



HAL
open science

La coévaluation et le développement professionnel des enseignants du premier degré, en formation initiale

Catherine Martinez

► **To cite this version:**

Catherine Martinez. La coévaluation et le développement professionnel des enseignants du premier degré, en formation initiale. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-03159438

HAL Id: dumas-03159438

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03159438>

Submitted on 4 Mar 2021

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.

UNIVERSITE DES ANTILLES

ESPE de Guadeloupe

Mémoire de Master

« METIER de L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION »

Mention « Pratiques et Ingénierie de Formation »,

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

**La coévaluation et le développement
professionnel des enseignants du premier
degré, en formation initiale**

Mémoire présenté par

Catherine Martinez

Directrice : ISSAIEVA Elisabeth

Année 2018/2019

Remerciements

Je souhaite remercier en premier lieu, ma directrice de mémoire, Madame Issaieva, pour tous ses conseils, ses questionnements qui m'ont permis de progresser dans mes réflexions, ainsi que son soutien dans la mise en œuvre du mémoire.

Egalement, je tiens à remercier mes collègues de formation sans lesquels je n'aurais pas pu suivre les cours de ce master. J'ai une pensée particulière pour José, Chantal, Véronique et Christèle, merci à vous !

Enfin, je remercie ma famille pour leur soutien indéfectible dans la réalisation de mes projets.

SOMMAIRE

| | |
|---|----------|
| Page de garde..... | 1 |
| Remerciements..... | 2 |
| Sommaire..... | 3 |
| Introduction..... | 4 |
| Partie théorique..... | 7 |
| I-La formation des enseignants-stagiaires dans le contexte d'apprentissage en alternance..... | 7 |
| A-La notion d'apprentissage..... | 7 |
| B-Le contexte d'apprentissage des PES..... | 11 |
| II-Le développement des compétences professionnelles pour une professionnalisation des enseignants-stagiaires..... | 14 |
| A-Définition générale..... | 14 |
| B-La réflexivité du praticien : vers une amélioration des compétences professionnelles ?...16 | |
| C-L'accompagnement des stagiaires : le contrat pédagogique comme cadre du développement professionnel..... | 19 |
| D-La mise en œuvre d'un référentiel de compétence du développement professionnel..... | 25 |
| E-Les indicateurs du développement professionnel..... | 25 |
| F-Le sentiment d'efficacité professionnel ou l'évolution du « développement professionnel perçu »..... | 28 |
| III-L'évaluation des compétences professionnelles..... | 29 |
| A-La mesure de la compétence professionnelle..... | 29 |
| B-Les stratégies d'autorégulation pour améliorer la compétence professionnelle..... | 33 |
| C-L'analyse des feedbacks en contexte de pratique professionnelle..... | 37 |
| IV-Le développement professionnel en question par la mise en œuvre d'outils d'autorégulation..... | 39 |
| A-Le développement de l'identité pour soi : le sentiment d'efficacité professionnel perçu à travers l'autoévaluation..... | 40 |

| | |
|---|------------|
| B-La coévaluation ou l'acquisition des compétences par la corégulation du formateur et de l'apprenant : l'identité pour autrui..... | 44 |
| Cadre de l'étude..... | 48 |
| I-Objet et contexte de recherche..... | 48 |
| II-Problématique et hypothèses..... | 49 |
| Méthodologie..... | 51 |
| I-Le cadre méthodologique..... | 51 |
| II-La méthodologie mise en place..... | 53 |
| III-Traitement des données..... | 55 |
| IV-Présentation des résultats..... | 70 |
| V-Analyse croisée des résultats..... | 74 |
| VI-Discussion..... | 78 |
| Conclusion..... | 84 |
| Bibliographie..... | 85 |
| Annexes..... | 93 |
| Table des graphiques..... | 164 |
| Table des tableaux..... | 165 |
| Table des matières..... | 166 |
| Résumé..... | 171 |

Introduction

Le système scolaire français est régulièrement critiqué par différents acteurs sociaux dont les parents d'élèves. Certains enseignants peuvent alors vivre une situation de tension au sein de leur classe ou de découragement face aux enjeux de leur métier. Un développement professionnel optimal peut aider à gérer ces situations difficiles. Dès lors, la professionnalisation des enseignants en formation initiale constitue la pierre angulaire de la formation en alternance proposée par l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE).

Cette formation propose un apprentissage théorique et un apprentissage pratique par la mise en œuvre des stages dans les écoles élémentaires publiques de l'Académie. Toutefois, les contextes de formation à l'ESPE et en stage diffèrent quant aux moyens du développement professionnel utilisés (Merhan, 2014). Cette formation en alternance est validée par des évaluations sur le contenu théorique enseigné et par une évaluation des stages validée en commission dans les circonscriptions de l'académie.

Cette évaluation certificative des enseignants du premier degré repose sur un référentiel de compétences que ces derniers doivent acquérir tout au long de leur formation sans connaître les critères d'évaluation de mise en œuvre de ces compétences.

Nous allons alors nous intéresser à la mise en œuvre de l'évaluation des enseignants-stagiaires (PES) à travers les différentes modalités de celle-ci et à partir du référentiel de compétences. Si l'évaluation vise à améliorer l'efficacité des apprentissages et à identifier les réponses pédagogiques adaptées aux besoins des élèves (Gourgue,2010), celle-ci peut prendre de nouvelles formes. En effet, après avoir défini les différentes modalités de régulation mises en œuvre par les PES pour se professionnaliser, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'autoévaluation et à la coévaluation. Les entretiens menés par les formateurs auprès des stagiaires constituent implicitement ces deux modalités d'évaluation mais elles ne sont pas formalisées. En effet, les enseignants-stagiaires ne disposent pas durant leur stage des grilles d'évaluation discutées lors des commissions.

L'enjeu de notre recherche est alors d'expérimenter un dispositif de coévaluation entre le formateur et l'étudiant, à partir de ces grilles d'évaluation, et d'en étudier précisément l'impact sur le développement professionnel des enseignants-stagiaires.

Enfin, le développement professionnel est spécifique dans les métiers du professorat puisque les stagiaires sont accompagnés et conseillés tout au long de leur formation par les formateurs sur le terrain (Maubant, Clenet et Poisson, 2011).

Pour ce faire, nous étudierons le contexte d'apprentissage des PES dans lequel est mise en œuvre la pratique professionnelle des enseignants-stagiaires (I). Nous identifierons les compétences professionnelles déclinées dans le référentiel de compétences à partir de la définition du développement professionnel (II). Enfin, nous analyserons le processus de régulation mis en œuvre dans l'auto-évaluation et la coévaluation (III). Ces développements constituent quelques éléments d'analyse et de réflexion sur une pratique de coévaluation qui n'est pas institutionnalisée dans le système éducatif français.

PARTIE THEORIQUE

I- La formation des enseignants-stagiaires dans le contexte d'apprentissage en alternance.

Les professeurs des écoles stagiaires (PES) sont formés en alternance à l'ESPE où une formation théorique leur est dispensée ainsi qu'une formation pratique dans une classe du premier degré, qui est sous leur responsabilité deux jours par semaine tout au long de leur année de formation. Si le contexte d'apprentissage est le même pour tous (A), la mise en œuvre de la pratique enseignante dépend du contexte au sein duquel s'intègre leur pratique (B). Ainsi, cette mise en œuvre contextualisée s'analyse au regard des modalités d'accompagnement de cette pratique. Ces réflexions seront analysées au regard des développements successifs suivants.

A- La notion d'apprentissage

S'intéresser à l'apprentissage, c'est se poser la question ; qu'est-ce qu'apprendre ? Cette question nous conduit à identifier l'état de la littérature scientifique sur le sujet, différencier l'apprentissage de la formation pour déterminer en fonction du contexte de notre étude, la définition qui peut caractériser au mieux les apprentissages et le développement professionnel des enseignants-stagiaires du premier degré.

1/ Définition

De Ketele (1989) définit l'apprentissage comme un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoirs-être et savoir-devenir. L'apprentissage met au centre de l'intérêt l'individu qui apprend : s'effectue un processus de changement intérieur du sujet qui conduit celui-ci à s'adapter à la situation. C'est ce que Piaget appelait « l'équilibre dynamique ».

La relation d'apprentissage est donc le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre. Cet apprentissage est aussi fortement lié à la relation pédagogique qu'entretient l'étudiant avec l'enseignant (Butler et Cartier, 2004).

2/De l'apprentissage en situation de formation d'adultes

Les théories sur l'apprentissage sont multiples. Depuis un siècle, différentes théories s'opposent ou s'articulent en ayant pour finalité d'expliquer le choix des modalités d'apprentissage en lien ou pas avec l'intervention pédagogique.

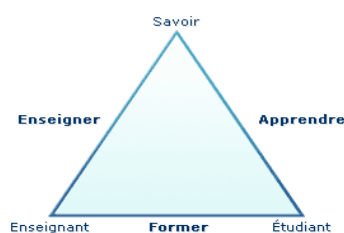
Il existe trois grandes conceptions de l'apprentissage selon Lecomte (1993). Ce chercheur identifie d'abord les facteurs d'apprentissage externe à l'individu où l'école du behaviorisme défendu par Skinner, détermine l'apprentissage comme une modification du comportement suite à des récompenses verbales ou autres.

Ensuite, il insiste sur les interactions entre facteurs internes et externes mises en avant par lesquels le constructivisme, qui propose l'idée que l'apprentissage naît de l'interaction et de son environnement. De manière complémentaire, la psychologie sociale du développement à laquelle est rattachée la pensée de l'école suisse du développement socio-cognitif (Perret-Clermont, 1991) considère l'apprentissage comme le résultat de l'interaction active entre pairs. Ce sont donc des paramètres sociaux qui sont mis en avant comme facteurs du développement cognitif individuel.

Enfin, Lecomte propose une dernière catégorie à savoir l'apprentissage comme facteurs internes à l'individu, résultant de processus mentaux, à laquelle sont rattachées les écoles de la pédagogie de l'autonomie (Dewey, Dickinson), les écoles cognitivistes (Koffka, Garanderie et Bailly) et les modèles innéistes-nativistes de Chomsky et Reuchlin.

Les applications pédagogiques de ces différentes théories sont celles que l'on connaît communément à travers les pédagogies transmissives, comportementalistes et constructivistes. Ces applications sont formalisées dans un modèle de compréhension pédagogique défini par Houssaye (1982).

Celui-ci définit tout acte pédagogique entre les trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant et le savoir.



Graphique 1 : Triangle pédagogique de Houssaye

Il ne s'agit pas pour nous, de cataloguer et de développer ici tous les courants théoriques relatifs à l'apprentissage mais de nous questionner sur la nécessité d'aborder la logique intégrative et la place qu'ils trouvent dans la formation des adultes.

Ainsi, Carré (2015) propose de dépasser les clivages théoriques pour mettre en œuvre « une logique dans, par et pour une activité professionnelle » telle que promue par l'Union européenne, l'UNESCO, l'OCDE et les organismes internationaux. Ainsi, le chercheur distingue l'apprentissage comme un processus psychologiquement situé alors que la formation est selon lui, « une intention de transformation d'autrui » visant le développement des compétences.

Ainsi, le dépassement des clivages idéologiques doit être repensé autour de la question de l'agentivité du sujet dans les différents niveaux contextuels micro, meso et macro que les théories sociologiques et psychologiques opposent. Ainsi, pour De Corte (2010), l'apprentissage doit être « constructif, autorégulé, situé et collaboratif. » Les théories contemporaines de l'apprentissage place l'agentivité du sujet au coeur du processus d'apprentissage :

« Les croyances des gens en leurs capacités de changer leurs situations grâce à leurs propres efforts sont significatives pour le développement de leurs compétences au travail et au-delà [...]. La capacité de traduire ces croyances en actes se construit plus qu'elle n'est acquise et ces capacités sont limitées par des contraintes qui peuvent être desserrées » (Evans, in Malloch, Cairns, Evans *et al.*, 2013, p. 356).

A partir de ces éléments, on peut s'interroger sur la manière dont la formation des adultes envisage l'apprentissage tout en étant centrée sur la pratique professionnelle grâce aux outils de l'analyse de pratique, la simulation et l'alternance. Dans quelle mesure ces différents outils mettent-ils en œuvre un apprentissage autorégulé qui favorise la motivation et la volition des apprenants plaçant l'agentivité de l'apprenant dans son contexte ? Telle est la question qui nous préoccupe.

Ainsi, en prenant appui sur des conceptions contemporaines de l'apprentissage, notre recherche sur l'évaluation des compétences en contexte de formation en alternance, à travers la coévaluation, s'inscrit dans cette conception psychopédagogique défendue par Carré (2015). Celle-ci s'appuie sur un cadre théorique triadique fortement inspiré par l'analyse des rapports

entre investigations pédagogiques et action éducative initiée par Léon (1971) mettant en oeuvre une analyse des rapports entre interactions entre pratiques, dispositions personnelles et facteurs de contexte, telle que défendue par la théorie sociocognitive (Bandura, 2003).

