuteurs.
- 88- Un présentation en amont du stagiaire à l'ESPE et des aides concrètes pour démarrer l'année correctement et travailler efficacement en binôme dès le début.
- 89- Plus de choix dans les outils pédagogiques, manuels, matériel.
- 91- Une considération un peu plus conséquente. Des conseils et du prêt de matériel puisque le budget est restreint alors que ce ne sont pas les idées qui manquent.
- 94- Quelqu'un de disponible.
- 98- Connaître le niveau, le nombre d'élèves, la liste. Pouvoir passer 1 commande fourniture.
- 101- Lorsque nous recevons notre affectation, nous sommes lâchés dans la nature. Nous devons trouver les coordonnées de l'école, pour demander notre niveau (celui indiqué par les syndicats n'était pas le bon), croiser les doigts pour que le/la directeur/directrice réponde (pas évident lorsque nous avons notre affectation en juillet, pendant les vacances scolaires). J'ai eu beaucoup de chance que la directrice soit si disponible. Certains collègues PES sont arrivés le jour de la pré-rentrée sans connaître leur niveau. L'accueil des PES devrait être organisé par la fac, ou que sais-je, mais pas au bon vouloir du directeur. Une pré-rentrée à la fac serait également bienvenue bien avant notre prise de poste ! Et pas 1 semaines avant... Concours ne veut pas dire savoir prendre en main une classe. Les premiers jours sont difficiles et la fac ne nous aide en rien alors que nous sommes toujours en formation !
- 104- Plus de matériel. Nous avons très peu de matériel dans notre classe.

106- Un interlocuteur référent connaissant le système d'intégration des PES.

107- De la convivialité et de la confiance.

108- Pas ou peu d'aide ni de conseil pour la gestion de la classe et de certaines pratiques à mettre en place.

110- Un réel travail d'équipe, des conseils pédagogiques, par rapport à l'organisation, la gestion de classe... et surtout des envies de mener des projets.

111- Des outils de gestion d'une classe, en binôme.

Annexe 7 : retranscription de l'entretien N°1, Mr L. (23/01/2018 - 35mn)

Les questions de l'enquêteur sont inscrites en italique et les réponses de l'enquêté sont inscrites en style de police normal.

Donc la question de départ, comment percevez-vous votre rôle, en tant que directeur, auprès des professeurs des écoles stagiaires qui arrivent dans votre école ?

... (rires)... C'est un peu large comme truc... Déjà, de rôle, j'en ai pas puisque jamais personne m'a contacté en me disant vous allez avoir des PES.

D'accord...

Ça c'est fait, ..., comme gouverner c'est prévoir, ça c'est fait sur le principe que là où il y avait des postes qui se libéraient parce que des collègues partaient en retraite on a placé certains binômes de PES.

D'accord...

Donc voilà de rôle j'en ai pas moi.. (rire)

En tous cas, vous n'êtes pas prévenu de façon officielle ou préparé à la venue des PES ?

Non, mais je ne sais pas si il y a besoin... parce que... s'ils nous préparaient ce serait encore sur une vision papier des choses... et donc comme la vie c'est pas du papier et comme elle ne se ... comment dirais-je... comme elle n'obéit pas aux injonctions qu'on peut mettre sur le papier : ça doit se passer comme-ci, comme ça et ça ne se passe jamais comme-ci, comme ça. De toute façon, il y a de grandes chances pour qu'ils tapent à côté.

Oui...

Après, je ne sais pas comment tu le vis mais moi j'essaie d'être bienveillant à l'égard de tout le monde et puis... je ne sais pas... c'est un peu... c'est un peu logique de vouloir que les jeunes collègues soient aidés, ...une logique de fraternité je dirais... C'est mon boulot. Et donc c'est ce qui me convient.

Donc finalement, une fois que vous êtes averti que les PES arrivent, est ce qu'il y a des choses qui se mettent en place ?

Non.

Non ? Pas spécialement ?

Non, après c'est, c'est l'accueil de l'équipe ... avec le directeur c'est ça qui se passe pour chacun. Je suppose qu'il y a peut-être des écoles où ils sont mal accueillis... J'en sais rien... c'est possible...

Comment se passe l'accueil par l'équipe ici ?

Naturellement,... (rire) en fonction du caractère de l'équipe. L'équipe ici est accueillante, c'est... une équipe pro et conviviale donc l'accueil des PES ça se passe comme ça. Je pense que c'est à la fois pro et convivial. Et puis, alors il ne faut pas trop compter sur l'administration et ceux qui vous forment pour vous remonter le moral faut plutôt compter sur eux pour l'inverse... Donc qui est ce qui remonte le moral derrière ? C'est nous, ça a toujours été nous. Ça n'a jamais été l'inverse, ça n'a jamais été les enseignants et l'administration qui vous remontaient le moral par rapport à nous qui auraient été néfastes au niveau moral.

Vous pensez que c'est l'essentiel de votre rôle ?

Non, mon rôle est de faciliter les choses, c'est de mettre de l'huile dans les engrenages quand y'en a pas et c'est d'apporter de l'aide quand je peux... enfin l'aide que je peux apporter au niveau pratique, au niveau moral, au niveau... A tous les niveaux... Quand vous avez un problème avec la classe si vous voulez de mon aide j'essaie de l'apporter. J'essaie de faire, c'est pas parfait... Et voilà c'est ça...

Comment est-ce que c'est vécu le fait d'accueillir des PES à la fois par vous et par l'ensemble de l'équipe ?

Par l'équipe ?.. euh... Je sais pas. Je crois que c'est assez bien vécu par l'équipe parce qu'il y a beaucoup de relations de camaraderie, voire d'amitié qui se nouent... Jusqu'ici ça s'est passé comme ça...Euh... Par moi aussi... Enfin ceci dit, moi je suis un homme alors c'est pas trop facile dans un monde de femmes... La camaraderie et l'amitié ça ne se passe pas de la même façon. Il y a toujours une distance qui est plus grande... Mais... Par moi c'est bien vécu. J'aime bien voir les jeunes démarrer, c'est plutôt sympa, et puis... euh...ça apporte de l'énergie aussi...

Ça change les habitudes ?

Ça change les habitudes... Je ne sais pas si ça change les habitudes. Ça change de l'habitude sans changer les habitudes... Alors, au niveau pédagogique, je trouve cela intéressant parce qu'en fait vous essayez toujours de faire comme on vous enseigne... et parfois,... nous, ça nous donne un peu mauvaise conscience...

La présence des PES change-t-elle les habitudes, l'organisation ?

Ça ne change pas l'organisation parce que, parce que de toutes façons... une école, c'est des classes avec des gens qui se parlent ou qui ne se parlent pas ... ça dépend des écoles., qui échangent ou qui n'échangent pas mais c'est avant tout des classes, c'est dans la classe que ça se passe. Chacun se charge de sa classe, vous, vous chargez de votre classe,... les autres, ils se chargent de leur classe, etc. Alors, de temps en temps on s'aide,... de temps en temps on s'aide

ou on fait des échanges de services ou on fait des choses comme ça. Mais c'est avant tout chacun qui se charge de sa classe et les PES se chargent de leur classe.

Et au niveau pédagogique ?

Cela ne change pas grand-chose mais c'est un apport parce que les PES font de tout, montent des trucs un peu originaux et donc quelque part, ... je pense que comme les autres le voient, cela donne des idées qu'on oublie, tu sais, parce quand on est dans le train-train on oublie, ... on prend des habitudes qui sont, qui sont ce qu'elles sont mais ça rappelle des choses... Quand ils font des expériences scientifiques, bon j'en ai pas vu beaucoup ces dernières années ceci dit, et bien cela rappelle aux autres que oui, on devrait faire ça de temps en temps. Moi, je trouve que de ce côté-là c'est pas mal.

Quels sont, selon vous les attentes et les besoins des PES à leur arrivée ? Existe-t-il des aides ou des ressources spécifiques qui sont mises en place pour les aider ?

Non, il n'y a pas.

Il n'y a rien de formalisé ? Tout se passe dans la convivialité ?

Oui.

Parlons de l'accueil, des alentours de la pré-rentree : comment s'organise le premier contact ?

Je ne souviens plus comment cela s'est fait... Mais... de toute façon les PES, pour nous c'est, objectivement, c'est une charge puisque chaque année on a deux nouveaux collègues et tous les nouveaux collègues faut les mettre au parfum de comment ça fonctionne l'école, comment on fait ses commandes, comment ceci, comment cela... avec en plus que pour eux, ils n'ont pas du tout d'expérience. C'est-à-dire qu'à la limite, on doit tout leur expliquer : comment on rencontre les parents, comment... euh, à quel.. enfin presque, à quel moment, on fait un mot sur le cahier... Voilà...Evidemment, on ne leur explique pas tout parce que ...bon... les gens qui arrivent dans ce métier, ils ont quand même bac +5 et donc ils s'adaptent très vite à, en principe, à des situations professionnelles mais... c'est vrai que... il y a un certain nombre de choses de façon à... Disons que c'est des nouveaux collègues, ils sont deux pour une classe... et en plus c'est la première fois qu'ils prennent une classe... Donc tout ça nécessite de la formation, des entretiens...

C'est donc plus construit sur l'année en fonction des besoins ?

Voilà parce que c'est quasiment impossible de répondre au... Si on voulait répondre en début d'année à tous les cas de figure qui peuvent se présenter personne ne retiendrait rien donc c'est au fur et à mesure des besoins que les choses vont se mettre en place...

Lorsque les PES sollicitent le directeur ? l'équipe ?

Oui, les autres collègues aussi aident, ... l'ensemble de l'équipe... Mais je pense que c'est aussi parce que ici c'est une équipe qui parle beaucoup. Les gens aiment bien être ensemble... C'est plutôt soudé... Parce je sais qu'il y a des écoles où les gens... où ça ne se passe pas comme ça, sans être... forcément... en discorde les gens sont beaucoup plus froids, ... plus distants, ... moins solidaires, ... ils échangent moins, ils communiquent moins... Ils sont plus dans leur coin. Il y a beaucoup d'écoles où les collègues travaillent dans leur coin, point. Beaucoup ne restent pas le midi... Voilà, il y a des écoles où c'est beaucoup plus impersonnel finalement et beaucoup plus distant peut-être...

Est-ce que les PES au fur et à mesure font partie de l'équipe pédagogique ?

Ils en font partie dès le début, c'est pas au fur et à mesure de l'année. Tu rentres dans une école, tu prends une classe, tu fais partie de l'équipe, c'est automatique.

A quoi voit-on que l'intégration est réussie ?

Ecoute... Ici... j'ai toujours eu le sentiment que c'était assez réussi. Cela fait trois ans... qu'on en a. Je vois ça au sourire que les gens ont, enfin, ... Ça c'est... La seule collègue... Il y en a une qui a arrêté l'année dernière. Celle qui était avec Noémie... L'année dernière, c'est un cas particulier, parce qu'il y a une des PES qui a pris un poste dans l'école et donc je pense que l'adéquation avec l'équipe passe bien car sinon elle l'aurait pas pris. Elle pouvait avoir n'importe quelle école, Noémie, elle a choisi de rester là. Elle sait que c'est une école difficile, ... c'est une école vraiment difficile, ... elle savait la classe qu'elle allait avoir... enfin... A côté de ça, l'une des PES a abandonné mais c'est parce que elle, elle était pas bien, on l'a soutenue... on l'a soutenu autant qu'on a pu sauf qu'elle n'était pas bien et au final elle a abandonné pour cette année, elle a remis, je ne sais pas comment ça se passe cette année, elle a remis ça après un congé parental... C'était pas... elle revenait du Maroc... Elle avait trois enfants... et vu la pression qu'on vous met ça ne l'a pas fait. Et voilà, c'est le seul cas sinon bah... Depuis la première année, on a Sarah, qui est venue nous voir cette année, ... Noémie qui est revenue ça, qui n'est jamais partie... ça s'est toujours bien passé. C'est vrai que bon... c'est pas l'école où... comment dirais-je, vu les difficultés dans cette école, c'est formateur...

Moi je serais PES j'aimerais bien cette équipe... Les gens te parlent, ils discutent, ... ils disent ce qu'ils peuvent te dire, ils sont pas... ils ne se positionnent pas en expert de pédagogie non plus, ils se positionnent en gens qui font ce métier là et qui font face aux mêmes difficultés que toi... Là, voilà, ... il n'y a pas de jugement... On est dans le même bateau, on essaie de faire en sorte qu'il chavire pas. Et comment dire..., et c'est vrai, les jugements il n'y en a pas qui sont

venus jusqu'à moi si... au cours des trois dernières années où on a eu des stagiaires comme vous... Et puis, bon, mis à part celle qui a arrêté mais c'était autre chose, ils ont tous réussi leur truc...

Comment vous avez essayé de l'aider ?

Euh, elle a,... Déjà, il y avait eu des... elle ne se sentait pas bien donc on essayait de lui remonter le moral comme on peut le faire... On lui disait : « ça va aller » et puis quand,... par rapport à des difficultés de classe qui sont... souvent des difficultés de conduite, de discipline, bah on donnait des conseils, des trucs : « Si tu as un élève qui pose un problème particulier, tu peux le mettre dans ma classe pour souffler un peu. »... En les soutenant quand ils ont des visites et que ça se passe mal alors que nous on voit bien qu'ils se défoncent au boulot et que c'est pas très juste dans ce cas-là que ça se passe mal...

C'est une position particulière que d'accompagner sans donner son avis ?

Mais...on pourrait le donner...

Vous pourriez le donner ?

Ils ne nous demandent rien mais, tu vois, par exemple, quand vous,... si il y avait une visite et que ça se passait mal.... Et que... ils reviennent... moi je suis pas chien d'aller leur dire : « Vous me les cassez pas mes stagiaires... ».

Est-ce que vous pensez que c'est votre rôle de directeur, d'enseignant de participer à cette formation ?

Y'en a qui diraient oui, que ils participent, moi je dis que ne participe pas... J'ai l'impression d'accueillir des jeunes collègues, que c'est naturel, que ça fait partie de mon métier...

Cela change quelque chose que cela soit des jeunes enseignants plutôt qu'un nouveau collègue qui a eu un poste au mouvement ?

Oui, ça change des choses, il y a un petit peu... Ils sont susceptibles d'avoir besoin plus de soutien mais tu peux tomber sur des collègues qui arrivent qui ont parfois besoin de soutien, parce que parfois tu as des gens qui ne sont pas très solides non plus et faut les soutenir. C'est dans l'intérêt de tout le monde de les soutenir. C'est... c'est un intérêt bien réfléchi que de soutenir tout le monde... dans une école : on est quand même un métier où... où la plupart du temps tu es seul dans ta classe, tu peux avoir le moral dans les chaussettes... face à certaines situations, à tout moment : avec les parents, avec les enfants. Et si on ne se soutient pas c'est pas bon... C'est pas une question de rôle c'est une question de bon sens, et de... protection. On doit tous se soutenir : si on est pas tous à se soutenir.. cela peut se retourner contre nous... Pour que,... pour différentes raisons,... Si les gens ne sont pas bien, ils arrêtent... si les gens sont pas bien, bah, l'ambiance va pas être bonne... On a un métier qui se joue beaucoup au moral...

L'aspect matériel, c'est secondaire ?

Le matériel, ... Le matériel, de toute façon, on a les crédits qu'on a et chacun les utilise comme il l'entend mais on peut se soutenir au niveau matériel aussi si on a un problème, se passer une pile de cahiers, c'est pas... ça fait partie du jeu... Là où j'étais avant c'était pareil... c'était, c'était aussi, ... les gens se soutenaient... mais c'était peut-être un petit peu plus froid quand même. Mais là c'est une plus grosse équipe, c'est quand même une chance que ça se passe comme ça. Pas forcément dans le fait que ça se passe bien... Mais c'est... plus l'école est grosse plus c'est miraculeux qu'il n'y ait pas de conflits... On a un métier... on a une obligation, ... une obligation morale... mais... de se soutenir parce que le soutien c'est un échange aussi. Si tu soutiens les autres, ils te soutiendront, alors ça va, quand tu auras besoin plus ou moins d'être soutenu. Le soutien c'est de l'investissement : il y a du retour en général... Enfin, moi je le vois comme ça... Après on est dans un métier, ... on est des enseignants, si on est pas bienveillant à l'égard de tout le monde, moi je pense qu'il faut changer de métier... Si on pense que l'enseignement c'est juste, bon bah voilà, s'organiser pour que les mêmes apprennent, etc., ... qu'ils apprennent, qu'ils progressent c'est pas que ça parce que de toute façon ça ils ne le feront pas bien s'ils sentent pas de la bienveillance autour... pas besoin de faire des études de psychologie pour savoir comment ça se passe... La bienveillance ne s'arrête pas aux enfants, elle comprend les collègues, les parents, ... même à l'égard des parents... Moi, je vois parfois... Il y a parfois des collègues qui voudraient que ça se passe comme le prévoit l'administration : c'est-à-dire que, ... ils t'écrivent ça va se passer comme-ci, comme-ça c'est facile, après ça ne se passe pas comme- ci, comme-ça et, non, ... il faut être bienveillant aussi à l'égard des parents. Les gens dans certains quartiers il faut voir la somme des problèmes qu'ils peuvent avoir. On est pas des assistants sociaux pour les prendre en charge mais on peut être dans le conseil... Là aussi... si les parents sentent de la bienveillance, ... parfois, ils peuvent abuser, ... certains abusent évidemment comme toujours... mais si ils sentent pas de la bienveillance qu'est-ce qu'ils vont te renvoyer ? Ils vont être sur la défensive voire sur l'attaque. Il faut être sur l'échange... Maintenant, les PES... c'est des jeunes, moi... bah je vais arrêter là... Je, Je, J'apprécie beaucoup de travailler avec des jeunes.

Ce dispositif n'a pas toujours été mis en place, quelles améliorations pourrait-on lui apporter pour lui permettre de fonctionner de façon optimale ?

Que vous soyez stagiaires une année ?

Oui

Je suis incapable de dire ça. Moi je trouve qu'ils vous mettent trop sous pression... ou alors c'est vous qui vous y mettez tout seul mais j'ai pas l'impression. Je crois que... Alors ceci dit

quand ils arrivent les maitres formateurs dans une école comme celle-là et qu'ils voient les classes que vous avez, ils mettent la pédale douce. Ils se disent : « Ha oui, ça ne peut pas marcher comme sur du papier... ». Je ne sais pas comment ça pourrait être... Moi quand j'ai... quand je l'ai fait, j'ai pas fait ça à 20 ans, j'ai fait ça à, je sais plus, 34, 35... on avait des stages, on faisait école normale, c'était encore l'école normale, dernière année je crois que c'était,... on avait un stage de 3 semaines, on avait un stage de 5 semaines en responsabilité à la fin de l'année... et l'année suivante on était titulaire... Alors, pourquoi ils ont changé?... Nous, on avait l'avantage, que c'est vrai, avec un stage de cinq semaines, d'ailleurs il aurait duré 3 mois c'était la même chose, la classe était déjà lancée... les PAI c'était pas forcément à nous de les faire, et puis...on avait pas à apprendre le fonctionnement d'une école, on avait pas à faire la réunion de rentrée avec les parents, on ne faisait pas de réunions avec les parents,...ça empêchait pas d'en rencontrer au cours des cinq semaines mais voilà on... c'était comme faire un remplacement... Là, vous êtes projetés dans une classe... mais vous y êtes à deux ça c'est vraiment bien à condition que le binôme s'entende.

Depuis combien de temps accueillez-vous des PES dans cette école ?

Trois ans

Depuis combien de temps exercez-vous la fonction de directeur d'école ?

Quinze ans dans trois écoles différentes dont quatre ici.

Décharge : le mardi et le vendredi

Taille de l'école : onze classes et une UPE2A, seize enseignants, pas de dispositif type REP ou REP +

Annexe 8 : retranscription de l'entretien N°2, Mr V. (01/02/2018 - 1H15)

Les questions de l'enquêteur sont inscrites en italique et les réponses de l'enquêté sont inscrites en style de police normal.

Tu as trouvé facilement ?

Oui. Elle est physiquement impressionnante votre école.

Tu es entrée par là mais il y a une autre entrée. L'année prochaine je devrais avoir 20 classes avec l'ouverture de trois classes de CP, les CP Macron et certainement une classe de CM1 en plus. C'est compliqué. Actuellement j'ai 16 classes et une classe d'ULIS. A partir de 14 classes, on est entièrement déchargé. Et moi je viens d'arriver ici. Mon but était d'arriver dans une école où on est entièrement déchargé. Je suis resté 27 ans dans la même école dont 16 ans de directeur. J'ai pris un pied énorme, c'était géant, c'était sur les Hauts de Rouen... Sauf que J'en avais marre de faire la classe et de jongler avec les fonctions de directeur à mi-temps, à tiers temps ou à quart temps... au gré des ouvertures et fermetures de classes... le plus souvent à quart temps d'ailleurs...

Ici vous êtes en REP ou REP+ ?

En REP... et avant j'étais en REP+... Par rapport au... On m'a dit qu'il y avait une classe de stagiaires quand je suis arrivé dans l'école... ce que je ne savais pas... ce que je ne savais pas, voilà..., quand j'ai commencé à savoir quelle école j'allais demander. Il n'y avait pas tant d'écoles que ça dans le secteur qui pouvaient,... entre guillemets, ... Tu enregistres là ?

Oui c'est parti.