3/ Le processus de mise en œuvre de l'apprentissage

En prenant appui sur les conceptions contemporaines de l'apprentissage évoquées dans une approche sociocognitive, nous pouvons nous questionner sur la forme que cela prend dans la formation des adultes et plus précisément dans la formation des PES.

Ainsi, une première étape conduit à problématiser l'objet de l'apprentissage afin d'impliquer l'apprenant dans la recherche de la solution au problème posé. Comme le souligne Butler (2005), l'apprenant va chercher à articuler les cadres théoriques existants avec les connaissances liées à la pratique enseignante pour améliorer le processus d'apprentissage.

Ensuite, grâce au guidage du formateur, l'enseignant en formation construit sa réponse en mettant en place des stratégies pour résoudre le problème en vue d'améliorer sa pratique. Ainsi, celui-ci construit son savoir.

Ce savoir est ensuite évalué afin que le formateur s'assure de l'appropriation de la compétence à mettre en œuvre. Enfin, l'apprenant apporte une remédiation aux erreurs observées. Cette régulation (cf définition infra) prend en compte le contexte, les ressources, les émotions pour que les enseignants-stagiaires atteignent leurs objectifs (Butler et Cartier, 2004 ; Corno, 1994 ; Pintrich, 2000).

Ce processus général de l'apprentissage peut être complété par des innovations pédagogiques relatées dans la littérature scientifique à travers l'apprentissage collaboratif (Butler, 2005), afin de favoriser le développement professionnel des enseignants dans leur apprentissage. Ce nouveau modèle s'inscrit dans les théories socioculturelles de l'apprentissage (Englert et Tarrant, 1995 ; Henry *et al.*, 1999 ; Palincsar *et al.*, 1998 ; Perry *et al.*, 1999). Cette pratique de l'apprentissage tend d'abord à coconstruire des connaissances théoriques et développer ensuite des connaissances procédurales (Gersten, Vaughn, Deshler et Schiller, 1997). L'apprentissage est alors construit à plusieurs enseignants qui adoptent ou construisent des stratégies d'enseignement pour changer les pratiques d'enseignement (Borko, Mayfield, Manon, Flexer et Cumbo, 1997).

Nos travaux sur la coévaluation ne se situent pas dans cette démarche collaborative mais font toutefois partie des innovations pédagogiques mises en œuvre à l'étranger (cf infra).

En effet, notre étude tend à dépasser cette démarche scientifique de l'apprentissage pour se situer dans un contexte professionnel de la formation par alternance des enseignants-stagiaires.

B-Le contexte d'apprentissage des PES

Le contexte peut se définir comme « l'ensemble des paramètres qui forment l'environnement dans lequel se déroule cette situation. » (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013). Le développement professionnel des enseignants-stagiaires s'inscrit dans un contexte de formation par alternance.

1/L'apprentissage par alternance

La formation des enseignants répond à une dimension théorique et à une dimension pratique. Cette formation en alternance nécessaire à la professionnalisation des enseignants (cf définition infra) a fait l'objet de réflexions développées par Maubant, Clenet et Poisson (2011). L'alternance répond selon eux au projet d'insertion professionnelle des enseignants en formation. Cette démarche de formation conduit ces enseignants à être acteurs de leur formation en mettant en œuvre un partenariat entre les différents acteurs, une coresponsabilité de la mise en œuvre des apprentissages dans un lieu d'apprentissage.

Cette formation en alternance répond alors à la dimension psychopédagogique de l'apprentissage défendue par Carré (2015).

2/ La mise en œuvre du stage

Depuis 1995, en France, les PES sont formés sur les programmes de l'Education nationale, appelé Socle commun de connaissances, de compétences et de culture paru par décret n°2015-372 du 31 mars 2015. Ce programme décline les compétences du référentiel de compétences qui doivent être mises en œuvre auprès des élèves dans les classes. Les cours de l'ESPE visent à s'approprier les programmes ; en connaître le contenu et ses modalités de mise en œuvre. Il est attendu de ces enseignants qu'ils favorisent, grâce à leur pratique, le développement professionnel de tous les élèves. Pour ce faire, les enseignants doivent prendre en compte

l'hétérogénéité des différents niveaux de leur classe, apporter la remédiation nécessaire en favorisant la différenciation c'est-à-dire l'individualisation des apprentissages pour développer au maximum les compétences de tous leurs élèves.

Il appartient à l'enseignant-stagiaire d'acquérir lors des stages une posture professionnelle qui favorise les interactions entre les élèves et crée ainsi un contexte social favorable à la construction de l'élève en tant que sujet.

L'enseignant-stagiaire doit alors entretenir une démarche de personnalisation visant à prendre en considération la personnalité de l'élève et son identité.

Forest (2015), enseignant à l'ESPE de Bretagne, identifie dans son cours tous ces attendus de formation ainsi que les attendus institutionnels afin de clarifier le contexte d'apprentissage du métier d'enseignant et permettre aux étudiants de se fixer des objectifs de formation clairs.

Pour aboutir à la mise en œuvre de ces attendus, les enseignants-stagiaires suivent tous la même maquette de formation et tous suivent les stages en responsabilités dans les différentes circonscriptions que forment l'académie. A la tête de chaque circonscription, au niveau meso-contextuel, le chef hiérarchique des enseignants du premier degré, l'IEN, applique avec son équipe de conseillers pédagogiques les exigences des programmes adaptées aux enjeux de son territoire.

Les PES doivent par la suite appliquer tous ces prescrits au niveau micro-contextuel c'est-à-dire mettre en œuvre les programmes selon les attentes pédagogiques étudiées, dans leur salle de classe.

3/Une approche ergonomique du travail appliquée à la formation en alternance des enseignants-stagiaires

L'apprentissage de la didactique analysée sous l'angle de la professionnalisation répond aux différentes approches de l'activité en situation de travail.

En effet, c'est l'activité enseignante qui sera analysée et non les savoirs enseignés. L'activité décrite par Clot (1995) en s'inspirant de Leontiev (1976) peut être définie sous deux aspects.

D'abord, le PES en pratique de stage doit effectuer une tâche c'est-à-dire le travail prescrit par les programmes de 2015 cités précédemment et les attendus institutionnels du référentiel de compétence également cité.

Ensuite, l'activité est entendue comme le travail que l'enseignant-stagiaire met en œuvre c'est-à-dire « le travail réel », en fonction de ses propres buts.

Cette activité est le résultat de la confrontation du contexte interne du PES traduisant les émotions et les représentations de ce dernier, et du contexte externe liée à la classe où l'enseignant en formation effectue son stage.

L'activité traduite ici dans notre pratique de classe est donc le résultat de l'histoire personnelle et professionnelle toujours en évolution de l'enseignant-stagiaire. Ainsi, pour comprendre la mise en œuvre du stage, nous analyserons les gestes professionnels mis en place qui forment la posture enseignante dans ses aspects explicites et implicites.

Ne seront étudiés dans notre recherche que les gestes mis en œuvre dans le contexte de la classe car ce seront les formateurs et les enseignants en formation qui coévalueront le travail présenté lors des visites. Les gestes professionnels seront ceux prescrits par le référentiel de compétence. Ces critères d'évaluation recourent ceux analysés par Bucheton (2009) qui identifient l'atmosphère créée par l'enseignant au sein de sa classe, l'étayage mis en œuvre par l'enseignant, la gestion de l'espace-temps dans la mise en œuvre des séances et le tissage c'est-à-dire l'articulation des savoirs.

Ainsi, ces gestes professionnels sont les compétences attendues dans la mise en œuvre des stages qui doivent progresser tout au long de l'année de formation pour favoriser leur développement professionnel.

II- Le développement des compétences professionnelles pour une professionnalisation des enseignants-stagiaires

Le développement professionnel répond à un double objectif : la mise en œuvre de compétences professionnelles et la construction d'une identité professionnelle (A). Le référentiel de compétence institué par l'arrêté du 01/07/2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, sert à cette mise en œuvre des compétences (B), qui se révèlent à travers des indicateurs de professionnalisation (C).

A- Définition générale

Le développement professionnel revêt un caractère polysémique. En effet, différentes expressions sont utilisées : formation continue (Boucher et l'Hostie, 1997), perfection et développement pédagogique (La fortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001), apprentissage continu (Gouvernement du Québec, 2001), croissance professionnelle (Glatthorn, 1995).

Les chercheurs ne s'entendent pas sur le contenu d'une seule définition. Il faut alors considérer une complémentarité des différentes approches.

Marcel (2009) définit le développement professionnel comme ce qui « englobe la construction des compétences lors des formations individuelles ou collectives, mais aussi par la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ».

Nous devons distinguer le développement professionnel de la professionnalisation. Cette dernière peut être définie comme « la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres. » (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Ces auteurs retiennent deux approches de cette notion : une approche développementale (1) et une approche professionnalisante (2).

1/L'approche développementale

Cette approche développementale s'analyse en un mouvement progressif et évolutif des différents stades de développement qui permet à l'individu d'analyser et de comprendre les événements qui lui arrivent.

Cette conception tient son origine dans la description de Piaget du développement psychologique de l'enfant.

Nous centrons notre réflexion sur les stades de développement dans la profession enseignante. Pour Uwamariya et Mukamurera (2005), le développement professionnel implique « une démarche axée sur la personne enseignante qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques. » Toutefois, cette conception autocentrée sur l'enseignant ignore « le contexte professionnel, l'influence du milieu, la dimension collective et organisationnelle du développement professionnel ». (Boutin, 1999).

Ainsi, le développement professionnel doit s'observer subjectivement en fonction de ses propres pratiques enseignantes et en fonction du contexte professionnel (Mukamurera, 2002).

2/ L'approche axée sur la professionnalisation des enseignants.

La professionnalisation est la capacité à résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens (Perrenoud, 1994).

Selon Perrenoud, la professionnalisation conduit à maîtriser le métier d'enseignant en s'appropriant les enjeux du métier en favorisant l'autonomie de l'enseignant sur la prise de responsabilité et de décision liée au métier.

Le processus de développement professionnel implique un engagement de l'enseignant qui réfléchit sur sa pratique (Lieberman & Miller, 1990) et qui choisit les outils d'apprentissage, de recherche et de réflexion pour améliorer sa pratique.

De fait, un double contenu définit cette approche professionnalisante : c'est à la fois un processus d'apprentissage et un processus de réflexion sur sa pratique.

En tant que processus d'apprentissage, le développement professionnel de l'enseignant correspond au modèle constructiviste car l'enseignant est l'acteur de sa carrière : il apprend à maîtriser son métier par l'analyse de sa pratique et l'acquisition de nouvelles connaissances au sein d'une culture collective (Hargreaves & Fullan, 1992).

En tant que processus de recherche et de réflexion, Schön (1994) décrit le développement professionnel comme une réflexion menée dans l'action et sur l'action.

Pour Legendre (1998) et Portelance (2000), les connaissances des enseignants dépassent les savoirs disciplinaires. Dans cette conception, Tardifs (1991) distingue quatre types de savoirs : les savoirs disciplinaires, les savoirs curriculaires, les savoirs de formation professionnelle et les savoirs d'expérience. Cette dernière catégorie semble mal s'adapter à la formation initiale des enseignants stagiaires par le manque d'expérience de ces derniers dans le métier.

Cochran-Smith & Lytle (1999) définissent le développement professionnel comme :

-des savoirs pour la pratique : cela concerne les théories éducatives qui servent de référence au métier d'enseignant.

-des savoirs incorporés pour la pratique c'est-à-dire les savoirs produits par et pour la pratique.

-les savoirs de la pratique construits collectivement par l'analyse critique. Cette catégorie de savoir inclut les connaissances formelles, les expériences personnelles, les connaissances des autres acteurs professionnels et la dimension socio-culturelle du milieu.

Ces différentes conceptions ne s'accordent pas autour d'un référentiel pour la mise en œuvre d'une pratique et d'un développement professionnel des enseignants.

B- La réflexivité du praticien : vers une amélioration des compétences professionnelles ?

Les enseignants peuvent vivre l'analyse de leur pratique comme une « mise en cause » (Jorro, 2005) de leur travail. En effet, l'analyse orale et écrite des pratiques enseignantes entre dans une conception déficitaire de leur pratique professionnelle. Loin des passions, Perrenoud (1999) objective cette pratique ; il ancre son analyse en comparaison avec un socle de compétences professionnelles qu'il détaille et qui aujourd'hui est, peu ou prou similaire avec la grille de compétences servant aujourd'hui à évaluer la pratique de stage des enseignants en formation. Cette grille tend alors à structurer cette démarche réflexive grâce aux indicateurs observables du développement professionnel des enseignants-stagiaires.

Perrenoud (1999) analyse dans un premier temps, les finalités et les moyens de la réflexivité des enseignants dans leur pratique de classe (1) et interroge la formation initiale quant aux moyens donnés aux étudiants d'analyser leur pratique (2).