Donc, moi, je voulais vraiment être déchargé à temps plein donc il y avait une seule école vacante,... une direction vacante qui m'intéressait : c'était celle-ci, donc forcément je suis venu ici souvent pour prendre la température et donc j'ai appris qu'il y avait une classe de stagiaires qui cette année, les PES., avaient les CM1. Mais c'est des CM1 chargés puisqu'ils sont 26 enfants de CM1 dans cette classe-là, voilà, et sur la cohorte de CM1 qu'on a, on a deux CM1 et demi sur l'école, c'est le niveau le plus compliqué de l'école par le hasard. On ne peut pas juger de l'opportunité d'avoir mis les stagiaires en CM1 mais ça rend la chose compliquée, voilà... Moi, j'avoue, quand tant que directeur, j'ai un peu du mal à me situer sur ce que je dois faire et sur ce que je ne dois pas faire, sur comment je dois intervenir et comment je ne dois pas intervenir... puisque je débute là-dedans, qu'on ne m'a rien dit et qu'il y a tellement de choses à faire... ici. Ça n'arrête pas... C'est partout pareil... Mais, quand je suis arrivé ici, je prenais la place d'un directeur qui est parti à la retraite, qui avait donc fait 7, 8 ans ici, et qui ne travaillait

pas comme moi, je ne critique pas... mais j'ai tout refait, tous les affichages... et, au début, je ne me suis pas occupé des stagiaires, j'ai géré pour que cela soit le mieux pour elles mais pas... Je ne sais pas comment gérer et c'est assez compliqué... Comme l'équipe est très grande, très, très grande : puisque, en fait, 16 postes, 4 postes qui sont doublés à cause des temps partiels, ça fait 20 collègues, et si on rajoute à ça le ZILien, le RASED et moi on est 25. Donc, conseil des maitres : 25, même si on est jamais 25 parce les temps partiels justement... mais ça fait beaucoup de monde et du coup des avis très, très, très différents par rapport au travail des stagiaires... Maintenant, ça y est j'ai pris la mesure de tout ça. Au début, je ne connaissais personne quand je suis arrivé...

Les stagiaires concrètement, de ce que je vois moi, mais je m'en doutais..., il y a soit des visites de conseillers pédagogiques, les CPC... ce que se passe ce matin d'ailleurs... Tu le sais mieux que moi, ce matin c'est la dernière journée de stage toute seule... Donc la CPC vient la voir. On a les visites des CPC elles sont 2 mais c'est surtout une qui vient et on a les visites des profs et c'est pas du tout le même style de visites... Mais pas du tout... ce que je savais, ce que j'entendais... Mais ça, je pense que ça pose problème, ça pose un énorme problème pour les stagiaires et un énorme problème pour l'équipe... Bah oui, si tu veux... On entend un avis... on essaie d'être gentil, de prendre des gants... un avis plutôt bienveillant, un avis du terrain par les CPC qui sont, d'après les échos que j'en ai, par la CPC, très réaliste là-dessus. Il est correct et je suis en phase avec elle... et on a l'avis... des profs... qui... n'ont pas ce relationnel et cette bienveillance qu'on peut avoir chez les CPC ou chez moi. J'essaie d'être très bienveillant pour elles et c'est moins le cas... c'est plus une... ça fait plus flicage, contrôle que bienveillance... C'est un vrai souci,... parce que, en fait, on a deux stagiaires qui sont très différentes... et la classe c'est pas tenu de la même manière du tout... Et moi, ma seule expérience en matière de stagiaires, c'est quand ma fille était stagiaire l'année dernière... Mais c'est papa qu'était... et ça change la donne. Donc moi les échos qu'elle me donnait c'était ça : c'était que, la tutrice de l'ESPE un peu en décalage sur la réalité du terrain et la CPC plutôt de bon conseil. C'était ça... Ma fille, elle sait que... elle va vite s'énerver si ça ne lui correspond pas... Et elle, ma fille, c'est plus le père qui parle mais aussi le directeur, elle a toujours vécu avec papa directeur ou presque, donc elle a un avis... justement... Elle est,... plus que les autres stagiaires,... elle est vraiment du terrain,... quand on lui chante la messe... elle dit : « Non mais c'est bon. » enfin elle va pas forcément le dire mais elle le pense « Qu'est-ce qu'on me dit là... » et je pense que ça, ça pose problème. Je pense que ça pose problème ce décalage qu'il y a parce que... Même les rapports que moi j'ai, les CPC l'ont aussi... L'année dernière c'était clair, ma fille quand...

je ne sais pas toi comment ça se passe... ma fille, quand elle recevait les profs, je la sentais... elle m'appelait la veille, elle était trop stressée : c'est pas ça le boulot...

Il y a une pression évaluative ?

Justement, ils sont à la ramasse. Je trouve que ce n'est pas du vrai terrain. Ils ont conseillé aux stagiaires des choses qui ne tiennent pas la route. Je ne suis pas conseiller pédagogique mais je me retrouve dans ce que le conseiller pédagogique dit. Elle dit des choses très, très... du terrain, bassement terre à terre. Voilà, la difficulté elle est là... Elle est d'arriver à... C'était des conversations que j'avais avec mes collègues, est-ce qu'on doit lui montrer, parce que il y en a une vraiment qui n'entend pas trop nos remarques, qui a un déni de ce qu'il se passe dans la classe, par moment tu entends hurler, ça ne se passe pas trop bien quand même... d'accord et... justement, moi je ne suis pas conseiller pédagogique, c'est pas que je ne veux pas l'être mais je n'ai pas les compétences pour l'être. Donc moi je peux lui donner des trucs... La conseillère pédagogique moi elle m'a dit ce qui s'était passé la dernière fois, c'était bien ce qu'elle a dit, elle a dit des trucs c'était évident mais moi j'aurai pas pensé à les dire. La difficulté pour le directeur et l'équipe c'est de bien rester à notre place mais la place...

C'est quoi votre place ?

Moi, j'aurai tendance à dire... la place c'est ça... c'est-à-dire... c'est... surtout pas prof, jouer à l'ancien et donner des trucs. Par exemple, moi je leur avais dit... dans mon ancienne école, tout le monde faisait classe la porte ouverte. On avait pris l'habitude de fonctionner comme ça. Ici c'est pas le cas. Petit à petit, les gens voient comment je fonctionne et voient que la porte de mon bureau est toujours ouverte comme ça. C'est ce que je leur ai dit, aux filles, je leur ai dit, dans votre classe, avec le mur et les vitres très haut, on ne peut pas voir ce qu'il y a dans le couloir et il faut que vous ouvriez votre classe. Si vous n'ouvrez pas et quand il y a le bordel, vous allez venir me chercher. C'est pas bon de venir me chercher il vaut mieux que j'intervienne quand je le voit. Donc je leur ai donné des trucs, des petits trucs : « faites pas comme ça, essayez plutôt comme ça ». Il y en a une qui a bien intégré et pour l'autre c'est plus compliqué. La difficulté... Les collègues m'ont dit : « On a qu'à la faire se balader dans toutes les classes » mais non... Si elle voit des modèles cela ne sert à rien tu vois ce que je veux dire...

On tâtonne ?

Oui, complètement... et avec les T1 c'est pareil... presque pareil... J'ai deux T1 : un qui a de la bouteille et fait plein de boulots avant... ça roule... il est passionné... l'autre aussi est passionné... sauf que l'autre... C'est pas le hasard... Il y a un T1 qui a son CP à plein temps et il a 16 gamins, là par le hasard car il y a eu des départs... pas de problèmes de discipline, c'est

que du bonheur... A l'inverse, l'autre collègue a 4 postes, 4 décharges donc autant dire qu'elle est considérée nulle part comme étant l'institut', c'est une fille qui a ton âge, comme ma fille elle est T1, elle fait ce qu'elle peut et elle a des CM2, elle en a 28... Bah oui, tu vois... Je crois que le choix de la classe est hyper important. Donc moi, c'est pas que je me dégage de toute responsabilité, mais moi, j'étais pas là l'année dernière donc j'ai pas choisi la classe... Alors tout le monde est d'accord... d'ailleurs c'est très rigolo... L'équipe, on est tous d'accord,... semble tous d'accord que le CM1,... l'année dernière c'était des CM2 qu'elles avaient les stagiaires mais les CM2 étaient moins chargés, et après ça dépend des filles, il y en a qui ont la niaque, le caractère pour ne pas se laisser marcher dessus... Et en fait le problème il est là, c'est quand intervenir : on nous laisse un peu nous démerder...

Vous n'avez pas de cadrage ?

On a un protocole que j'ai lu, de l'académie je crois, mais ils disent des banalités,... « Comment accueillir les... »,... ça ne sert à rien... Quand ça se passe bien, les collègues sont de bon conseil... Quand ça ne se passe pas bien, je ne suis pas forcément sûr de la pertinence de leurs conseils parce qu'ils se la jouent comme des modèles, ... hors je ne crois pas... Tous mes collègues sont sympas mais je constate que... c'est facile d'aider quelqu'un qui est jeune et qui démarre, c'est plus difficile d'aider quelqu'un qui refuse de... En ce moment, c'est une stagiaire qui est cool... Mais si tu veux, je pense que le vrai problème c'est ça... Cela m'est arrivé de monter dans la classe et de remonter les bretelles des gamins car leur attitude était bof, c'était mon rôle... Mais il ne faut pas qu'ils aient l'impression que c'est l'institut', que c'est la stagiaire qui m'appelle au secours... Je crois qu'on les met un peu dans l'arène, dans la fosse aux lions... Je trouve... elle est épuisée la jeune... vraiment épuisée... cela vous demande... elle est stressée pour tout. Ce matin, je lui ai dit cool, c'est la CPC qui vient te voir. En tant que directeur j'ai demandé à ce que la CPC, comme les échos étaient positifs pour cette stagiaire-là, repasse avant de voir l'autre stagiaire pour faire une comparaison car les gamins ne se comportent pas de la même manière. La difficulté pour moi c'est d'arriver à ne pas faire d'ingérence dans ce que fait l'institut' même si c'est une jeune : il faut apprendre par soi-même... La difficulté c'est justement jusqu'où on apprend par nous-même, quand on galère trop on apprend plus rien... et on aide de quelle manière ? J'avoue que je n'ai pas forcément la réponse... Cela m'est arrivé de prendre la classe... J'essaie de jouer au conseiller pédagogique, de donner des petits trucs : quand ça roule tu te mets en écart et tu observes... Le jour où c'est le plus le bazar dans leur classe c'est quand elles sont à deux... Je n'y avais pas pensé... en plus, elles ne gèrent pas la classe de la même manière... Avant Noël, elles étaient une semaine à deux, il y a 4 ou 5 garçons dans la classe qui ont mis dans la boîte à idées des bouts de papier pour demander la démission de celle qui tourne