1/ La démarche réflexive au coeur de l'identité professionnelle des enseignants

Selon les sociologues Gouldner (1970) et Bourdieu (1992), la pratique réflexive est le mécanisme par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance.

Cette démarche peut naître suite à un sentiment d'échec de sa pratique mais peut aussi traduire une volonté d'optimiser sa pratique pour être plus efficace (Schön, 1983, 1987, 1991).

Pour Perrenoud, être un praticien réflexif c'est admettre que sa posture fasse partie du problème. Pour ce faire, au-delà de l'observation, de l'écoute et de l'analyse de ce qui se passe dans sa classe, l'enseignant va échanger avec ses pairs par des conversations informelles pour mener une réflexion sur la qualité et l'évaluation du travail produit en classe. Les formations suivies par les enseignants accompagnent cette démarche réflexive.

Pour l'auteur, la posture réflexive crée l'identité professionnelle des enseignants car, au travers de tous ces questionnements sur leur pratique, chaque enseignant va développer sa propre démarche de résolution de problème, sa propre méthode de travail en fonction du contexte de classe. La posture réflexive prend alors diverses formes.

Avant l'action, l'enseignant planifie la tâche et envisage les imprévus qui font le quotidien de la classe (Schön, 1983).

Pendant l'action, la réflexion vise à distancier l'action mise en œuvre pour mieux la réguler.

Enfin, après l'action, la réflexion permet d'analyser ce qui a été mis en œuvre et de préparer de nouvelles stratégies d'action adaptables aux différentes situations de classe.

Cette posture est soutenue par des savoirs théoriques qui outillent l'enseignant de repères didactiques pour comprendre les situations d'enseignement « au travers l'observation, l'interprétation, l'anticipation, la mémorisation, la communication orale et écrite » et même la vidéo (Perrenoud, 2004).

Derobertmeasure, Bocquillon et Dehon (2015) définissent trois de niveaux de réflexivité. Le premier niveau vise à faire état des éléments jugés importants. Le deuxième niveau vise à articuler ces éléments importants au regard de la norme. Enfin, le troisième niveau tend à mettre en place une stratégie d'action potentielle ou à concrétiser.

| Tableau 1 : Processus réflexifs et niveaux de réflexivité | |
|---|------------------------|
| Processus réflexifs | Niveaux de réflexivité |
| Narrer/décrire Questionner Prendre conscience | 1 |

| | |
|--|---|
| Pointer ses difficultés/ses problèmes | |
| Légitimer selon une préférence, une tradition Evaluer Intentionnaliser Légitimer en fonction d'arguments contextuels Légitimer en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques Diagnostiquer sa pratique | 2 |
| Proposer une ou des alternatives Explorer une ou des alternatives Théoriser | 3 |

Cette posture réflexive forge la professionnalisation (cf définition infra) de l'enseignant qui doit évoluer tout au long de sa carrière. En effet, les prescrits de la formation initiale sont vite obsolètes face aux conditions et contextes de l'enseignement qui évoluent vite. De plus, pour contextualiser les enseignements aux enjeux pédagogiques de sa classe, l'enseignant doit « personnaliser » les prescrits. Cette mise en œuvre peut s'inscrire dans un projet d'équipe ce qui conduirait à renouveler sa pratique et à rechercher de nouveaux moyens pédagogiques.

2/ La démarche réflexive des enseignants en formation initiale en question

L'Université vise à la formation de l'esprit scientifique, à la recherche et à la méthode de l'enseignement (Perrenoud, 2004).

Perrenoud interroge la finalité de la formation initiale au regard de la professionnalisation des enseignants. En effet, selon lui, la recherche et la pratique réflexive ont des finalités différentes puisque dans le premier cas, sont décrits les faits et les pratiques pédagogiques mais n'apporte aucune régulation de la pratique de classe. Sont enseignés des concepts théoriques qui ne visent pas à la résolution de problèmes professionnels. Les savoirs disciplinaires prennent le pas sur le développement des compétences (Tardif, 1996).

L'auteur propose alors de créer des « parcours de formation nouveaux » où s'incorporeraient les compétences professionnelles issues des habitus professionnels au travers l'articulation théorie-pratique.

Dans cette articulation, la formation universitaire devrait s'ouvrir aux outils réflexifs tels que l'analyse de pratiques, l'étude de cas, la vidéo-formation, l'écriture clinique, les techniques d'auto-observation et d'explicitation.

De nos jours, une évolution apparaît puisque des séances d'analyse de pratique sont menées au sein des ESPE permettant ainsi aux enseignants-stagiaires de verbaliser, exprimer des interrogations et trouver des réponses avec les formateurs et avec leurs pairs. De plus, des écrits réflexifs sont demandés en vue de former cette réflexivité.

Tous ces outils réflexifs doivent accompagner la mise en œuvre des compétences professionnelles.

C- L 'accompagnement des stagiaires : le contrat pédagogique comme cadre du développement professionnel

1/ La dimension clinique de l'accompagnement professionnel

Le terme d'accompagnement peut être envisagé comme une relation d'aide (Paul, 2005).

L'accompagnement soutient l'autonomie de l'étudiant dans le développement et l'autorégulation de ses stratégies. Il s'agit alors d'une pédagogie de l'inclusion où la mise en œuvre des pratiques pédagogiques vise l'individualisation du processus enseignement-apprentissage (Vienneau, 2005). L'accompagnant a un rôle d'intermédiaire entre l'individuel et le collectif car il vise à ce que la personne accompagnée se soumette aux normes institutionnelles « sans danger » dans un rapport de « quasi-horizontalité » (Boutinet, Robin, Pineau et Denoyel, 2007). L'accompagnant doit aider la personne accompagnée à se désengager d'une situation pour transformer sa pratique professionnelle. Cela implique un processus affectif et émotionnel. L'accompagnant conduit cette déstabilisation dans un rapport de confiance d'engagement mutuel. Il existe, toutefois, une tension qui oblige l'apprenant à livrer ses doutes, ses « souffrances » à un individu, l'accompagnant qui instaure alors une relation intersubjective. Bourassa, Cifali et Théberge (2010) s'interrogent alors ; l'accompagnement serait-il une utilisation sociale de la thérapie dans une pratique qui ne l'est pas ? L'instauration du dialogue et de l'écoute, la libération des doutes participent à la construction sociale de la personne accompagnée dans un contexte en mouvement.

2/ L'accompagnement de l'action enseignante

Les formateurs des circonscriptions de l'académie et de l'ESPE assument les rôles d'accompagnant dans la professionnalisation des enseignants-stagiaires. Leur rôle est alors d'interroger « l'intentionnalité de l'action de l'enseignant » (Garrison et MacMillan,1994) afin de connaître les processus cognitifs des enseignants-stagiaires.

Cette rencontre-remédiation s'effectue après les visites de séance qui ont lieu trois fois par trimestre au cours desquelles un entretien d'explicitation de sa pratique est engagé permettant de contextualiser la pratique de l'enseignant. Ce dernier explique, légitime, justifie son action en tant qu'elle sert à atteindre les buts fixés et à expliquer quelles sont les variables de son environnement qui justifie ses prises de décision.

En effet, Wittorski (2009) analyse les difficultés à articuler le savoir théorique et l'action enseignante. Nous n'aborderons que quelques thèmes qui peuvent avoir un lien avec la formation enseignante. En effet, cet écart peut être le résultat d'un manque d'information du terrain professionnel et du décalage de la formation par rapport aux objectifs des stages. De plus, l'enseignant-stagiaire va chercher à mettre en œuvre des savoirs scientifiques dans la pratique. Or, Wittorski souligne que ces savoirs ne s'appliquent pas automatiquement dans la pratique. Le transfert doit alors s'analyser dans un processus de construction de compétence qui est alors encadré par l'accompagnant qui régule les réflexions et la pratique des stagiaires au travers la verbalisation. L'accompagnant va alors susciter la réflexivité de l'enseignant-stagiaire sur sa pratique en révélant les quatre logiques de la professionnalisation.

D'abord, l'enseignant-stagiaire va effectuer un diagnostic rapide de sa pratique afin de faire évoluer le « processus d'action en jeu ». C'est ce que Wittorski nomme « la logique de l'action » où les situations imprévues sont solutionnées en fonction de leur contexte.

Ensuite, la personne accompagnée va mettre en œuvre des stratégies de recherche d'informations pour remédier aux problèmes qui se présentent. Ce « processus d'action intellectualisé » fait l'objet d'un accompagnement réflexif. C'est « la logique de réflexion et d'action. »

L'analyse rétrospective se poursuit afin de développer « une compétence de processus » puisque la pratique produite dans l'action va être formalisée pour mieux être évaluée : c'est la « logique de réflexion sur l'action ».

Une nouvelle réflexion va être menée pour anticiper une action plus efficace ce qui implique une prise de recul sur la pratique : c'est la « logique de réflexion pour l'action ».

L'action enseignante mise en oeuvre dans les stages vise à développer les « capacités » des stagiaires en continuité avec les savoirs théoriques. C'est alors « la logique de l'intégration-assimilation » qui prépare la vie sociale, citoyenne et professionnelle de la personne accompagnée.

Ainsi, l'accompagnement vise à développer la réflexivité de la personne accompagnée et lui permettre de développer ses compétences professionnelles dans une démarche socio-discursive où sont discutées les démarches de l'enseignant-stagiaire par l'action, sur l'action et pour l'action.

3/ De la médiation à l'internalisation : l'évaluation des pratiques éducatives

Les outils d'accompagnement servent à évaluer le niveau de compétence des stagiaires acquis pendant leur pratique d'enseignement. Il s'agira alors d'analyser, dans notre cadre méthodologique, à travers ces outils, les discours par la production d'écrits professionnels afin de comprendre le développement professionnel (Vanhulle, 2011) des enseignants-stagiaires, dans le contexte de la formation par alternance.

a- Les outils réflexifs servant à la construction de l'identité professionnelle

Deux outils sont utilisés pour favoriser la réflexivité enseignante : les entretiens et les écrits réflexifs.

Les entretiens post-visites qui ont lieu entre le formateur et l'enseignant-stagiaire ont pour but de réfléchir sur l'action, de verbaliser les intentions et les représentations de l'enseignant-stagiaire qui adopte alors une distance nécessaire par rapport à sa pratique. Les chercheurs identifient différents types d'entretien.

L'entretien post-visite est un entretien d'explicitation semi-directif qui vise la verbalisation de l'action (Vermersch, 1994, 2004) et la conscientisation de l'action. Cet entretien a ainsi pour but d'analyser les difficultés d'apprentissage, les erreurs et tout ce qui relève de l'implicite de l'action. S'instaure alors un contrat de communication entre l'accompagnant et le stagiaire qui prend en compte le cadre institutionnel de l'exercice et la dimension éthique de la situation d'accompagnement. La mise en oeuvre de cet entretien sera développée ultérieurement.

L'entretien d'auto-confrontation simple est une méthode d'entretien qui vise à utiliser différents supports (vidéo, audio) qui servent d'échanges sur la manière dont l'action a été menée. Toutefois, cet entretien est décontextualisé c'est-à-dire qu'il se produit lors d'un échange ultérieur à la réalisation de l'action. Il existe également un modèle d'entretien d'auto-confrontation croisée (Clot, Faïta et Fernandez, 2000) qui repose également sur l'enregistrement vidéo d'une séance. L'enseignant observe ces gestes professionnels et son discours en situation de classe en présence d'un chercheur ce qui nous conduit à la situation de recherche de l'entretien d'auto-confrontation simple. Puis un autre enseignant regarde également et analyse sa séance dans les mêmes conditions que le premier enseignant. Ensuite, les deux enseignants discutent ensemble et comparent leur pratique enregistrée sous le questionnement du chercheur. Ce dispositif peut être synthétisé de la façon suivante :

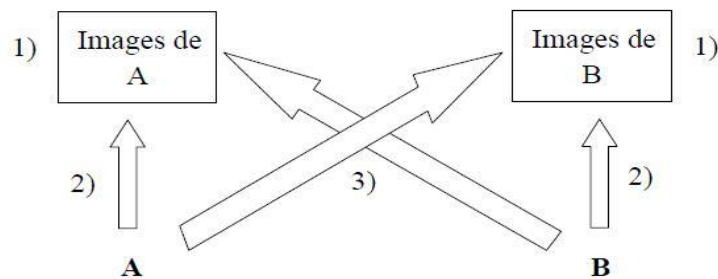


Figure 1 : Représentation des trois temps de l'ACC
 Légende : 1) Enregistrement vidéo d'une séquence d'activité. 2) Confrontation du professionnel à l'enregistrement vidéo de son activité en présence du chercheur (Autoconfrontation simple), 3) Confrontation du même professionnel au même enregistrement, en présence du chercheur et d'un pair s'étant lui aussi confronté à ses propres images de son activité (ACC).

Graphique 2 : Représentation des trois temps de l'ACC

Ce dispositif a pour but de garder en mémoire la situation réelle et de la comparer au prescrit dans une visée heuristique. Il s'agit donc d'une co-analyse d'une dynamique de l'action située dans un micro-contexte de classe. Comme le souligne Clot, Faïta et Fernandez, ce sont les schèmes personnels qui sont exploités pour être mobilisés comme ressource dans le développement professionnel de l'enseignant-stagiaire. Les tensions psychologiques sont alors rationalisées car distancées par l'observation et l'analyse, et non pas par le jugement ou la critique.

Ces différents entretiens sont guidés par le questionnement de l'accompagnant ce qui favorise chez l'apprenant une conscientisation de la situation analysée et le développement d'une posture réflexive liée à une auto-régulation de sa pratique.

D'autres outils sont utilisés dans le contexte de la formation initiale à savoir les écrits réflexifs. Ceux-ci sont variés. En effet, le passage à l'écriture est considéré par certains auteurs (Maurisse, 2006) comme un processus dynamique de la mise en mots d'une pratique. La « médiation du texte » permet de mettre à distance le « je » et de l'objectiver. Ceci favorise la réflexion sur un processus d'explicitation de sa pratique. Y-a-t'il pour autant une réelle opposition entre l'oral et l'écrit dans le développement de la réflexivité de l'enseignant ? Cela est moins sûr. C'est d'ailleurs ce que nous chercherons à vérifier dans notre dispositif de recherche en comparant les entretiens menés et les feedbacks écrits.

Au sein de l'ESPE, plusieurs écrits sont demandés afin de réfléchir sur la pratique de classe. Les étudiants doivent rédiger un mémoire qui permet de mettre en corrélation les enjeux conceptuels et des processus de recherche sur le terrain.

La pratique du portfolio de compétences professionnelles est un outil d'articulation « théorie/pratique ». Il s'agit d'un document papier ou numérisé où sont inscrites les compétences à développer, référées aux situations réelles d'apprentissage. Le portfolio est structuré en trois étapes d'analyse critique (Paquay, Allal et Laveault, 1990) : l'autoanalyse, l'autodiagnostic qui vise à l'interprétation de la première étape puis l'autorégulation nécessaire à l'ajustement de l'action. Ce portfolio est ensuite présenté oralement devant un jury aux fins d'évaluation.

Tous les feedbacks écrits comme servant de support à l'analyse de pratique au moyen de devoirs universitaires participent à cette réflexivité. Dans notre dispositif de recherche sont analysés les feedbacks issus de la grille de coévaluation et peuvent être considérés comme des écrits réflexifs puisqu'ils interrogent la pratique au sein d'une relation socio-discursive avec l'accompagnant au sein d'un contrat didactique.

b-Du contrat didactique au contrat d'accompagnement

Ces outils réflexifs utilisés servent de supports pédagogiques à la relation d'apprentissage entre le formateur et l'apprenant. Cette relation peut être analysé comme un contrat didactique (Brousseau, 1998,2003) qui se définit comme l'ensemble des comportements attendus de l'élève et l'ensemble des comportements qui sont attendus de l'enseignant. Ces attendus restent implicites.

Dans le contexte de la formation initiale des PES, la relation sociodiscursive entre le stagiaire et le formateur formalise le rapport d'apprentissage dans la situation d'enseignement en aidant l'enseignant à réguler sa pratique grâce à ces outils médians qui sont la vidéo/l'audio et l'écrit réflexif. Les attendus institutionnels ne sont pas clairement explicités par le formateur car «si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir » (Brousseau, 1986). L'apprentissage naît alors de ses ruptures de contrat qui peuvent s'analyser en effets de contexte (Forissier, Delcroix et Anciaux, 2013). Ceux-ci peuvent se définir comme le décalage, dans une situation d'enseignement, notamment entre un objectif et sa réalisation concrète, lorsque ces décalages peuvent être attribués au contexte.

L'appui des écrits réflexifs qui soutiennent l'interaction entre le formateur et l'apprenant permettent alors d'explicitier les attendus et de faire évoluer le contrat didactique en un contrat d'accompagnement puisqu'il y a une coanalyse de la pratique et une coconstruction des critères de réussite en fonction des variables du contexte. Notre dispositif et nos hypothèses de recherche questionnent l'impact des feedbacks de la coévaluation pour voir comment évolue la professionnalisation des PES en réduisant les effets de contexte au regard du référentiel de compétence qui décline les attendus institutionnels.

D-La mise en oeuvre d'un référentiel de compétence du développement professionnel

L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, définit les dix compétences nécessaires au développement professionnel des enseignants instaurant ainsi un référentiel de compétences :

- agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable.
- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.
- maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.
- concevoir et mettre en œuvre son enseignement.
- organiser le travail de la classe.
- prendre en compte la diversité des élèves.

- maîtriser les technologies de l'information et de la communication.
- travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.
- se former et innover.

Chaque compétence est déclinée en sous-compétences qui en formation initiale doivent être « validées » par les formateurs pour la titularisation de l'enseignant.

Ce référentiel s'inscrit alors dans l'approche professionnalisante du développement professionnel telle que décrit par Legendre et Portelance (2001) puisque ce référentiel formalise des compétences nouvelles par la pratique en s'inscrivant au-delà des seules connaissances disciplinaires.

Toutefois, nous pouvons nous interroger sur une certaine ambiguïté quant à la mise en œuvre de ce référentiel : à quoi sert-il ? Est-ce que les enseignants stagiaires ont-ils connaissance de ces compétences et sous-compétences formalisées ? La perplexité de ce dispositif interroge les modalités d'analyse de l'évolution de son développement professionnel par un manque de réflexivité au regard de l'absence de critères de compétence. L'entretien professionnel permet-il en lui-même de mettre en œuvre l'analyse développementale du développement professionnel ?

Se pose alors la question de la visibilité de l'évolution du développement professionnel : des indicateurs de ce développement professionnel permettent une observation scientifique de cette évolution.

D-Les indicateurs du développement professionnel

1/Définition de l'indicateur

Selon Lazarsfeld (1965), un indicateur est un élément observable permettant d'appréhender les dimensions d'un concept. L'indicateur peut être quantitatif au regard des occurrences observées ou qualitatifs au regard de la mise en œuvre d'une posture enseignante.

L'indicateur s'apprécie donc dans la mise en œuvre d'un référent attendu et d'un résultat obtenu, le référent (Ardoine & Berger, 1989). Le référent ou le concept doit pouvoir être opérationnalisé. L'indicateur devient alors la « clé d'accès à l'empirie » (Marcel, 2009).

L'indicateur entre dans une conception heuristique du développement professionnel puisqu'il tend à observer les modalités d'action des acteurs professionnels mises en œuvre dans leur environnement professionnel. Lefaure, Garcia et Namolovan (2009) identifient des indicateurs mesurant les conséquences et processus du développement professionnel.

2/ Les différents indicateurs de la professionnalisation

Pour Lefaure, Garcia et Namolovan (2009), le développement professionnel s'analyse au regard de trois critères : la mobilisation des ressources cognitives et affectives du sujet, les contextes au sein desquels le sujet construit et mobilise ses ressources, les modalités d'action réalisées par le sujet.

Marcel (2009) décline plusieurs indicateurs qui matérialiseraient la progression des trois critères suscités.

D'abord, le formateur pourrait apprécier la progression de la « socialisation professionnelle » de l'apprenant car celle-ci vise à établir un contexte d'apprentissage favorable avec la professionnalisation soit avec les pairs, soit avec les formateurs ou les autres enseignants du lieu de formation. Cet indicateur vise à mettre en lumière les interactions créées en vue d'acquérir des outils de professionnalisation.

Par la suite, les écrits réflexifs tels que les portfolios décrivent le cheminement réflexif de l'apprenant dans sa pratique professionnelle. En effet, cette écriture réflexive aboutit à une autorégulation qui est encadrée par le formateur. C'est ce que Marcel (2009) désigne sous le terme de « coactivité ».

Ces indicateurs servent d'une part, à évaluer l'efficacité au travail de la mise en œuvre des compétences du cadre général de compétence. D'autre part, ils servent à former une identité professionnelle. Ils recourent ainsi les critères observables du référentiel de compétence évalués dans la mise en œuvre des séances et les critères du sentiment d'efficacité professionnelle qui aideront les enseignants en formation à construire leur posture professionnelle.

3/ L'indicateur : le révélateur des compétences perçues et l'identité professionnelle.

Dans le développement suivant, notre réflexion ne concerne que la conception individuelle des indicateurs du développement professionnel au regard du dispositif méthodologique mis en œuvre.

a-Les indicateurs du savoir construit par le sujet.

En premier lieu, ce sont les « modèles » qui guident la perception et l'activité cognitive quant à l'adaptation à la tâche : ce sont les « représentations opérationnelles » (Vermesch, 1981).

En deuxième lieu, c'est la mise en œuvre des savoirs professionnels et d'instruments psychologiques (Rabardel, 1995) qui sont nécessaires à l'enseignement. Les sentiments d'auto-efficacité, la motivation et l'estime de soi sous-tendent la capacité d'autorégulation. Bandura (1986) définit le sentiment d'auto-efficacité comme les jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et à réaliser des ensembles d'actions requises sur les types de performance attendus. En effet, les individus ayant un sentiment d'auto-efficacité positif, tendraient à maintenir leurs efforts face à des difficultés. Ce sentiment aurait donc un impact sur la motivation à accomplir une tâche. Ce processus favorise une estime de soi positive. Il s'agit de la façon dont l'individu s'aime, s'accepte et se respecte (Harter, 1998). Toutefois, des auteurs (Marcel, 2009) estiment que le sentiment d'efficacité professionnel est l'indicateur le plus pertinent du développement professionnel.

Ces sentiments permettent de développer des stratégies d'autorégulation et d'analyse en effectuant un feedback réflexif sur leur action. Ce feedback n'est possible qu'à travers une conceptualisation construite et mobilisée par l'individu. La coordination des mouvements vise alors à une représentation explicite de cette action : c'est la « compétence incorporée » (Leplat, 1995). Cette représentation explicite se traduit au moyen de schèmes (Piaget, 1936) qui permettent de catégoriser les actions dans une « totalité dynamique et fonctionnelle » (Vergnaud, 1991). En effet, le schème peut être défini comme un modèle qui permet d'identifier des invariants relatifs à l'organisation de l'activité, associés à des classes de situation. Cette catégorisation nous aidera à analyser nos données.

Enfin, les auteurs identifient le jugement comme critère individuel du développement professionnel en ce qu'il tend à simplifier la complexité de la tâche à travers un modèle mental préétabli. Cette évaluation remet en cause le choix des stratégies menant au but de l'action.

b-L'indicateur identitaire

Le modèle fonctionnaliste identifié par Durkheim (1893) décrit l'identité professionnelle en référence à un groupe professionnel.

Selon Dubar (1991), les identités professionnelles seraient des conceptions de soi au travail qui articuleraient une identification personnelle à une identification à un collectif (Lefaure, Garcia et Namolovan, 2009).

Toutefois, cette construction de cette identité professionnelle au travers de la mise en œuvre des savoirs doit pouvoir être évaluée afin d'observer l'évolution du développement professionnel. Or, « les performances d'un apprenant ne dépendent pas seulement de ses « compétences objectives » mais également de sa confiance en sa maîtrise de celles-ci » (Galand & Vanlede, 2004).

F-Le sentiment d'efficacité professionnelle ou l'évaluation du « développement professionnel perçu ».

1/Définition

Pour Bandura (2003), l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.

Ce sentiment d'auto-efficacité personnel connaît des échos terminologiques à travers les notions d'efficacité personnelle, le sentiment d'efficacité et l'auto-efficacité. Gibson et Dambo (1984) définissent l'auto-efficacité comme l'évaluation personnelle que font les enseignants de leurs capacités à engendrer des changements positifs chez leurs élèves.

2/ Implication de la SEP sur le développement professionnel des enseignants-stagiaires

Des études ont montré l'influence de ce sentiment sur la réussite des élèves chez les futurs enseignants (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). En effet ces auteurs ont expliqué que le SEP de l'enseignant a une incidence sur les pratiques collaboratives et éducatives de gestion de classe.

Portelance, Martineau et Mukamurera (2014) relatent effectivement que le niveau d'engagement et de motivation des enseignants permettent de surmonter les difficultés. Ainsi, des enseignants qui ont un niveau élevé du SEP vont redoubler d'efforts pour atteindre leurs

objectifs en mettant en oeuvre des stratégies pédagogiques. Au contraire, les enseignants ayant un faible niveau de leur SEP vivront leur pratique de classe avec beaucoup de stress et ressentiront un sentiment d'impuissance et d'incompétence (Martineau et Presseau, 2006). En effet, les contextes de classe sont exigeants et parfois en décalage avec leurs représentations initiales du métier.

Toutefois, il est attendu des enseignants en formation qu'ils atteignent un certain degré de maîtrise des compétences professionnelles pour valider leur année. Ainsi, si leur SEP n'est pas positif, ils ne pourront pas mettre en oeuvre leur niveau réel de compétence ce qui freinera leur développement professionnel.