bien... elle, elle autorise, elle interdit, elle ne laisse pas faire... donc elle passe pour la méchante et le soir, elle était à ramasser à la petite cuillère car c'est vrai, quand tu débutes t'aimes bien te faire aimer des gamins... c'est vrai que cette année les CM1... L'autre CM1 entier, il y a 27 élèves, l'instit' est depuis 20 ans à l'école, ça tourne, sacrément, mais là il en peut plus... C'est très compliqué... t'imagines quand tu as trois mois d'ancienneté c'est encore plus compliqué... elles se mettent une pression de dingue aussi... et elles préparent le mémoire et tout ce qu'on peut vous demander... Moi je leur ai conseillé des trucs, des idées, comme en sciences sur le don du sang, des choses comme ça mais ça fait trop à penser pour elles... Ça c'est gênant... Moi je trouve aussi, en tant que directeur,...je suis surpris aussi que l'ESPE ne me demande jamais mon avis, je le donne... mais... par exemple, l'ESPE,... Là, par exemple, la CPC, elle vient de me dire : « si t'es pas là je te souhaite une bonne journée, je m'en vais après la récréation à peu près... », « non, non, je serai là... »... Tes profs, la dernière fois, elles sont arrivées à 8H30, elles n'avaient pas le temps de me voir, elles sont montées... pour voir la deuxième stagiaire... Elles sont montées, j'ai gardé les élèves à partir de la fin de la récréation à 10H20, tant mieux que je sois déchargé,... à 11H20, une heure après elles sont passées mais moi je ne peux pas, je ne peux pas m'absenter, c'est compliqué,... c'était le mercredi matin. Elles sont passées devant la salle où j'étais en train d'occuper les élèves. La stagiaire était démolie et peut être que c'était mérité... je ne dis pas ça... et elles m'ont dit : « cela serait bien que vous gardiez la classe jusqu'à 11H35 parce qu'avec ce qu'on lui a dit elle n'est pas en état ». Et bien c'est tout sauf de la bienveillance... même si... et il y avait des choses certainement à dire. Tout de suite, j'ai téléphoné à la CPC en lui demandant de venir parce que la veille la CPC était venue et elle avait dit : « ça va à peu près » enfin ce n'est pas qu'elle avait dit, la stagiaire m'avait dit : « la CPC m'a dit que c'était bien ». Le lendemain, même séance et les profs l'ont lynchée donc il y a un problème ou de la CPC, ou des profs ou de la stagiaire... Ce n'est pas normal,... il y a un manque de bienveillance... Le coup d'après, je les ai chopées pour leur dire : « je vous vois après... », « non, non, avant » et je leur ai dit, il faut venir m'en parler : c'est ça être bienveillant, c'est savoir comment ça se passe... Ça me tracasse pour elles car je ne pense pas qu'on les mette dans de bonnes dispositions... J'ai eu pas mal de soucis dans ma vie et je pense que tu peux t'en sortir si tu cloisonnes bien ta vie... sauf que là on leur met la misère : elles arrivent chez elles et le cloisonnement est difficile... Cet aprem', nous on ne bosse pas et les 2 filles se voient pour préparer la liaison de demain matin car nous on ne travaille pas le jeudi après-midi... La difficulté est de bien se placer... J'ai déjà pris la classe devant les filles et elles sont là... Elles me regardent comme si j'étais Dieu... Heureusement que tu n'es pas capables de faire ce que je fais, que ça se voit l'expérience... En général, plus

tu montes et plus tu es déconnecté du terrain... La difficulté est de dire aux jeunes de ne s'occuper que de l'essentiel. Ma deuxième stagiaire le matin elle est au taquet et au bout de trois quarts d'heure elle est éteinte. C'est compliqué car je ne sais pas ce que je peux lui dire et ne pas lui dire. Une fois elle m'a dit : « j'étais mal lunée ce matin » alors je lui réponds « c'est à toi de gérer ». Dans des milieux comme ça, même si tu n'as rien préparé, il faut juste être bien dans ta tête alors ça gère. Si tu as la tête ailleurs, si tu ne cloisonnes pas, si tu penses à ... cela devient compliqué... Et là je pense qu'elle est azimutée avec tout cela et tout se rejoint. Je pense que la difficulté c'est de les remettre sur le terrain. Quand je les entends dire : « j'ai bossé tout le mercredi après-midi », « je me suis couchée à 2H du matin pour préparer ma séance », je pense que ça ne sert à rien et c'est compliqué car on leur dit le contraire. Je pense que moi j'ai un discours qui est trop un discours de terrain. C'est compliqué aussi avec les parents car on ne peut pas tout dire. On ne peut pas dire aux parents « Enfin, je ne peux pas tout voir »,... tu dois tout voir même si ce n'est pas toujours possible. Cela m'est arrivé d'intervenir sans en avoir l'air... pour aller à ma voiture le soir et d'essayer de rattraper le tir de ce que j'ai entendu au loin. Il faut leur faire confiance et qu'elles soient elles capables d'entendre les remarques... Une fois, toujours avec la deuxième stagiaire, ça a explosé : je lui ai dit, tu ne t'inquiètes pas, à 9H05, je vais les prendre dans la classe mais cela a été pire que tout pour elle car ils ne bronchaient pas. Une fois aussi, elle m'a appelé mais je n'aime pas trop ça car cela fait appel à l'aide devant les gamins, elle était accoudée au tableau, j'ai fait un mètre dans la classe et elle m'a apostrophé : « ils ne veulent pas faire la dictée ». C'est mort en terme d'autorité, même si j'ai apostrophé les meneurs : elle a relancé la dictée et j'étais à peine arrivé au rez-de-chaussée que cela recommençait, alors tu y retournes ou pas ? A quel moment on se doit d'intervenir, à quel moment on suggère, à quel moment on conseille ? Je leur ai dit : tu ne peux pas tout bien préparer... ce n'est pas possible au vu de ce qu'on vous demande, les objectifs,... et ce n'est pas ça la vie... la vie active ailleurs que chez ses parents, son copain... la vie lorsque tu as toi-même des enfants... Après, elles n'en peuvent plus... Je ne sais pas comment vous terminez, si c'est compliqué aussi ?

Oui, parfois... On s'y retrouve...

Elles se mettent d'accord sur des choses, c'est pas de leur faute,... elles se mettent d'accord et on les aide à se mettre d'accord... sur des règles de vie communes mais sur le fond elles ne partagent pas toutes les deux ça... donc ça pose problème... Par exemple, les places des gamins... Elle, c'est bien, je le lui ai dit là, elle a du mal à l'entendre mais c'est bien, elle change les enfants de place, elle est énergique. Je suis certain que l'année prochaine elle sera T1... Elle a des gamins qui sont spéciaux quand même... Elles n'arrivent pas à gérer quand il y a des

problèmes mais faudrait qu'elles gèrent. Il y en a une qui fait ce qu'elle peut pour gérer et l'autre qui n'y arrive pas et pour qui c'est compliqué, son avis va être réservé, je suis inquiet quand même... Tu parlais du rôle de l'équipe et ça me pose problème... Sans être misogyne,... dans ce bâtiment, sur douze enseignants, il y a douze femmes et elles ne sont pas toutes bienveillantes. De l'autre côté, j'ai quatre hommes et quatre femmes et c'est très rigolo car ce n'est pas du tout, du tout la même ambiance... Dans ce bâtiment, globalement, les femmes ont tendance à penser qu'il y en a une qu'il faut encourager et l'autre qu'il faut descendre. Moi je ne pense pas. Et l'autre bâtiment, globalement, il pense comme moi : c'est compliqué mais il faut s'accrocher, il faut lui donner des billes,... lui donner des billes, c'est...je lui conseille, par exemple, de bien préparer une leçon comme sa leçon de maths, et de laisser le reste, de faire au mieux. Je parle souvent le matin avec elle pour la motiver,... ça la regonfle... dès qu'il y a un problème elle est dégonflée... Globalement, le rôle du directeur il est de faire un soutien au conseiller pédagogique. En sachant que certains collègues ont le discours inverse de dire qu'il faut leur montrer comment on fait. Mes collègues de ce côté m'ont dit : « il faut qu'on trouve un moyen de répartir ses élèves et qu'elle voie comment cela se passe dans les classes de ceux qui ont 10, 15 ans d'expérience ». Cela va juste lui montrer ce qu'elle n'est pas capable de faire. Certains oublient comment ils étaient, ce qu'ils ont fait quand ils ont débuté,... il y a des disciplines où tu es plus à l'aise... c'est pas simple... Il faut admettre que elles aussi... Je leur dis « fais-toi plaisir, couches-toi de bonne heure, sois en forme » et elles me répondent : « non, je ne peux pas : j'ai mon mémoire »,... c'est pas une vie, le lendemain matin, elles sont vertes... le matin, on a parfois l'impression qu'elles vont dans la fosse aux lions... J'ai dit à ma stagiaire d'arrêter de placer les élèves qui lui posent problème à ses collègues car celles-ci le réinvestissent. Mais en même, elles lui disent, « donne-les nous »... c'est très ambigu... Les élèves se permettent de mal lui parler et en fin de compte elle fait semblant de ne pas entendre... et c'est gênant, qu'est-ce que je dois faire... A la mise en rang, elle les reprend, les fait se ranger par deux... puis lorsque le rang démarre elle se met devant et ne se retourne pas même si elle entend le bordel... dans ce cas-là, tu te mets derrière mais elle a peur de ce qu'elle va voir si elle est derrière... car elle ne saura pas gérer. Je ne peux pas être dans la classe tout le temps... c'est pas mon rôle. Parfois, les parents viennent me voir car forcément, ils se font punir, c'est le bazar... Je ne me plains pas mais c'est très compliqué pour moi car je veux les aider...

Vous voyez une évolution ?

Pour l'une oui, sa classe devient normale, je suis satisfait même si j'ai pas à l'être... Elle sera une bonne instit' même si j'ai pas à le dire, elle est gentille même si elle ne se laisse pas marcher

sur les pieds... mais pour l'autre non... Mon but c'est de sécuriser tous les jeunes, les stagiaires, les T1... ne pas les dégoûter car elles font tout par amour du métier...

C'est un soutien moral plus qu'un soutien matériel ou en didactique ?