Il est donc important d'évaluer ce sentiment pour analyser le développement professionnel des PES et évaluer son impact pendant l'année de formation.

3/ Mesure du sentiment d'efficacité

L'évaluation de ce sentiment d'auto-efficacité peut être mesurée à travers la General Teacher Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Elle est adaptée dans une version francophone sous l'appellation *Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants* (De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J., 2014). Dans leurs travaux, cette échelle a servi à comparer le SEP d'enseignants agrégé et celui de professeurs des écoles.

Nous l'utiliserons dans notre recherche comme grille d'auto-positionnement en début et en fin de formation (cf méthodologie).

III-L'évaluation des compétences professionnelles

A- La mesure de la compétence professionnelle

1/ Définition de la compétence professionnelle

La compétence, c'est la qualification qui confère à une organisation ou à une personne le pouvoir légitime de faire quelque chose (Dujarier, 2006). Les compétences sont depuis longtemps évaluées (Perrenoud, 2004). Toutefois, l'innovation s'observe dans le fait de professionnaliser et de développer les formes d'évaluation des compétences dans l'univers du travail et de la formation. L'on peut donc comprendre que cette évaluation puisse cristalliser

des tensions tant pour les évalués (les apprenants) que pour les évaluateurs (les formateurs, les enseignants).

Le concept de compétence s'analyse autour du triptyque :

- Savoirs
- Savoir-faire
- Savoir-être

Les auteurs ne s'accordent pas sur les fondements de ce triptyque et convergent pour définir les compétences en référence aux situations de travail. Certains chercheurs révèlent alors que la compétence permet l'adaptation à la formation initiale (Vergnaud, 2001).

De Ketele (1989) définit alors ainsi le concept de compétence comme « la capacité d'une personne à mobiliser un ensemble de ressources (cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles...) pour réaliser une catégorie de tâches ou résoudre une famille de situations-problèmes ». Il s'agit donc d'évaluer la compétence en situation.

2/L'évaluation des compétences

a- Définition et objectifs de l'évaluation

L'évaluation ne doit pas se confondre avec la notation. Ainsi, les pratiques évaluatives qui au départ, étaient formalisées dans la seule évaluation sommative, se sont diversifiées face à la montée de l'échec scolaire. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 réoriente les finalités éducatives et place l'élève comme acteur de ses apprentissages.

Legendre (1942) dans « Le dictionnaire actuel de l'éducation » définit l'évaluation comme « une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une décision. Evaluer c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements » (p1436). Pour Gourgue (2010), l'évaluation vise à améliorer l'efficacité des apprentissages et d'identifier les réponses pédagogiques adaptées aux besoins des élèves.

Nous rappellerons ici les différentes formes d'évaluation définies par Bloom et al. (1971) qui si, elles sont présentées de manière simple, suscitent quelques questionnements quant à leurs

modalités de mise en œuvre dans la formation initiale des enseignants-stagiaires du premier degré.

**L'évaluation diagnostique*

Cette évaluation se situe avant la séquence d'apprentissage puisqu'elle vise à établir un constat des acquis des élèves. A partir de cette analyse, l'enseignant établit un apprentissage basé sur les difficultés répertoriées et les connaissances à stabiliser.

** L'évaluation formative*

Cette évaluation se situe pendant la phase d'apprentissage. Elle vise à déterminer les lacunes et de déterminer les élèves en difficulté. Cette évaluation permet à l'enseignant de réguler son action pédagogique par de l'aide personnalisée, de mettre en place des supports de différenciation adaptés aux difficultés des élèves.

** L'évaluation formatrice*

Cette évaluation se situe également pendant la phase d'apprentissage. Elle permet à l'élève de juger son propre travail grâce à des outils d'auto-évaluation (grille de correction, critères de réussite..) et de coévaluation (cf infra). Le but de cette évaluation est de :

- s'approprier les critères de réussite et de réalisation
- d'anticiper et de planifier ses actions.
- d'autogérer ses erreurs.

** L'évaluation sommative*

L'évaluation sommative vise à effectuer le bilan de la somme des compétences et connaissances acquises à la fin d'une période d'apprentissage (trimestre, période, année). Tourneur (1985) affirme que l'évaluation certificative est une modalité de l'évaluation sommative.

Il existe trois grands modèles de l'évaluation qui se sont dégagés dans la littérature scientifique : l'évaluation comme mesure, comme gestion des apprentissages, comme problématique du sens (Bonniol & Vial, 1997). L'évaluation peut être pensée comme une mesure de performances rapportée à d'autres mesures, à une mesure moyenne, à une norme. C'est une évaluation quantitative de type contrôle qui se traduit par des scores, des notes chiffrées. L'évaluation-

gestion ou évaluation formative des apprentissages (Allal, 1991 ; Bloom, 1971 ; Cardinet, 1986 ; Scallon, 1988) est qualitative.

Nous situons notre étude dans le cadre de l'évaluation formative comme modèle d'évaluation par compétence formalisée par l'autoévaluation et la coévaluation. Ces dernières seront développées ultérieurement Nous allons ainsi définir les caractéristiques de l'évaluation des compétences.

b-L'évaluation par compétence ou « la pédagogie de maîtrise »

La mise en œuvre d'une séance d'enseignement est évaluée en tant que tâche complexe. Perrenoud (2004) reconnaît la complexité à évaluer cette dernière.

L'évaluation par compétence n'aboutit pas à une note mais vise à faire acquérir ou renforcer des compétences métacognitives répondant à des finalités formatives et pas seulement sommatives. L'évaluation est donc posée comme « une pratique pédagogique et didactique » (Talbot, 2009, p85) constituée de critères, d'indicateurs, de critères de réussite et de réalisation de tâches (Bonniol, 1986). En effet, selon Loarer (2014), « la compétence ne se donne jamais à voir directement ». De plus, le langage est reconnu déficitaire (Déjours, 2003).

Dans cette perspective Mayen (2005) souligne l'évaluateur doit savoir quel type et quel niveau de performance, il attend de l'apprenant. Pour se faire, Mayen décline 5 indicateurs de compétence :

- Les buts
- Les indices de situation prélevés par la personne
- L'utilisation des règles d'action
- La connaissance de certains gestes
- La conceptualisation qui fonde et soutient l'action.

D'autres auteurs font référence à un phénomène de triangulation des données comme moyen de validation de l'évaluation (Allal, 1999, Mottier Lopez, 2003) c'est-à-dire le recours à un recueil d'informations utile à l'évaluation des compétences. Mayen reconnaît alors que la compétence est difficile à mesurer et cette « zone d'incertitude » pose la question de la fiabilité de la mesure et de son équité.

Selon Perrenoud (2004), l'évaluation nécessite deux conditions : d'une part, l'évaluation doit garantir l'expertise et l'éthique de l'évaluateur et d'autre part, elle doit participer d'une « logique formative afin d'éviter toute stratégie de défense et d'évitement ». En effet, l'auteur souligne l'effet pervers de l'évaluation au travers du contrôle exercé sur les tâches par l'évaluateur afin d'augmenter la performance et la rentabilité de la tâche. Or, cette recherche de contrôle peut paralyser le développement professionnel (cf infra) par ce processus d'évitement. L'évaluation devrait aussi garantir l'équité. Le professeur devrait, selon Merle (2007), préserver les relations pédagogiques qui s'analysent en une aide à l'explicitation et à l'élaboration des compétences car l'aspect motivationnel de la tâche s'inscrit avant tout dans un objectif de reconnaissance (Déjours, 2003) et d'accomplissement de soi.

Ainsi, l'évaluation doit s'articuler autour de deux fonctions :

- Une fonction de contrôle et de normalisation
- Une fonction de reconnaissance et d'aide au développement

Selon ce même auteur, l'évaluateur propose un retour sur la qualité de ce qu'il donne de lui-même. Ce retour s'inscrit alors dans une logique d'autorégulation pour maîtriser les compétences à évaluer.

B-Les stratégies d'autorégulation pour améliorer la compétence professionnelle.

1/ Définition de l'autorégulation

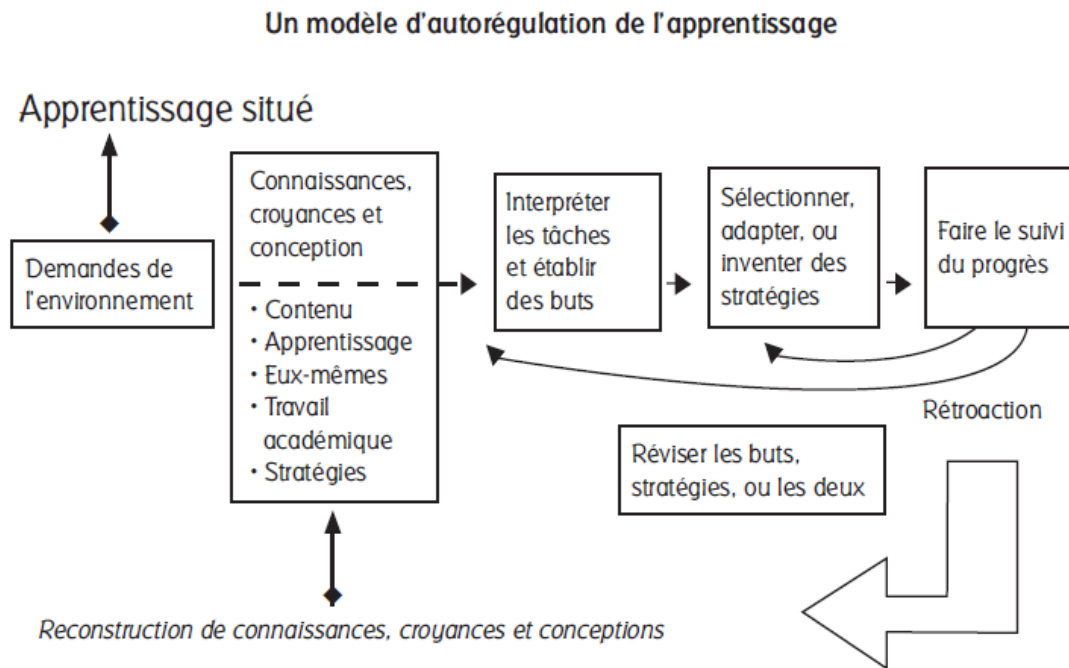
L'apprentissage autorégulé est né dans les années 1970 afin d'impliquer les élèves dans les apprentissages (Zimmerman et Martinez-Pons, 1986).

La régulation peut se définir comme « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » (Allal, 2007, p9). Selon cet auteur, la régulation s'identifie en 4 opérations :

- fixer un but et orienter l'action vers celui-ci.
- contrôler la progression de l'action vers le but.
- assurer un retour sur l'action
- confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action et/ou redéfinir le but.

Ce retour sur l'action fournit des feedbacks et des ajustements à chaque phase d'enseignement et permet de découvrir si les objectifs ont été atteints ou non.

Le schéma ci-dessous présente le processus d'apprentissage des élèves en autorégulation tel que formalisé par Zimmerman et Schunk (2001).



Graphique 2 : Processus d'autorégulation de l'apprentissage

Cette régulation métacognitive (cf définition infra) met alors en œuvre trois types de stratégie d'autorégulation de Viau (1994) inspiré de Zimmerman (1986).

2/ Les différents types de stratégies d'autorégulation

a-La stratégie métacognitive

« La métacognition correspond à la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement. » (Pintrich, 1990).

Il s'agit d'une stratégie de préparation à l'action permettant à l'apprenant d'organiser ses connaissances et ses stratégies en fonction des buts à atteindre. C'est en effet, à partir du but fixé que la planification des actions à entreprendre peut être mise en œuvre.

Il existe une deuxième stratégie métacognitive, le monitoring, qui est utilisé en cours d'activité. L'élève évalue alors constamment l'efficacité de la stratégie employée au regard des objectifs fixés par l'enseignant.

Bockaerts (1996) complète ces stratégies métacognitives par « une stratégie de régulation » :

-l'élève doit se représenter l'objet d'apprentissage

-l'élève doit élaborer un plan d'action et les alternatives à ce plan

-l'élève doit ajuster son comportement pour lui permettre d'atteindre le but fixé.

Ces stratégies métacognitives s'inscrivent dans la forme de l'autoévaluation qui permet à l'élève « d'évaluer les apprentissages qu'il a faits en mesurant le degré d'atteinte des objectifs qu'il s'était fixé (Viau, 1994, p86).

b-La stratégie de gestion

Ces stratégies concernent les conditions environnementales nécessaires à l'apprentissage de l'élève :

- La gestion de l'organisation du temps de travail : l'élève doit définir le temps imparti pour chaque activité, le moment de la journée et le rythme choisi pour les réaliser.
- Le lieu d'apprentissage : cela peut concerner le local d'étude ou la place de l'élève en classe. La recherche favorise en effet une concentration optimale.
- La gestion des ressources matérielles : celle-ci dépend d'une « stratégie de recherche d'informations » (Zimmerman et Martinez-Pons, 1986, p618) : l'apprenant doit identifier les ressources disponibles (livres de la bibliothèque, internet, documents personnels...) en fonction de ses besoins et donc de ses buts fixés.
- La gestion des ressources humaines : l'élève doit identifier les ressources non-matérielles disponibles pour les solliciter en fonction de ses besoins. Pour cela, l'apprenant peut se faire aider par un enseignant, un tuteur, un collègue de promotion. Il s'agit alors d'une « recherche d'assistance sociale » (Zimmerman et Martinez-Pons, 1990, p51).

c-Les stratégies motivationnelles

Selon Viau (1994), l'apprenant doit se fixer des buts à atteindre et des défis à relever. Cette stratégie favorise la croyance en sa capacité de réussir et accentue l'engagement cognitif. La

dernière stratégie motivationnelle consiste à récompenser ses efforts une fois le but fixé atteint. Ainsi, selon l'auteur, « les stratégies motivationnelles sont des stratégies d'autorégulation que l'élève utilise pour augmenter ou conserver sa motivation à accomplir une activité. »

On parle alors de « régulation de développement » qui tend d'une part, à exercer une fonction de compensation pour éviter l'échec et une fonction d'amélioration qui vise à atteindre l'excellence (Cosnefroy, 2011). Cette mobilisation des ressources vient conforter le sentiment d'efficacité personnel et valorise l'estime de soi.

Ces sentiments, à l'origine de la motivation des élèves, font partie de la connaissance métacognitive des élèves sur eux-mêmes. Celle-ci nécessairement subjective, influe sur les connaissances à acquérir. En effet, ces croyances personnelles influent sur la croyance d'efficacité personnelle qui sont à pouvoir réaliser ou non une tâche (Bandura, 1985). Dans l'hypothèse où l'apprenant est sûr de pouvoir réussir une tâche, alors il aura de bonnes chances de parvenir à concrétiser son but. Cette croyance d'auto-efficacité même si elle n'est pas objectivement fondée (Famose et Guérin, 2002), participe à un niveau élevé d'estime de soi.

Cette connaissance peut avoir différentes conséquences : des succès répétés permettent à l'élève de penser qu'il connaîtra cette même réussite dans l'accomplissement des tâches futures. Au contraire, un élève ayant une faible estime de soi protégerait son image par une justification causale externe marquant ainsi « un désengagement, un affect négatif et une impuissance apprise » (Weiner, 1986).

Cette évaluation cognitive de soi dont dépend l'estime de soi est également liée à une comparaison de sa propre réalisation de tâche avec celles menées par d'autres élèves (Festinger, 1954). Si l'élève porte en modèle et ne s'estime pas en similarité avec les habiletés de ses camarades, alors cette connaissance de soi portera vers une faible estime de soi et un manque de confiance en ses capacités.

A l'inverse, un élève qui perçoit ses camarades avec un niveau d'habileté similaire et qui accomplit avec succès ses tâches gagnera en confiance et développera une estime de soi positive.

Par conséquent, la volition se définissant comme la capacité à atteindre le but fixé, celle-ci fait partie donc partie des stratégies auto-régulées de l'apprentissage qui mène vers des résultats

positifs d'apprentissage (Corno, Snow et Jackson, 1996). Toutefois, la réalisation de cette tâche dans l'aspect motivationnel dépend de la valeur donnée à celle-ci par l'élève.

Cette auto-conscience de ses points forts et de ses points faibles marque le nécessaire constat pour bâtir des connaissances nouvelles. Ces constructions cognitives sont cependant à réadapter (Le Ny, 1989). Le sentiment de compétence dans la maîtrise d'une ou plusieurs habiletés dans l'un des critères de définition de l'estime de soi (domaine académique, domaine social, domaine physique) permet de développer des croyances positives sur soi nécessaire à un niveau positif d'estime de soi.

L'analyse des points forts et des points faibles seront analysées dans notre partie méthodologique à partir des feedbacks de l'enseignant en formation, lesquels assureront la régulation de sa pratique de classe.

3/ L'analyse des feedbacks en contexte de pratique professionnelle

Le concept du feedback est co-substantiel à l'activité d'enseignement. Face à la multiplicité des définitions de ce concept, nous retiendrons deux acceptions.

a- Définition du feedback

Selon une conception restreinte (Good et Brophy, 1970), le feedback peut être définie comme une information nécessaire donnée par un enseignant à un étudiant suite à l'évaluation d'un travail écrit ou oral. Il s'agit alors d'une appréciation objective se limitant soit à un acquiescement non-verbal (le signe de la tête) soit à des expressions verbales simples telles que « oui », « d'accord », « juste », « faux », « incorrect », soit une note ou un pourcentage de réussite.

D'autres auteurs (Butler et Winne, 1995) complètent cette première acception par une définition plus large. Le feedback serait alors constitué d'informations sur les aspects de la performance de l'apprenant (enseignant, livret, parent ou encore soi-même). Cette seconde définition contiendrait alors une part de subjectivité dans laquelle entrerait en considération des évaluations personnelles basées sur l'affectivité du rapport maître-élève (Kanoux et Al., 1981). Ces feedbacks complexes s'analyseraient en des jugements de valeur positifs ou négatifs : « bien », « excellent », « super » ou « mauvais », « réponse stupide ». Ces derniers, dans leur conception étendue, permettent de mieux comprendre les aspects de son apprentissage qu'ils soient notionnels, méthodologiques ou socio-affectifs.

b- La catégorisation des feedbacks

Plusieurs catégorisations ont été proposées dans la littérature. Nous retiendrons celle de Crahay (2007) qui structure l'ensemble des réactions enseignantes en 3 axes :

| Réaction d'évaluation de la réponse fournie | | Jugement d'ensemble sur les stratégies et attitudes face aux apprentissages | |
|---|------------------|---|------------------------------------|
| Approbation | Désapprobation | Positif | Négatif |
| Avec explication | Avec explication | Renvoi à une cause contrôlable | Renvoi à une cause contrôlable |
| Sans explication | Sans explication | Renvoi à une cause non contrôlable | Renvoi à une cause non contrôlable |

Il m'a semblé pertinent de choisir ce modèle de classification car il prend davantage en considération les feedbacks complexes. En effet, eu égard à la complexité de la grille de co-évaluation proposée dans mon dispositif méthodologique, il me paraît nécessaire que les rétroactions liées aux stratégies d'apprentissage soient également analysées. Ces stratégies prennent en effet en considération le contexte d'apprentissage donc objective la situation d'évaluation.

c- Vers l'amélioration de l'apprentissage par la communication des feedbacks

Certains chercheurs de l'Université de Lausanne ont mené, en 2009, une réflexion dans l'article « Le feedback aux étudiant-e-s » afin de développer les pratiques de feedbacks dans les apprentissages.

A cet effet, ils ont analysé les 7 stratégies décrites par Nicol et Macfarlane-Dick (2006) :

- une définition ou une clarification des critères d'évaluation et des exigences attendues.
- assurer une régulation de sa production après le feedback à partir des erreurs identifiées.
- le feedback doit suggérer les actions à mener pour pallier les difficultés rencontrées. C'est la mise en œuvre des feedbacks au sens large.

-assurer un feedback positif afin de soutenir la motivation des étudiants : le feedback intervient à chaque étape de l'apprentissage par un va-et-vient régulateur.

-il faut engager une discussion sur le feedback au travers d'une autoévaluation ou d'une coévaluation (entre pairs ou avec le formateur).

-l'autoévaluation doit être au cœur de l'apprentissage afin d'investir l'apprenant dans son apprentissage sur ses forces et faiblesses, et d'assurer une autorégulation des actions à mener.

-le feedback de l'étudiant donne des indices au formateur pour améliorer son enseignement.

Ces auteurs recommandent alors l'utilisation d'une grille critériée d'autoévaluation pour accomplir les tâches complexes.

IV- Le développement professionnel en question par la mise en œuvre d'outils d'autorégulation.

Le développement professionnel se décline donc dans l'acquisition de compétences professionnelles et d'une identité professionnelle. Or, si les compétences sont objectivables à travers un référentiel de compétences, l'identité professionnelle doit se construire à travers des mécanismes d'auto-régulation plus subjectifs.

Notre réflexion tend à apporter quelques éléments de réponse sur l'absence d'analyse de l'approche développementale à travers la mise en œuvre de l'autoévaluation (A). L'appropriation des compétences crée une « identité pour autrui » qui, pour être maîtrisée doit être dialoguée par le sujet et son évaluateur au sein de la coévaluation (B).

A-Le développement de l'identité pour soi : le sentiment d'efficacité professionnelle perçu à travers l'autoévaluation.

1/ Définition de l'autoévaluation

Legendre (1993) définit l'autoévaluation comme « un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation ».

L'autoévaluation conduit l'apprenant, selon cette définition, à devenir acteur de son apprentissage en développant son sens critique sur son travail et son autonomie ce qui correspond aux priorités de notre système éducatif (Scallon, 1997).

Cette mise en œuvre vise à développer l'autonomie des élèves puisqu'elle permet d'évaluer leur propre travail et de planifier leur apprentissage (Famose et Margnes, 2016).

L'auto-évaluation matérialise le progrès de l'apprenant : les feedbacks effectués sur les progrès réalisés tendent accroître l'aspect motivationnel de la tâche et atténuer un éventuel sentiment d'incompétence lié à l'erreur. Ainsi, l'élève matérialise ses propres progrès dans un rythme d'apprentissage qui lui est propre.

Doyon et Legris-Juneau (1991) séquentent l'auto-évaluation en quatre segments :

- Une phase de planification qui vise, pour le maître, à fixer les objectifs d'apprentissage devant être atteints au cours de la séance et de préciser les critères d'évaluation de ces objectifs. A cette occasion, l'élève se fixe des objectifs personnels dits d'auto-régulation lui permettant de mobiliser toutes ses ressources pour atteindre ses objectifs.
- Une phase de réalisation pendant laquelle les élèves mènent à bien leurs actions d'auto-évaluation et transcrivent leurs résultats.
- Une phase de communication des résultats.
- Une phase de prise de décision qui positionne l'élève dans son parcours d'apprentissage grâce aux feedbacks de l'enseignant et de ses pairs. Ceci amènera l'apprenant à réguler son apprentissage et à poursuivre sa progression.

Ces chercheurs nous expliquent que ce processus d'auto-évaluation est cyclique puisqu'une fois cette séquence d'apprentissage menée, l'élève retourne à la première phase puisqu'il doit réajuster ses apprentissages eu égard aux nouveaux objectifs fixés. Il apparaît donc incontournable que l'enseignant fixe des critères de réussite clairs qui permettent à l'élève de s'auto-évaluer. Il donne du sens aux apprentissages.

Ainsi, selon Allal (1991), l'auto-évaluation ne peut se réaliser que dans une « perspective à référence critérielle ».

La mise en œuvre de cette auto-évaluation s'appuie sur quatre instruments :

Peretti (1986) regroupe ces objectifs clairement définis dans une check-list qui permet selon lui de :

- faire le point sur un problème.
- vérifier les éléments d'une démarche ou d'une méthode choisie.
- ne rien omettre dans une recherche ou une étude sur un domaine défini.

- se situer par rapport à des références.
- estimer l'importance pour soi de telle ou telle proposition.
- assurer une sécurité.

L'évaluation renvoie alors à différentes formes : l'autoévaluation, l'évaluation entre pairs, la coévaluation entre l'apprenant et le formateur.

J'ai choisi d'identifier l'autoévaluation et la coévaluation eu égard à la mise en œuvre de la réalisation de tâches complexes qui implique de développer un regard critique sur sa progression en formation initiale et mettre en œuvre un feedback nécessaire au réajustement de l'action visant à accomplir la tâche.

2/ L'autoévaluation ou la mise en œuvre d'une évaluation positive.

L'autoévaluation est une autorégulation contextualisée visant l'adaptation aux contraintes et aux opportunités de son milieu. C'est ce que Bandura appelle « l'agentivité du sujet ». L'autoévaluation est alors une modalité de l'évaluation qui tend à maintenir un soi actuel positif et « faire advenir un soi possible positif » (Garcia et Pintrick, 1994).

En effet, selon Covington (1992,1999), la valeur de soi dans un contexte d'apprentissage se définit à l'égard des compétences acquises et aux buts normatifs. L'autoévaluation se réfère donc à des critères de compétences validant l'apprentissage. Cette auto-observation et cette auto-critique de la mise en œuvre d'une compétence conduit à une auto-récompense visant à associer une conséquence positive à la poursuite du travail. Ce renforcement de « la valeur de l'activité (Ecclès, 2005) transforme ainsi les rôles. En effet, l'autoévaluation modifie le statut de l'apprenant grâce à l'alternance des rôles d'observateur et de participant à la construction de la « critique et de la lucidité métacognitive » (Frieden, 2013).

L'engagement dans l'évaluation favorise ainsi les étudiants à concevoir une évaluation juste puisque construite à partir de critères définis ou co-définis.

a- La référence aux critères de l'autoévaluation : une clarification nécessaire du contexte d'apprentissage.