Surtout pas en pédagogie ou en didactique... Au début, c'est ce que je reproche aux profs... ils parlent d'objectifs, de machins... Tu peux arriver avec ta classe vachement bien préparée et... L'année dernière, je préparais toujours une semaine de classe chiadée avec des séances et un cahier journal : avec une semaine j'en faisais deux... et pourtant j'ai de l'expérience... Il faut l'entendre... ce n'est pas grave... Le soir, tu regardes ce que tu as fait ou pas fait et tu remarques que c'est toujours les mêmes séances qui sautent, ... celles que tu aimes moins... Plus le milieu est compliqué et plus il faut arriver disponible... Si tu arrives avec tes problèmes : compliqué et là je pense que justement, qu'elles ont trop de problèmes... Donc mon rôle, ... je leur pose la question parfois quand elle viennent le matin : qu'est-ce que tu fais ce matin ? La deuxième, malgré les conseils, je pense qu'elle fait des choses trop compliquées et que c'est beaucoup trop long mais elle ne bouge pas... Je leur ai dit la prochaine fois que vous êtes deux, il faut vous observer : une prend la classe et l'autre prend la classe puis vous échangez... A la fin de la journée faites les points positifs et négatifs de votre journée : dans une journée, il y a forcément des choses qui vont bien et d'autres moins... et il va falloir corriger ça... Tu as d'autres questions ?

C'est difficile de savoir ce qu'attendent les PES de vous, de l'équipe, de l'école ?

Elles veulent ne pas se retrouver toutes seules... Simplement d'être là... pas de la pédagogie... Tu trouveras dans un bouquin... L'important c'est qu'ils apprennent peu importe comment ils vont l'apprendre... Cela ne se fait pas si c'est le bordel dans la classe, si tu te laisses faire sur l'attitude en classe, ... il faut qu'ils se tiennent bien... c'est plus là-dessus qu'il faut corriger le tir... Quand ils rentrent de récréation, dégoulinants de flotte, énervés par le foot pendant que les filles sont dans les toilettes parce qu'il y fait plus chaud et que l'autre te raconte qu'on lui a piqué son gâteau que sa mère lui a donné, les profs t'en parlent pas, mais c'est ça qui va te pourrir ta journée après... Voilà... Je pense qu'il faut... Je pense qu'elles attendent d'être sécurisées... de leur donner des tuyaux, des pistes... Je ne peux pas y aller tout le temps, ... de toute façon, ce sont elles qui sont évaluées... Sur le plan pédagogique, au même titre que les autres collègues on peut échanger des choses... faire ceci plutôt que cela... Je pense qu'il faut les sécuriser... et ils ne peuvent pas tout faire au début... Il faut qu'elles soient conscientes qu'elles ne peuvent pas faire de miracle au début et donc il faut qu'elles se mettent des priorités... Je pense qu'elles ont besoin de ça, qu'on leur dise « cool ». Je trouve que ce n'est

pas normal quand la pression est telle, ... moi je n'ai pas ce caractère-là, des collègues me disent que cela leur ai déjà arrivé, qu'elles ressortent effondrées après une visite de l'ESPE... Ce n'est pas normal... Pour la première stagiaire, cela a été très compliqué après la première visite des profs car la classe était vraiment bordélique à l'époque : une des profs est venue me chercher pour aller chercher les élèves, j'y suis allé mais j'ai pas compris, et devant les gamins et devant la stagiaire, elles ont descendu ce qui c'était passé dans la classe. Je leur ai dit de venir me voir après et elles ne sont pas venues, elles m'ont évité... Donc il, ... en fait, ... il faut être de bon conseil, des conseils très terre à terre... des tuyaux pour que ça se passe bien pour elles... En sachant que demain, en sachant que le début d'une période c'est toujours hyper compliqué... la liaison devrait se faire le mercredi matin avec un temps de travail l'après-midi en dehors des élèves, sans les élèves. A deux, vous vous marchez dessus.

Est-ce que cela pourrait être quelque chose à améliorer ?

Le temps dans la classe à deux devrait être réduit, liaison mercredi après-midi dans vos écoles sans les élèves. Même sur les temps à deux, il ne faut pas prendre la classe à deux : le co-enseignement c'est très compliqué. Il faut déjà être capable de prendre la classe seule. Ça ne sert à rien sinon à les mettre en difficulté les filles : la matinée suffit à faire quatre séances pour s'observer chacune son tour et échanger là-dessus, ... mettre des choses au point... Cela permettrait de comprendre pourquoi avec l'une cela se passe bien sur le plan de la discipline et du comportement alors qu'avec l'autre non... Cela serait peut-être plus facile à dire avec le même statut : il fait l'andouille devant toi et tu le laisses faire... Juger l'autre et se juger soi-même, faire son autocritique... Je pense que cela serait bien... et puis j'ai demandé à la CPC de venir toutes les semaines car toutes les trois semaines ça ne sert à rien, c'est pas assez... il n'y a pas de suite alors ça fait flicage...

Les visites obligatoires : c'est 4 fois dans l'année.

Je vais aller avec la CPC dans la classe la semaine prochaine. Pour voir vraiment... Je ne suis pas conseiller pédagogique, ... savoir poser des questions pertinentes, donner des réponses sans se tromper... je ne suis pas un modèle, ..., j'ai seulement des trucs, ... c'est compliqué... Je pense que l'ESPE, ils sont trop dans la généralité, trop sur la théorie...

Pas assez d'adaptation au terrain, à ses spécificités ?

La CPC qui est là... tu lui passes la classe elle gère, les profs, je suis moins sûr... Si tu veux être bienveillant, il faut connaître son boulot en sachant que c'est très dur... J'ai eu le concours au niveau bac et c'était le Bronx dans ma classe... Après tu as une autorité naturelle certainement, il n'empêche que c'est compliqué... il y en a qui tentent le coup régulièrement :

il y a un gamin en CP si j'entre dans la classe, je dis bonjour et lui il tente : « Bonjour P....»... Je pense qu'il faut rendre la formation... Il faut qu'elle plus de terrain... c'est une charge de travail parce que la classe prend beaucoup de temps dans la tête et tout ça... et vous avez les mémoires... Le seul avantage c'est que vous n'avez plus le concours.... J'essaie d'être attentif envers tous les collègues, pas seulement les stagiaires, envers tous les collègues... il faut qu'on se dise tout... Je pense que le rôle du directeur c'est d'être bienveillant... Avec les parents, il faut être vigilant... Là aussi... Certains ne pas les recevoir tout seul... Ils peuvent être durs avec les stagiaires alors qu'ils n'y jouent pas avec moi. Le premier jour, j'avais tout préparé pour la rentrée, j'ai ouvert les portes, l'entrée de tous se fait par-là, et ils sont tous passés un par un avec un parent : 700 personnes... cela peut faire peur aux stagiaires... c'est une usine... L'année prochaine : 392 gamins, j'attends 98 petits CP, donc l'inspecteur m'a dit la plus grosse école du département...

Vous allez organiser des choses pour les PES l'année prochaine ? Vous étiez là cet été, vous les aviez accueillis ?

J'étais là cet été mais c'est pas moi qui les avait accueillis avant... J'ai participé au mouvement l'année dernière pour la première depuis 27 ans avec ma fille qui était T1 et là je suis arrivé... J'ai un départ à la retraite en CE1 et je pense que l'année prochaine elles auront des CE1 les stagiaires. Là, ils sont chauds les CM... L'année prochaine, j'en aurais 23/24 en CE1, c'est quand même plus facile à gérer au niveau discipline des CE1...

Et au niveau de l'équipe c'est bien pris ?

Pour parler de l'équipe, on m'a dit tu n'étais pas là mais c'est n'importe quoi qu'on ait confié des CM1 à des stagiaires... Je ne vais pas critiquer moi j'étais pas là... Elle me dit elles seraient mieux avec un CE1 ou un CE2 alors tu lui passes ta classe ? Oui mais non... Mais bon... Là je vais avoir des ouvertures donc... et un départ à la retraite donc je suis en train de discuter,... je ne vais vexer personne... si je donne un CE1. Logiquement tous les ans tu remets sur le tapis les classes de l'année prochaine en conseil des maitres et c'est le directeur qui tranche à l'arrivée... Mais bon, on sait très bien que c'est compliqué si tu en arrive à des conflits sur des classes... Au vu de ce que j'entends des ouvertures... en CP c'est sûr et normalement 11 classes ordinaires autres que des CP. Pour la douzième,... l'inspecteur nous soutient à fond, la mairie moins car il va y avoir des travaux à refaire... Donc les nouvelles classes avec des postes à pourvoir seront les CP, les CM, un ou deux... et le CE1 avec le départ à la retraite... Donc les stagiaires seront en CE1... Donc moi ils vont m'appeler, je ne sais pas quand... A la fin de l'année scolaire... Je ne sais pas quand vous avez vos affectations... mais moi ça me laissera du temps pour les voir, pour parler, les laisser voir leur classe... Là je suis arrivé je ne les avais

pas vu avant, on ne s'était croisé qu'une fois et c'était compliqué... Au début d'année, les collègues ont été très chouettes avec les filles mais là cela devient compliqué du fait que les filles sont très différentes : elles sont bien plus bienveillantes avec l'une qu'avec l'autre...

Les stagiaires font partie de l'équipe pédagogique justement ?

J'essaie même si pour certaines réunions, je les excuse, elles lisent les compte rendus car il y a trop de choses dans la tête à gérer : une nouvelle école, des nouvelles habitudes... qu'on ne s'approprie jamais en une seule année... comme les commandes car tu ne fais pas ça pendant les stages. Les stages de trois semaines sont pas mal car vous êtes avec une instit' souvent bienveillante qui ne fait pas ça vous être vue comme un modèle... C'est pas mal... Il faut parler avec l'équipe aussi... Il y en a une qui n'hésite pas alors que l'autre hésite car elle a bien compris qu'elle était mal vue. Elle était jamais au café parce qu'elle avait toujours des choses à faire...J'ai été vigilant à cela... C'est aussi mon rôle... Je les trouve trop stressées le matin : l'une a bien bossé et ça paye, l'autre bosse mais mal... Les collègues me disent que je devrais aller la voir plus souvent mais elle doit gagner son autonomie... Je ne serai pas là si elle se fait inspecter ou visiter... L'une comme l'autre,... elles ne voient même plus quand elles font les choses bien...

C'est un problème d'estime de soi ?

Complètement... mais vraiment... On a eu un cas de harcèlement avec deux gamines qui faisaient la misère à une troisième avec des papiers et elle a bien géré... et puis après elle m'a passé le relais. Il faut à tout prix que tout le monde comprenne que c'est compliqué de devenir instit'... D'autres questions ?

Non merci, on a fait le tour je crois... Depuis combien de temps accueillez-vous des PES dans cette école ?

Deux ans

Depuis combien de temps exercez-vous la fonction de directeur d'école ?

Seize ans en REP + et depuis un an ici

Décharge complète

Taille de l'école : 15 classes ordinaires et 1 ULIS, 20 enseignants, dispositif type REP

Annexe 9 : retranscription de l'entretien N°3, Mme B. (12/03/2018 - 40mn)

Les questions de l'enquêteur sont inscrites en italique et les réponses de l'enquêté sont inscrites en style de police normal.

Comment percevez-vous votre rôle en tant que directrice, en tant qu'enseignante, auprès des professeurs des écoles stagiaires que vous accueillez ?