L'autoévaluation ne doit pas être un simple constat théorique de compétences à venir mais l'application concrète d'un décodage des attentes de l'enseignant.

L'autoévaluation passe par le contrôle du contexte d'apprentissage puisque selon Pintrich, Corno, Wolters et Zimmerman (1990), l'autoévaluation met en œuvre trois registres de stratégie :

- Le contrôle de l'environnement
- L'augmentation des ressources disponibles
- La structuration du temps par la mise en œuvre de l'anticipation et de la programmation de la tâche.

Or, le contrôle métacognitif s'appuie sur la trilogie suivante : anticipation, surveillance et évaluation. Il est donc difficile pour les étudiants-stagiaires d'anticiper, d'être dans le contrôle d'un processus qu'ils ne maîtrisent pas. Pour ce faire, Cosnefroy (2011) propose la mise en œuvre d'une grille d'auto-positionnement et l'élaboration des critères d'évaluation afin de favoriser la réflexivité au moyen de feedbacks externes.

En fonction de l'observation de la validation ou non de ces critères, les étudiants sont en mesure d'évaluer si le but initialement fixé a été atteint et peuvent donc réguler leur processus d'apprentissage en fonction de ce constat.

Cette réflexivité au moyen de l'observation des critères de compétence est développée au travers des dix compétences déclinées antérieurement par Perrenoud.

L'autoévaluation à visée formative tend à développer chez les enseignants stagiaires une autonomie et une réflexivité. Toutefois, certains auteurs considèrent que cette autoévaluation doit être guidée par l'étayage d'une personne-ressource en évaluation/pédagogie des tâches complexes.

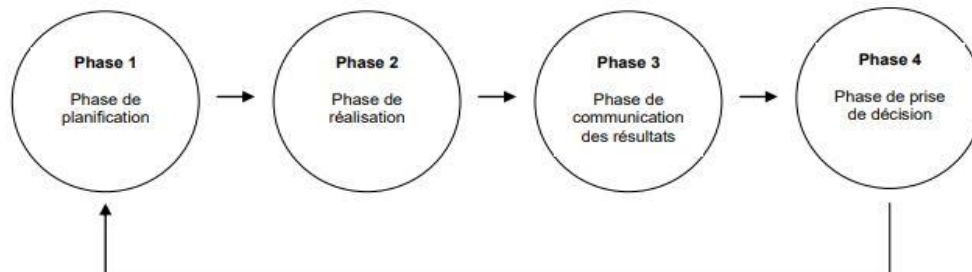
b- L'autoévaluation et le développement des compétences professionnelles

La motivation à accomplir une tâche dépend de la connaissance que l'apprenant peut avoir de ses forces et de ses faiblesses.

Or, l'autoévaluation vise à ce que l'apprenant s'adapte aux contraintes et aux opportunités de son milieu (Bandura, 1989). L'apprenant va donc développer une stratégie de « régulation de développement » afin d'acquérir la posture de l'enseignant qu'il est en train de découvrir. Cette acquisition de la posture enseignante peut être considérée comme une tâche complexe en ce qu'il n'y a pas une façon d'être en tant qu'enseignant, celle-ci peut être multiple.

Cette appropriation du rôle d'enseignant dépend de sa représentation, de son vécu et des valeurs humaines que l'apprenant souhaite transmettre, dans le cadre des règles de l'institution scolaire. Or, cette expertise ne s'acquière qu'au fil de l'expérience.

Les auteurs précités ont formalisé cette démarche réflexive dans le schéma suivant :



Graphique 3 : Processus d'autoévaluation selon Doyon et Legris-Juneau (1991, p.3)

Ce processus ne s'applique, quel que soit le contexte de formation, que si les critères de réussite ont été communiqués aux apprenants en début de formation.

3/ L'autoévaluation et l'évolution du sentiment d'efficacité professionnel

Cette rétroaction critériée de « ce soi professionnel en devenir » constitue une récompense puisqu'elle associe une conséquence positive à la poursuite du travail.

L'autoévaluation accentue alors l'engagement cognitif et maintient une estime de soi positive. L'autoévaluation répond donc à une logique d'évaluation positive. Par ailleurs, elle rend l'apprenant autonome et le responsabilise dans ses apprentissages. En effet, la réflexivité acquise par ce processus, permet à l'apprenant de découvrir ses propres stratégies de régulation au but qu'il s'est lui-même fixé à travers la grille d'autoévaluation. Cette responsabilisation et cette autonomisation permet alors de conscientiser sa démarche de professionnalisation et donc de mieux l'exprimer.

La compétence ne se donne pas à voir mais doit être expliquée. Ainsi, la verbalisation de son action devient possible car les critères de sa démarche sont appropriés. L'apprenant peut être alors en situation de contrôle de son contexte et de reconnaissance de son identité envers lui-même et envers autrui. Cette situation de contrôle pourrait favoriser un sentiment d'efficacité professionnelle puisque l'apprenant est l'acteur de sa réussite dès lors qu'il atteint les objectifs

qu'il s'est fixé. La grille de mesure du sentiment d'efficacité vient donc cristalliser l'évolution de ce sentiment dès que chaque stade d'appropriation de l'identité professionnelle est atteint.

La conception développementaliste dans cette logique constructiviste est alors à son apogée au cœur de l'autoévaluation.

B- La coévaluation ou l'acquisition des compétences par la corégulation du formateur et de l'apprenant : l'identité pour autrui.

La coévaluation est le dispositif dans lequel mon expérimentation est menée afin de vérifier si elle produit les effets attendus sur le développement professionnel des enseignants-stagiaires. A l'heure actuelle, les enseignants stagiaires bénéficient, dans le cadre de leur formation initiale, d'un entretien avec leur formateur où certaines questions leur sont posées sur leur pratique.

Toutefois, les objectifs et les moyens n'étant pas clairement définis, les stagiaires ont des difficultés à donner un feedback positif leur permettant de progresser.

1/ Définition de la coévaluation

La coévaluation est une pratique embryonnaire relatant peu d'écrits scientifiques comparativement à l'autoévaluation.

Toutefois, certains auteurs comme Allal (1999) explique qu'une coévaluation est un moment « où l'apprenant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par le formateur » (p. 41)

Pour Wittorski (2008), la professionnalisation est « une transaction identitaire sujet-environnement » dans laquelle s'inscrit une transaction de l'individu et de l'organisation en vue de l'attribution d'une professionnalité de l'apprenant. Le « compagnonnage » (Paul, 2008) ou « l'autoformation accompagnée » (Le Boterf, 2007) sont des terminologies similaires visant à faciliter l'apprentissage et le développement professionnel.

La coévaluation constitue pour Simonet (1986) et Allal (1999) un dispositif d'auto-évaluation. C'est dès lors « un dialogue qui se noue entre l'auto-évaluation réalisée par le sujet et l'évaluation que le formateur a effectué à propos du même objet » (Paquay, Darras et Saussey, 2001, p122).

Dans la continuité de ces réflexions, Bedin et Broussal (2011) identifient la coévaluation comme un dispositif qui confronte l'évaluation de l'apprenant sur sa pratique avec celle des

enseignants-chercheurs dans le cadre d'une discussion « évaluation-régulation »(Bourniol et Vial ,1997, 2000) puisque l'apprenant et le formateur s'entendent pour compléter ou modifier la grille du référentiel.

2/ Genèse de la coévaluation

Ce dispositif de coévaluation a déjà été mis en place en physique/chimie où les enseignants et les étudiants remplissaient parallèlement la même grille d'observation sur les gestes techniques à opérer en laboratoire (Monfort, Caretto, Rinaldy, Chastrette, 1993).

Ce procédé a ainsi permis aux enseignants de repérer des gestes fondamentaux non-priés en compte par les étudiants et de donner un feedback efficace.

Pour Jans (2004), ces séances de coévaluation doivent permettre aux étudiants de mieux comprendre et anticiper l'évaluation de l'enseignant. En effet, la coévaluation implique des échanges sur les actions correctives à envisager : observation, analyse, interprétation (Campanale et Raïche, 2013).

3/Vers une pédagogie de maîtrise des objectifs définissant un nouveau rapport formateur/apprenant : c'est la question de l'articulation du formatif et du certificatif.

Jorro (2006) relate une hétérogénéité des pratiques d'évaluation dans la formation. En effet, l'objectif certificatif étant bien décliné au travers du référentiel de compétence (arrêté du 12 mai 2010), le processus formatif n'est pas clairement défini et ne fait l'objet d'aucun compromis pédagogique. Campanale et Raïche (2008) regrettent « un flou et une discordance entre les intentions et les pratiques. »

Jorro (2006) propose alors de former les évaluateurs à de nouvelles modalités évaluatives :

- définition de l'objet
- référentialisation
- interprétation
- conseil
- communication

Or, le peu d'écrits sur cette mise au point pédagogique des objectifs à assigner à chacun des intervenants (formateur/apprenant) fragilise le développement professionnel des enseignants stagiaires.

C'est donc sur ce point que ma réflexion propose d'apporter quelques éléments de réponse en formalisant ce dialogue pédagogique au regard des critères et d'objectifs prédéfinis.

Le formateur a un rôle de conseil et de communication ; si le but certificatif en vue de la titularisation de l'enseignant-stagiaire est inchangé, les modalités de l'évaluation formative peuvent être repensées. En effet, pour Laveault et Fournier (1990), les étudiants qui réussissent le mieux sont ceux qui anticipent le plus clairement les objectifs et les critères. Pour ces auteurs, il faudrait communiquer les critères aux étudiants et les mener vers une réflexion métacognitive pour les aider à se forger leur identité professionnelle.

Selon Jorro (2006), il existe une hétérogénéité des pratiques de formation qui repose sur trois types de rapport entre les acteurs de l'évaluation :

- un rapport d'improvisation à l'aide d'outils bricolés.
- un rapport industriel appuyé sur des outils institutionnels.
- un rapport clandestin avec des références non-dites.

Pages et Gervais (2007) développent également l'idée que les tuteurs de terrain ont du mal à évaluer leur stagiaire pendant leur stage.

Saussez et Allal (2007) proposent de mettre en place une évaluation basée sur l'autoévaluation avec un formateur-conseiller non-engagé dans la certification afin d'ôter toute idée de sanction sociale.

Ainsi, afin de reprendre mes développements précédents, la coévaluation pourrait donner lieu à une discussion sur la base des critères de l'auto-évaluation telle que travaillés par l'enseignant-stagiaire tout au long de son stage. Ainsi, les échanges sur les actions correctives à envisager basés sur l'observation, l'analyse, l'interprétation seraient teintés d'objectivité. En effet, les critères de réussite seraient appropriés par l'apprenant car mises en œuvre par lui et la verbalisation serait ainsi facilitée car la démarche d'enseignement serait conscientisée et objectivée.

La coévaluation répondrait alors à une finalité formative métacognitiviste qui finalement interrogerait tant l'apprenant que le formateur dans cette évaluation interactive. Elle tendrait à approfondir la réflexivité sur les compétences à mettre en œuvre et forgerait ainsi un praticien réflexif.

C- La contextualisation de la pratique coévaluative : l'évolution du paradigme de l'évaluation formative

La « problématique évaluative » (Mottier-Lopez, 2015) est au coeur des réflexions menées par l'Association européenne pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education (ADMEE). Ainsi, depuis les années 1970, la littérature sur l'évaluation formative s'est développée mais Mottier-Lopez (2015) remarque que, finalement, dans le contexte de la Suisse romande, cette dernière a peu d'effets en pratique. Mottier-Lopez (2015) observe aussi que la frontière entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative est floue.

En France, la coévaluation n'est pas institutionnalisée dans la formation des professeurs des écoles stagiaires. Nous proposons de mettre en oeuvre cette pratique dans notre département de la Guadeloupe pour analyser ses effets sur le développement professionnel des enseignants-stagiaires. Les formateurs se positionneront-ils dans une véritable position « d'aide », inscrite dans un rapport réflexif distancé, visant à concevoir « un projet de changement » (Paul, 2005) et instaurant ainsi « un rapport de quasi-horizontalité » ? Ou bien s'inscriront-ils exclusivement dans le contexte institutionnel certificatif, sans une attache aux aspects formatifs ? La coévaluation rompera-t'elle cette frontière grâce à la codiscussion des critères de coévaluation ?

Notre recherche s'inscrit dans ce débat et interroge implicitement le contexte de nos travaux car « toute pratique évaluative est située dans un contexte donné et il est essentiel d'en tenir compte lorsque l'on envisage l'étude de l'évaluation comme objet de recherche, outil pédagogique ou pratique pédagogique » (Balslev, Perréard Vité et Tominska, 2017).

Cadre de l'étude

1/ Objet et contexte de recherche

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la formation initiale des Professeurs d'école stagiaires lors de leur stage en alternance dans leur classe d'affectation.

Ils suivent une formation théorique à l'Ecole d'Enseignement Supérieur de Professorat et d'Education (ESPE) et une formation pratique dans laquelle s'inscrivent les stages qui se déroulent tout au long de l'année (les lundi et mardi).