Alors en fait,... les circonstances de...d'accueil de ces deux PES, ... s'est fait pour nous d'une manière un peu... au départ un peu compliquée. C'est-à-dire, on était trois classes. On a eu au mois de mai-juin des inscriptions qu'ont éclaté donc on a eu une ouverture de quatre classes... d'une quatrième classe. Et donc, on a su... en fin d'année que ça ne serait non pas... que ça ne serait pas mis au mouvement mais que ça serait deux PES. Donc ça a engendré beaucoup de choses si vous voulez... Au début c'était un peu la panique... Parce que...euh, donc... parce que le fait d'avoir une quatrième classe nous obligeait à déménager deux classes parce que... le...le dortoir qui était de l'autre côté là-bas devenait une classe parce que le dortoir qui est maintenant là-bas ne pouvait pas accueillir une classe... Donc ça m'obligeait moi qui était tout au fond à côté du dortoir... enfin à côté de la classe qui était dortoir, je devais aller là avec le dortoir et la collègue qui était là devait aller là-bas. Donc ça a demandé déjà...beaucoup de changements... Ça c'est pour l'ouverture de la quatrième classe. Quatrième classe ouverte, il n'y avait rien... pour les filles... enfin pour les filles... On ne savait pas si ce serait des dames ou des messieurs... Donc on a été obligé, en juin de faire des commandes pour les nouvelles collègues ne sachant pas trop... si vous voulez... parce que on les décide en juin les classes, les niveaux de classe, mais bon des fois ça peut fluctuer... donc quel niveau ce serait, donc là ça a été un peu compliqué. Et puis après, on nous dit que c'est des PES qui arrivent... Alors là, au début, on s'est dit : « ah, là ça va être dur... » (rires) Je vous avoue que ça a été ça quoi parce que forcément des gens qui débutent... On avait rien contre eux si vous voulez mais on s'est dit : « Il va falloir les aider, il va falloir... Si ça se trouve ça va pas bien se passer. ». En plus, il y en avait deux... enfin...c'était le truc du binôme. Au début, on s'est dit, c'est quand même un peu compliqué l'histoire de trois fois... de trois semaines/trois semaines. Et puis, en plus, dans l'équipe, si vous voulez, à cette époque-là, on était trois et il y en avait une avec qui on ne s'entendait pas du tout, du tout... Qui était selon nous, après on est pas objectives, très, très individualiste... Donc déjà ça l'a fait suer de changer de classe,... elle ne voulait pas d'ouverture, Elle voulait... Voilà... Donc, euh, une fois qu'on a dit que en plus c'était des PES, alors là, c'était le pompon qui était... qui est monté très haut. Bon bah, après..., aucune aide par contre de l'ESPE, de tout ça... Si, des papiers comme quoi on aurait madame machin et

madame truc, que ça serait trois semaines/trois semaines mais point-barre, rien de... Un petit peu d'aide au niveau de la circo en nous expliquant que... il faut les épauler... Enfin, si, il y a peut-être une petite bafouille quand même de l'ESPE qu'il fallait épauler les collègues au moment de la réunion du début d'année,... plutôt être avec elles... Enfin, voilà, des petites choses comme ça mais pas du concret...Vraiment pas du concret... Et puis en plus ça s'est décidé assez tard donc on a pas pu les voir en juin. Donc,...voilà...l'année s'est terminée... et pendant les vacances, je suis allée sur la messagerie académique, moi, et là il y en avait une des deux,... je ne sais pas si vous la connaissez, c'était Aurore, qui avait pris contact avec moi... Donc déjà, ça m'a un petit peu rassurée : « je m'suis dit bon, au moins il y en a une déjà qui a l'air très motivée. ». Manque de bol, en fait, je ne lui ai pas répondu au début, elle avait dû laisser le message tout au début et moi j'y suis allé peut être fin août... Donc déjà ça... Et puis après, donc, la pré-rentree est arrivée : donc elles sont toutes...la première semaine elles étaient là toutes les deux... Et puis, ma foi, le contact était sympa, enfin ça allait, la première semaine ça s'est bien passée, on a appris un peu à se connaître... Et puis, en fait, au fil du temps ça s'est avéré absolument génial... C'est-à-dire que déjà les filles entre elles, Aurore et Nelly, elles s'entendaient très bien... malgré le fait qu'elles n'avaient pas du tout la même manière de travailler, le même caractère mais ça se... ça s'organisait bien. Elles ont tout de suite bossé ensemble c'est-à-dire qu'elles n'ont pas fait leur classe chacune de leur côté. Dès la première semaine, elles étaient toujours ensemble, tout le temps en train de savoir comment s'organiser... savoir comment faire les trucs collectivement... qu'il y en ait une qui reprenne le pied de l'autre quoi... qu'il n'y ait pas une cassure à chaque fois... Euh, la première semaine s'est vraiment bien passée aussi au niveau... avec les gamins... ça a un petit peu pêché au niveau des parents, qu'on a tout de suite, forcément à la réunion de rentrée, qu'on a tout de suite... Réunion de rentrée c'est toujours une réunion collective puis après on va dans nos classes, donc moi les filles je leur avait demandé parce que je ne voulais pas non plus que les parents... Moi je trouvais que d'aller avec elles à la vraie réunion avec les parents de leur classe, c'était un peu gênant par rapport à elles, ça veut dire qu'elles ne sont pas capables quoi... Pour moi c'était ça, donc je leur ai dit aux filles. J'avais dit : « Bon bah voilà » et elles préféraient être toutes les deux les filles. Elles étaient deux quand même, c'est pas pareil que quand on est tout seul... Donc, mais à la réunion collective j'en ai quand même parlé... j'ai expliqué aux parents que c'étaient des personnes qui étaient en études mais qui avaient déjà fait...qui avaient travaillé un peu... elles avaient déjà fait des stages... en élémentaire mais ça je ne l'ai pas dit... Voilà, j'ai quand même essayé de rassurer les parents. Et puis, avec les parents ça s'est très bien passé aussi. Même si il y a toujours des parents qui aiment mieux machin ou truc, enfin bon..., dans

l'ensemble ça s'est très bien passé... Et puis... Et puis, petit à petit, en fait, elles nous apportaient des choses... parce que forcément elles arrivaient de l'ESPE elles... et puis, nous on leur apportait des choses parce que du coup comme on s'entendait bien, comme je voyais que ça marchait, que je voyais que je pouvais avoir confiance en elles... parce qu'il y avait ça aussi qui m'inquiétait un peu en tant que directrice... Il faut que ça se passe bien en classe quoi... Je n'ai pas de regard sur ce qu'elles faisaient en classe mais... il ne faut pas que ce soit complètement le bazar... Mais non, tout de suite ça s'est bien déroulé... Elles se sont bien entendues..., c'était des personnes qui étaient assez ouvertes, qui se sont bien entendues aussi avec les ATSEM... et pourtant c'était compliqué parce qu'elles partageaient l'ATSEM avec l'autre collègue qu'était pas trop... donc qui souvent leur piquait un peu et elles se retrouvaient sans rien donc j'étais obligée un peu de remettre les points sur les « i » pour que ça se fasse vraiment... Et puis... Et puis, on essayait de les aider comme on pouvait en leur donnant du matériel qu'on avait... parce que forcément leur classe... elle était un peu chiche en matériel parce c'était la quatrième classe... Euh, donc, du coup, on leur filait... on s'est prêté, on s'est échangé du matériel en leur expliquant les... les jeux qui étaient les plus... faciles d'utilisation... forcément elles découvraient même si parfois elles connaissaient aussi un peu..., par rapport aux livres qui sont dans notre bibliothèque et tout ça, par rapport à la documentation que nous en anciennes on peut avoir et que elles, elles n'avaient pas... par rapport aux prep' qui des fois,... même si des fois... Au niveau préparation, elles m'ont éberluée, je ne sais pas comment vous vous faites mais elles faisaient une somme de travail... Elles me montraient leur cahier-journal qui grossissait au fur et à mesure... C'était impressionnant... Elles ont vraiment fait un boulot formidable enfin pour moi elles étaient... Et puis, on s'arrangeait... Je savais que les jours où les CPC venaient la voir ou alors la tutrice et tout ça, on s'arrangeait pour qu'elle soit un peu moins dans le stress... et puis quand il y avait des gamins qui les faisaient suer, on mettait les points sur les « i » et les barres sur les « t » avec les gamins... Enfin, on les aidait quoi,...même si elles s'en débrouillaient vraiment, elles ont... Ce qui a aidé beaucoup c'est que... elles se sont tout de suite... c'est des filles qui étaient faites pour être instit quoi. Voilà. C'était... Après elles avaient pas du tout le même caractère : Aurore est très... Aurore était quelqu'un de très carré, très... comme ça... Nelly, beaucoup plus distraite, un peu... mais elles s'entendaient et puis nous on arrivait... Alors, moi quand j'avais des papiers un peu plus..., qu'il fallait me rendre ou des messages que j'envoyais... parce que Nelly « Moi, je regarde pas ma messagerie »... Donc du coup, je m'adressais plus à Aurore et puis bon ça s'organisait... Et puis il s'est trouvé qu'au fur et à mesure du temps qui passait, qu'on est devenues amies en fait donc là c'est la cerise sur le gâteau je dirais, voilà... Quand on faisait nos concertations,

l'autre collègue des fois n'était pas... elle venait mais elle repartait très vite mais nous on restait ensemble toutes les quatre, on papotait... Enfin, donc, l'amitié est née comme cela petit à petit et puis voilà... en étant amies ça s'est encore mieux passé... Cela s'est fait relativement vite... Moi j'en garde le souvenir d'une année vraiment super. On a de la chance qu'elles se soient bien entendues parce ce qu'à première vue c'est pas le cas partout... Il y a des fois des doublettes... Mais ce qui était bien, ce que j'ai trouvé sympa aussi c'est cet échange jeune... enfin pas jeune/vieux mais ancien dans la profession et nouveau dans la profession... Ça fait un élan de... dans l'école qui est vraiment très agréable... Et puis elles étaient tout feu, tout flamme les filles parce que forcément c'était l'année de leur titularisation donc elles étaient motivées. On proposait n'importe quoi, elles étaient toujours d'accord... donc... c'est agréable d'avoir des gens qui... sont partants. On sentait qu'elles étaient motivées par ce qu'elles faisaient...

Est-ce que vous pensez qu'en tant que PES, on a des attentes particulières vis-à-vis de l'école ?

Quand elles sont arrivées ?... Je dis pas qu'elles étaient à l'aise au début. Je pense qu'elles étaient quand même très anxieuses... d'une part, de savoir si elles allaient s'entendre avec l'équipe et tout ça... et moi je pense que ce qui les stresse beaucoup c'est la titularisation... Alors vraiment, alors ça... Mais des attentes sur nous précisément... Non, moi elles en avaient pas.. Je ne pense pas... Elles savaient... Elles étaient contentes quand on leur proposait des trucs... Quand elles nous posaient des questions, elles étaient contentes... Mais elles étaient pas là tout le temps à nous harceler de questions... Non, c'était vraiment des filles qui étaient autonomes. Elles savaient où elles allaient... Elles ont beaucoup bossé ensemble. Je pense que ça, ça les a aidé énormément parce que, l'air de rien, de travailler ensemble, de prévoir ensemble, de causer, de parler des gamins... parce que on est quand même une école ici où y'a quand même des gamins en difficulté..., de réussir à parler ensemble et de confronter leur point de vue par rapport aux gosses qui avaient des difficultés et d'essayer d'arranger les choses... enfin de trouver des... des choses qui peuvent aider ces gamins-là ensemble, je pense que ça les aidait mais elles nous ont pas vraiment... moi j'ai pas senti ça... du tout...

Vous les avez vues évoluer au cours de l'année ?

Euh... Oui, en fin d'année, elles étaient vraiment... Nelly était très sociable alors que Aurore était beaucoup plus... au début... dans la retenue... Mais oui après, elles se sentaient presque dans leur école et ça a été d'autant plus difficile la fin... A la fin c'était vraiment des collègues à part... Même si c'était déjà des collègues mais pour moi, c'était des collègues à part entière. Ça a été très vite des collègues comme je peux en avoir, là j'ai une jeune femme qui est

brigade... exactement pareil, elles faisaient partie de l'école intégrante, en plus, elles se sont entendues avec les ATSEM donc ça c'est bien aussi... Non, moi j'ai pas senti qu'elles voulaient qu'on les aide à tout prix, qu'on les... Non, vraiment là... Et puis elles étaient ouvertes à tout... Après je ne suis peut-être pas objective puisque je suis restée amie avec elles... C'est vraiment... Même leur anxiété n'a pas gêné, si vous voulez, au bon déroulement de l'école... Après on les épaulait donc ça a peut-être aussi... Si elles avaient été dans une école où les gens n'étaient pas très présents ça aurait peut-être été dur pour elles... Mais j'ai pas spécialement senti ça moi...

Vous avez-eu d'autres PES par la suite ?

Non, car la classe a fermé l'année d'après... Beaucoup de changements et...

Vous changeriez des choses si deviez à nouveau recevoir des PES ?

Non, je pense que je ferais exactement comme on a fait... Je pense... Après ça dépend aussi des personnes qu'on aurait... Si c'est des personnes qui sont motivées comme elles l'étaient, partantes pour faire plein de choses, agréables dans l'équipe... Non, je ne changerai rien, vraiment c'était parfait... Bon après si c'est quelqu'un qui met en danger les gosses ou quelqu'un de pas motivé peut être que là... quelqu'un qui fait ça mais on sent que c'est pas... Oui là, je me montrerai peut être un p'tit peu plus si vous voulez... tout en restant... je ne suis pas supérieur hiérarchique en tant que directeur...

C'est particulier comme place ?

C'est très bizarre comme place mais on est quand même responsable si les gosses sont en danger. Donc si j'avais senti ça... Des fois... ça m'est peut-être quand même venu des fois de leur dire : « Bon, aller, là il faut rentrer... ou... quand on rentre on laisse pas les enfants dehors » Forcément, elles découvraient la maternelle,... c'est des petites choses... Mais, je pense que si... c'était des gens comme ça... Elles ont été suivies aussi. Elles ont vraiment eu du bol cette année... sauf avec leur tutrice qui était un peu particulière. Elles ont eu une CPC qui était très sympa qui leur fou... qui leur mettait la pression... enfin bienveillante je dirais donc ça les a aidées... Mais les CPC, elles nous demandent à nous... Donc la CPC, elle nous demande et puis je pense quand ça ne se passe pas bien... J'ai eu un cas, il y a un cas, j'ai pas tout su parce que je connais pas trop, trop ce directeur, où les deux PES ne s'entendaient pas du tout mais c'était vraiment une catastrophe donc là les CPC sont venus aider le directeur parce que c'était très, très compliqué... A part ça ... autrement non... je ferai exactement comme ça s'est passé... en essayant que tout se passe bien...

Les CPC peuvent aider ?

Elles recadrent les PES... Elles sont quand même assez présentes les CPC... J'ai pas compté combien elles étaient venues de fois mais elles viennent quand même... Et puis, elles nous connaissent nous les directeurs donc quand on va aux réunions de directeurs : « alors comment ça va avec les PES ?, elles s'entendent bien ensemble ?, elles arrivent à travailler ensemble ? Avec vous comment elles sont ? ». La CPC qui s'occupait d'elles, elle avait vu comment elles fonctionnaient. Elle me dit : « ça correspond à ce que moi je ressens mais je te le demande quand même »... Donc on peut quand même avoir de l'aide des CPC et certainement de l'inspecteur si il y avait des soucis... oui, je pense, je n'ai pas trop su ce qui s'était passé mais le CPC devait venir plus souvent... Après c'était en élémentaire donc c'est peut être différent de la maternelle, j'ai l'impression, j'ai pas travaillé beaucoup en élémentaire..., en élémentaire même si on est dans une grande école avec d'autres collègues, on est beaucoup dans sa classe, un peu tout seul... que en maternelle on travaille quand même beaucoup ensemble donc les PES ça doit les aider je pense... Le fonctionnement de la maternelle est complètement différent... après ça ne s'accorde peut-être pas à toutes les personnalités...

Est-ce que vous avez l'impression qu'en fonction des collègues des contacts différents se sont noués ?

Oui, avec la troisième collègue : bonjour, au revoir, point-barre... Voilà, c'est ça... Bon c'était...avec nous c'était pareil, c'était pas contre les PES spécialement mais... les PES, si vous voulez, lui compliquaient un peu la vie et puis il y a eu une corrélation aussi avec l'ouverture de la quatrième classe qui faisait qu'elle devait partager son ATSEM avec les PES... Alors là, elle a pas supporté si tu veux,... si vous voulez. Elle était, avec son ATSEM... Elle était... C'est elle qui lui faisait beaucoup de choses, tout ce qui... Elle travaillait, elle faisait bien sa classe mais tout ce qui était... matériel elle s'en occupait tout le temps... Donc, du coup, ça lui a fait tout drôle : fallait qu'elle partage. Mais c'est allé loin quand même parce qu'on avait fait un savant emploi du temps pour que l'ATSEM aille tant de temps chez l'une, tant de temps chez l'autre. Et des fois, Nelly... Une fois je vais dans sa classe : « Mais tu devrais avoir Anne-Marie dans ta classe, Pourquoi tu n'as pas Anne-Marie ? » et elle me dit : « bah, je sais pas... ». Donc, en fait, l'autre collègue,... elle savait pertinemment qu'elle devait être chez Nelly et puis là c'était un peu dur je pense. Après, je ne sais pas le ressenti qu'elles en ont eu elles parce que je n'en ai jamais parlé avec elles mais voilà... Mais bon, du fait qu'elles s'entendaient bien avec tous les autres, ATSEM..., instits... je pense que c'est passé un peu au-dessus... Non, et puis... Elles ont même participé à la kermesse que elles étaient pas obligées de la faire en fin d'année parce que bon c'est du temps supplémentaire quand même et puis

elles sont pas là l'année d'après donc elles étaient pas obligées de... se décarcasser comme ça donc elles l'ont fait et on sentait que ça leur plaisait... Non, on sentait vraiment... c'était... Moi, ce serait à refaire je le referai. C'était une bonne expérience finalement... Je le referais... pas de soucis... pourtant ça effraie surtout le coup des trois semaines... du changement toutes les trois semaines parce que je me suis dit les gamins vont être perturbés, ils vont plus rien comprendre parce que souvent quand les maitresses sont assez... elles sont à mi-temps, elles sont deux jours/deux jours pas sur un long temps comme ça... Je me suis dit si elles ne bossent pas de la même manière, si elles arrivent pas à s'accorder... Autant en élémentaire ça doit déjà être un peu compliqué mais alors en maternelle, si on part pas sur les mêmes bases de rituels et de vie de classe et d'organisation de classe, ça peut vite être ingérable... Mais en fait, nos peurs se sont vite... sont très, très vite parties... Et puis ça s'est vraiment très bien passé... Après je ne suis peut-être pas objective puisqu'on est devenues amies...

Ou peut-être ne seriez-vous pas devenues aussi proches si leur intégration ne s'était pas aussi bien passée ?

Oui, je pense... Je pense aussi... Le fait qu'elles soient... motivées, c'était... Après, si ça c'était pas... si j'avais senti... un peu des difficultés de leur part, c'est pas pour ça que j'aurais été... j'aurais été moins sympa avec elle, si vous voulez, j'aurais essayé de faire tout... si en contrepartie elles faisaient de même de leur côté. Moi, je trouve, c'est donnant-donnant : je veux bien aider mais si de l'autre côté ça vient pas je vais laisser tomber, c'est un échange qui se crée... Mais si ce sont des difficultés pour s'organiser... Non, là, par contre j'aurais aidé... Je pense qu'on était là un peu pour ça... Enfin, on est pas là pour ça parce que c'était pas notre boulot, c'était... Dans les textes, dans les textes qu'on a eus... Je les ai perdu les textes, je ne sais plus trop ce qui était écrit... je ne sais pas si je les ai encore... mais c'était un peu écrit qu'il fallait un peu parrainer... (Mme B. cherche dans ses dossiers si elle retrouve la lettre d'affectation des professeurs des écoles stagiaires.)

Elle a une place particulière l'équipe ?

C'est très bizarre comme... aider... laisser de l'autonomie... Ça, c'était l'étudiant en STAPS... ça, c'est des stagiaires... Non, ça c'est vieux... Non, sur elles je n'ai rien gardé... mais il ne devait pas y avoir grand-chose c'est aussi pour ça que j'ai rien gardé... parce qu'il y avait une lettre en début d'année qui nous était adressée par l'ESPE mais c'est tout... On a même pas eu une réunion... Rien du tout... Après, je ne me souviens plus trop mais ils devaient penser qu'on avait les CPC pour nous aider... Ça devait être ça... Les CPC ont dû aider... quand ça se passait mal... franchement... En plus, ça s'est bien passé avec les parents... parce qu'il y a ça aussi : les parents qui font suer les jeunes qui débutent parce que ci, parce que ça... En plus, le truc

des trois semaines, les parents, c'est pareil, au début ne comprenaient pas trop, ça les perturbait un peu aussi ça... Mais bon, ça s'est fait, elles ont réussi... Une fois que le pli est pris... une fois qu'on voit que ça se passe bien, ça rassure, ça met en confiance tout le monde... Ça s'est fait naturellement... petit à petit... Je dirais et c'est ça qui a fait que ça s'est bien passé... je pense... surtout... Il n'y a pas eu, ni d'un côté, ni de l'autre, au début « faut faire ci, faut faire ça » et puis « non, moi je fais comme ça et c'est tout, je changerai pas »... Il y a une ouverture des deux côtés... L'année où il y a eu un poste, je leur ai même dit aux filles de postuler... Bon, elles auraient pas eu le poste vu le nombre de points qu'elles avaient... j'avais qu'une envie c'était de les avoir comme collègues après... On avait envie de les garder et de continuer de travailler ensemble... et elles aussi, je pense... même si on en a jamais parlé...

C'est votre rôle d'accompagner les jeunes dans leur entrée dans le métier ?

Moi... Je ne pense pas... Je l'ai fait bien volontiers... mais je trouve qu'on en demande de plus en plus... aux directeurs et aux collègues... pour gérer des choses... qui ne sont pas dans nos prérogatives... Nous, on a jamais demandé de... d'aider les collègues... Si on veut des stagiaires, on peut en avoir... on peut être MAT... Donc ça, c'est un choix... On fait un choix... On sait qu'on est... Là c'est imposé... La décision tombe et puis vous faites avec... en plus au dernier moment... En plus, on a pas le temps de connaître les gens avant la fin de l'année... Moi, je ne les avait pas vues Aurore et Nelly avant la rentrée... et après on se débrouille... C'est un peu ça... C'est un peu, en gros, c'est comme ça et puis vous vous débrouillez... Oui, vous aurez de l'aide mais enfin, au jour le jour, c'est quand même nous qui gérons le quotidien... C'est un peu cavalier de la part de l'administration de faire ça je trouve... même si ça se fait quand on a des nouvelles collègues, des jeunes collègues... Là on a une jeune collègue, elles étaient ensemble... Evidemment qu'on va l'aider... Evidemment... C'est... Ça serait inhumain de laisser tomber quelqu'un qui veut un conseil... Enfin, je veux dire... On fait une profession de toute façon qui est tournée vers l'autre donc... mais de nous mettre devant le fait accompli, je trouve cela un peu cavalier... surtout pour des filles, pour des gens qui ont quand même un sacré enjeu sur l'année... Faut pas qu'elles se ratent quand même... Moi je trouve que c'est pas normal... sans demander... sans qu'il y ait une demande de la part... sans qu'il y ait un acquiescement de la part de l'équipe... En fait, dès qu'il y a un poste qui se libère dans une école... et qui va être au mouvement... c'est-à-dire un poste de départ en retraite ou... de gens qui demandent un exeat et qui s'en vont... qu'on est sûr que le poste soit libre... d'office, il est pris pour les PES... Il est bloqué... et en plus, on ne sait pas pour combien de temps... quand ils disent bloqués... souvent au moins deux ans... Alors... Après si ça marche, ça marche mais trois ans ça a l'air de rien, si c'est trois ans de galère ça peut être dur... Et puis alors après, ce

qui peut être compliqué aussi de faire perdurer ça sur la longueur... c'est que... c'est comme quand on a un collègue qui est en congé de longue maladie, bien sûr on a le droit d'être en congé de longue maladie,... mais quand on a chaque année une personne nouvelle, on arrive pas à faire de projet sur le long terme... et ça c'est très gênant... Il y a plein de choses qu'on envisage différemment lorsqu'on a sa classe sur plusieurs années... les commandes... On a un objectif à long terme... A la fin, quand on travaille depuis un certain temps avec des collègues, on sait comment on fonctionne après... Forcément, on a pris des habitudes de travail et ça chaque année il faut le recommencer... Donc, même si ça apporte parce que c'est sympa mais... il faut pas que ce soit trop... longtemps... Je pense que deux ans c'est bien après faut refaire une pause... parce que tout le temps ce serait compliqué... Mais je le referais une année volontiers... même si je pense que c'est un peu cavalier, c'est... un peu limite... On est souvent confronté à ça dans l'Education nationale : c'est comme ça et pas autrement... Parce qu'avant... elles venaient en stage mais complètement les personnes... C'était ça... Ça n'a pas toujours été comme ça... Elles venaient carrément pendant trois semaines ou cinq semaines et la titulaire était partie en stage... mais c'était cinq semaines, c'était pas une année... Là, c'est formateur mais c'est difficile... Je pense que du côté des jeunes ou des moins jeunes... parce qu'il y a des gens qui sont plus âgés qui passent le concours ça doit être une année très difficile... en les voyant faire... avec toute la masse de boulot qu'elles avaient... surtout pour les gens comme Nelly qui avaient cours en même temps... puisque Aurore c'était pas le même parcours... Aurore allait très peu en cours les trois semaines où elle était pas là : elle avait déjà son master 2... que Nelly elle l'avait pas donc Nelly, elle était toujours sur le pont, je ne sais pas comment elle a fait pour tenir... Franchement... De sacrées responsabilités sur les épaules et puis, plus la pression du mémoire... Moi je me dis ceux qui restent ce sont ceux qui sont motivés... Non, là... De mettre des gens comme ça dans des écoles où on sait pas si ça va bien se passer sans avoir demandé à l'équipe, c'est un peu cavalier... Après c'est comme ça, on y peut rien...

C'est plus difficile d'accueillir des PES qu'un jeune collègue même si c'est sa première année ?

Oui, je pense, elles n'ont pas cette pression les titulaires première année. Donc, c'est quand même... Je me revois quand elles sont passées... parce que, à un moment donné, l'équipe se... elles étaient trois ici : la CPC, la tutrice et puis il y avait peut-être une autre dame, elles étaient deux ou trois ici dans le bureau en train de prendre chaque... l'une, après l'autre... Du coup, elles nous faisaient tellement de mal les deux... à se stresser : on restait le soir... on est resté avec celle qui était dans la salle de jeux en train de se ronger les ongles... C'est dur... On avait beau les rassurer, leur dire mais si ça va aller et tout ça... Il y a une sacrée pression sur le dos des gens... C'est peut-être comme ça dans tous les boulots mais... Je ne sais pas si c'est...

Enfin, c'est pas moi qui organise... les formations. Mais le fait d'avoir les cinq semaines... les stages dans l'année mais espacés... sur de courtes durées... on ne voit pas tout mais le stress est moindre...

Vous êtes directrice depuis combien de temps ?

Depuis douze ans.

Douze ans dans cette école ?

Oui

Vous avez actuellement trois classes donc vous n'avez pas de décharge de direction. Et pour quatre classes ?

Si, pour quatre classes j'avais un quart de décharge. Donc quand elles étaient là les filles... Ça c'était bien aussi... Quand elles étaient là... Je ne sais pas si ils mettent des PES sur des écoles de trois classes... Je ne sais pas... Parce que du coup, il n'y a plus que deux titulaires... Quand on a un quart de décharge, moi je trouvais en tant que directrice, on peut vraiment leur filer un coup de main aux filles... car ça nous décharge du temps et puis moi les petits ils dorment en début d'après-midi donc là ça permet d'être un peu plus réceptive et de les cocooner un peu plus... Je crois que c'est minimum quatre classes... Sans décharge, cela serait compliqué...

Je pense avoir fait le tour de mes questions... Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à mes questions...

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Cadre institutionnel.....	2
2.1. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation	2
2.2. La formation initiale des professeurs des écoles : la réforme de la mastérisation	3
2.3. Les dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier	5
2.4. Le fonctionnement des équipes pédagogiques	7
3. Cadre théorique	8
3.1. La formation initiale.....	8
3.1.1. Tutorat versus mentorat	8
3.1.2. Les pratiques formelles.....	9
3.1.3. Les pratiques informelles.....	10
3.1.4. Les attentes des professeurs des écoles stagiaires	10
3.2. Les étapes de la professionnalisation.	12
3.2.1. L'accueil des professeurs des écoles stagiaires	12
3.2.2. L'intégration d'un professeur des écoles débutants.....	13
3.2.3. La construction d'une identité professionnelle : la socialisation professionnelle ..	14
3.2.4. La place des syndicats	17
3.3. La dimension collective du métier de professeur des écoles.....	18
3.3.1. Quelques définitions	18
3.3.2. La culture professionnelle enseignante.....	19
3.3.3. L'accompagnement professionnel : un appui pour la construction identitaire.....	20
3.3.4. Les échanges informels : une aide morale et pédagogique.....	22
4. Problématique et hypothèses.....	23
5. Méthodologie de recherche.....	25
5.1. La population des professeurs des écoles stagiaires.....	25
5.1.1 Les participants	25
5.1.2 Les outils.....	26
5.1.3 Les conditions d'utilisation.....	26
5.2. Les directeurs d'école.....	27
5.2.1. Les participants	27
5.2.2. Les outils.....	28
5.2.3. Les conditions d'utilisation.....	28
6. Présentation des résultats	29
6.1. Résultats des questionnaires	29

6.1.1. Le profil des répondants	29
6.1.2. L'accueil.....	31
6.2.3. L'intégration.....	33
6.2.4. De façon plus globale.....	36
6.2. Retour sur les discours des directeurs d'écoles	39
6.2.1. L'entretien avec Mr L.	39
6.2.2. L'entretien avec Mr V.	40
6.2.3. L'entretien avec Mme B.....	43
7. Discussion des résultats et interprétation	47
7.1. Un pari ambitieux	47
7.2. Les limites du tutorat mixte	48
7.3. Le rôle des collectifs d'école dans la socialisation et la construction identitaire	49
7.4. La socialisation professionnelle : ses temps forts et son évolution	50
7.4.1. Selon les professeurs des écoles stagiaires.....	50
7.4.2. Selon l'école d'affectation	52
7.4.3. L'évolution de la socialisation professionnelle.....	54
7.5. La prépondérance de l'informel dans les pratiques	56
7.6. Pourquoi une formalisation de l'action des équipes peut-elle être nécessaire ?.....	58
8. Conclusion.....	60
9. Bibliographie et sitographie	63
9.1. Ressources institutionnelles.....	63
9.2. Ressources théoriques.....	65
10. Annexes	68
Annexe 1 : enquête PES mars 2016.....	68
Annexe 2 : extraits du verbatim de l'enquête concernant la question 39	76
Annexe 3 : guides des syndicats à l'usage des professeurs des écoles stagiaires	79
Annexe 4 : questionnaire à destination des professeurs des écoles stagiaires	80
Annexe 5 : guide d'entretien semi-directif à l'intention des directeurs d'écoles.	86
Annexe 6 : résultats intégraux des questionnaires adressés aux professeurs des écoles stagiaires	88
Annexe 7 : retranscription de l'entretien N°1, Mr L. (23/01/2018 - 35mn)	102
Annexe 8 : retranscription de l'entretien N°2, Mr V. (01/02/2018 - 1H15).....	109
Annexe 9 : retranscription de l'entretien N°3, Mme B. (12/03/2018 - 40mn)	120