Les enseignants-stagiaires sont visités par leurs formateurs qui sont eux-mêmes enseignants du 1er degré (EMF) ou professeur à l'ESPE (les tuteurs). Pour leur permettre de progresser tout au long de l'année, les formateurs viennent évaluer les stagiaires lors de visites-conseils dans leur classe.

Leur progression est formalisée par un bulletin de visite qui s'appuie sur le référentiel de compétence de 2013 qui décline les compétences attendues pour la validation des acquis des enseignants-stagiaires. A la fin de l'année de formation, une commission statue sur la progression tout au long de l'année en s'appuyant sur ces bulletins de visite pour titulariser ou non les étudiants. Les critères d'évaluation ne sont pas connus des stagiaires.

Notre étude nous conduit à porter à la connaissance d'un groupe d'enseignants-stagiaires ces critères d'évaluation à travers une grille de coévaluation qui sert de feuille de route. Celle-ci est en effet, discuté lors des différents entretiens. Nous cherchons alors à identifier si, dans la continuité des travaux de Mottier-Lopez (2017), la connaissance de ces critères conduit à une

progression des apprentissages favorisant le développement professionnel de ces enseignants en formation.

2/Problématique et hypothèses

Cette coévaluation est peu mise en oeuvre dans la formation française par alternance des enseignants. Peu de travaux étudient l'impact de la coévaluation sur la formation des enseignants-stagiaires. C'est dans ce contexte que s'inscrivent nos recherches.

Pour guider notre réflexion, nous poserons comme première hypothèse que la coévaluation permet le développement des compétences et de l'identité professionnelles des enseignants-stagiaires.

Nous nous intéresserons par la suite, dans une deuxième hypothèse, à l'idée que la co-évaluation peut limiter le décalage des représentations des stagiaires et les attendus de la formation et éviter ainsi, ce que les chercheurs nomment, les effets de contexte.

Nous analyserons ces deux hypothèses à travers un dispositif de recherche diversifié par la multiplicité des outils de recherche utilisés : les grilles de coévaluation, l'entretien d'explicitation, l'entretien d'auto-confrontation simple, observation filmée de séances d'enseignement, questionnaires ouverts et fermés. Ce dispositif a intégré dans sa mise en oeuvre la participation des formateurs dans les classes avec l'accord de l'inspecteur de circonscription. Les autorisations administratives sont présentées en annexe.

Ces outils de recherche nous permettent d'évaluer l'impact de la coévaluation sur la professionnalisation des enseignants-stagiaires du premier degré.

Méthodologie

I- Le cadre méthodologique

Afin d'analyser la progression de la construction des compétences et de l'identité professionnelle des enseignants en formation initiale, notre méthodologie s'inscrit dans un champ qui étudie le développement professionnel (Marcel, 2009) des enseignants-stagiaires, s'inspirant principalement du courant dans sociocognitif de l'apprentissage (les principaux travaux étant exposés dans le cadrage théorique), de l'approche ergonomique de l'activité (Clot, 1995, Leontiev, 1976), et des travaux sur l'évaluation et la coévaluation. Nous présenterons dans les développements suivants, une analyse qualitative et exploratoire des effets de la coévaluation sur ce développement professionnel au moyen de l'étude des feedbacks de la grille de coévaluation et de l'étude des verbatim des différents entretiens menés d'auto-confrontation et d'explicitation. Puis, nous analyserons et confronterons les résultats du questionnaire sur le sentiment d'efficacité professionnelle entre les deux groupes soumis à l'étude de notre dispositif.

1/ L'échantillon

Au sein de la même circonscription, un échantillon de huit stagiaires a été choisi en fonction de la disponibilité des formateurs pour intégrer le dispositif qui se révélait long à mettre en œuvre.

Ainsi, quatre stagiaires servaient de groupe-témoin. En effet, nous leur avons remis un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en début de formation et en fin de formation. Il ne leur était pas proposé la grille de coévaluation. Nous voulions observer leur progression tout au long de l'année de formation en l'absence des critères d'évaluation. Nous souhaitions comparer la progression du sentiment d'efficacité personnelle de ce groupe avec celui soumis au dispositif de coévaluation. Ces étudiants étaient tous issus du parcours master de sciences de l'éducation professeur des écoles.

Le deuxième groupe s'est finalement réduit à un échantillon de deux élèves. Ils étaient soumis au questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle et à la grille de coévaluation. Un des étudiants était issu du parcours master suscité, désigné comme étant L2 et l'autre étudiant était issu de l'enseignement du second degré dans une filière scientifique, désigné comme étant

L1. Le formateur est désigné F1. L1 était affecté en première partie d'année dans une classe de CM2 puis dans une classe maternelle de toute petite section (TPS). L2 était affecté dans une classe de cycle 2. Une seule séance a pu être analysée.

L'intérêt de ce dispositif consistait à comparer la progression de la professionnalisation des étudiants coévalués par les formateurs, avec les critères d'évaluation qui leur étaient soumis.

2/ Les outils de recherche

a- Les écrits réflexifs

L'objectif de la professionnalisation est le développement des compétences professionnelles et la formation d'une identité professionnelle. Les écrits réflexifs visent alors à identifier les indicateurs de formation de la posture enseignante. Nous cherchions à identifier si les enseignants-stagiaires parvenaient à verbaliser et à expliquer leur pratique professionnelle au regard des objectifs de la séance proposée lors de la visite du formateur.

Ainsi, nous avons recueilli au moyen de la grille de coévaluation les feedbacks des enseignants-stagiaires et du formateur. Ces feedbacks ont fait l'objet d'une classification conformément à celle proposée par Crahay (2007).

b- Les entretiens

Les entretiens sont ceux menés par le formateur avec l'enseignant-stagiaire après la visite de la séance présentée.

Le formateur a observé et filmé la séance. Ces séances filmées font l'objet d'un entretien par confrontation simple (Clot, Faïta et Fernandez, 2000) puis d'un entretien d'explicitation où des questions étaient posées sur les gestes professionnels de l'enseignant-stagiaire, ses attentes et les objectifs de sa séance. Egalement, ce dernier pouvait intervenir pour expliquer et justifier les aspects de sa pratique qui lui semblaient pertinents de soulever.

Cet entretien a conduit L1 à expliciter sa pratique pour les séances 1 et 2 menées dans une classe de CM2. L'entretien n'a pas été enregistré pour L2. Le verbatim de l'entretien de L1 a été analysé comparativement aux points de difficulté rencontrés lors de l'analyse des compétences à améliorer le langage/la posture, la gestion de la classe/ gestion des échanges, l'articulation des supports, la différenciation.

Ces compétences à améliorer correspondent à celles de la grille de compétence simplifiée mise en œuvre dans l'académie de Grenoble. Cette dernière est une version simplifiée du référentiel de compétences institué par l'arrêté du 01/07/2013 permettant d'évaluer les enseignants-stagiaires du premier degré.

Le formateur a ensuite présenté, à une date postérieure, le visionnage de la séance filmée. Le verbatim issu de cet entretien a fait l'objet du même classement catégoriel que celui issu de l'entretien d'explicitation.

Enfin, un entretien d'explicitation tripartite tel que proposé par Vermesch (1994) entre L1, le formateur et moi-même nous a conduit à identifier certaines précisions quant au contenu du dispositif en lien avec la progression de la pratique enseignante. Le verbatim issu de cet entretien répond aux mêmes critères d'analyse que ceux identifiés précédemment.

II-La méthodologie mise en place

Dans cette étude exploratoire, est menée une démarche qualitative qui vise à cerner l'évolution des compétences du développement professionnel des enseignants-stagiaires dans leur année de formation initiale.

1/ La mise en œuvre de l'évaluation par compétence

J'ai voulu analyser la progression des apprentissages et des pratiques des stagiaires en fonction des feedbacks des formateurs et des enseignants-stagiaires.

Pour ce faire, j'ai rédigé une grille de compétence simplifiée à partir du modèle institué par l'académie de Grenoble (cf annexe) dans laquelle chacun des participants (stagiaire-EMF-tuteur) coche d'une part, si les compétences sont mises en œuvre dans la séance et d'autre part, des commentaires écrits sont rédigés afin de répondre à la question suivante : « Comment les compétences ont-elles été mises en œuvre ? » Il s'agit donc d'analyser les feedbacks écrits de chacun des participants à partir des stratégies d'enseignement mise en œuvre par l'enseignant-stagiaire, au moyen de la vidéo.

C'est donc un dispositif de coévaluation par compétence qui est mis en place telle que décrit dans l'extrait ci-dessous :

Tableau 3 : Extrait de la grille de coévaluation du dispositif

| Compétence 1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable. | | | | | | | | |
|---|--|-----------|-----|-----|-----|--------|-----|--|
| Indicateurs observables | Attitudes attendues du PES | stagiaire | | EMF | | tuteur | | Commentaires <i>(Comment est-ce que j'ai mis en œuvre cette compétence ?)</i> |
| | | Oui | Non | Oui | Non | Oui | Non | |
| <i>Formation sociale et civique des élèves.</i> | <p>Etre bienveillant envers chaque élève. Respecter et faire respecter la personnalité de chaque élève.</p> | | | | | | | <p>Stagiaire :</p> <p>EMF :</p> <p>Tuteur :</p> |

Pour ce faire, un stagiaire est soumis à la coévaluation sur 4 séances avec le formateur :

-séance 1 : observation de sa pratique (support vidéo) et premiers feedbacks sur les erreurs et réussites lors de la séance d'enseignement mise en œuvre.

-séance 2 : mise en œuvre des conseils donnés grâce aux feedbacks et autorégulation de sa stratégie d'enseignement. Nouveaux feedbacks sur l'appropriation ou non des conseils donnés.

-séance 3 : mise en œuvre des conseils donnés grâce aux feedbacks et autorégulation de sa stratégie d'enseignement. Nouveaux feedbacks sur l'appropriation ou non des conseils donnés.

-séance 4 : réinvestissement des stratégies d'enseignement acquises et mises en œuvre en maternelle. Nouveaux feedbacks sur l'appropriation ou non des conseils donnés.

2/ Les limites de la mise en œuvre du dispositif d'évaluation par compétence

Les enseignants-stagiaires soumis à la coévaluation n'ont finalement pas constitué un groupe homogène dans l'expérimentation car tous les formateurs n'ont pas suivi les modalités du dispositif. Ainsi, L1 a été filmé, coévalué et a participé aux différents entretiens définis antérieurement. Par contre, pour L2, une seule séance a pu être filmée. Sera seulement analysé le verbatim de cette séance selon l'analyse catégorielle retenue afin de comparer les mêmes critères d'observation et d'analyse.

3/ Recontextualisation de l'échantillon au sein du dispositif

Le parcours des deux participants à la coévaluation suscite l'intérêt de ce dispositif et permet d'envisager l'importance de la coévaluation pour le développement professionnel de ces enseignants-stagiaires. En effet, L1 se trouve en difficulté dans son stage de mise en pratique au regard des critères d'analyse retenus : le langage/la posture, la gestion de la classe/ gestion des échanges, l'articulation des supports, la différenciation. L1 a été placé dans une procédure d'alerte qui justifie un accompagnement particulier de conseillers pédagogiques. Cet

accompagnement ne sera pas analysé ici puisque la mise en place de ce dispositif n'était pas prévisible dans la mise en œuvre a priori de l'expérimentation. Il paraît alors d'autant plus intéressant d'observer les effets de la coévaluation sur le développement professionnel de cet enseignant-stagiaire en difficulté.

Par contre, L2 n'a pas été placé dans ce dispositif d'alerte ce qui suppose que sa pratique corresponde aux attentes institutionnelles. Nous analyserons ultérieurement la confrontation des pratiques de ces deux enseignants en formation.

II- Traitement des données

Dans un premier développement, nous comparerons les feedbacks des grilles de co-évaluation. Puis, afin de clarifier les critères d'analyse pour ce qui concerne les compétences des enseignants-stagiaires visées dans les différents supports de recherche (verbatim d'entretien, verbatim d'observation de séances, questionnaires), nous catégoriserons les critères observables de la grille du référentiel de compétence déjà mentionnée (cf arrêté du 01/07/2013), en trois catégories. Cette catégorisation est celle retenue par De Stercke, Temperman, De Lièvre et Lacocque (2014) dans l'analyse des items de l'échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants dans la version française de la *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES). Cette catégorisation correspond aux grands axes de compétence mises en œuvre dans la pratique enseignante. Ensuite, dans le cadre de notre démarche d'étude qualitative, nous procéderons à une analyse thématique du contenu des feedbacks par la mise en évidence du champ lexical qui nous conduira à apprécier s'il y a ou non une progression des compétences observée tant par le formateur que par l'apprenant.

Ainsi, ces méthodes nous permettront de comparer les résultats de l'évolution des feedbacks des grilles de coévaluation avec ceux des verbatim des entretiens et des résultats du sentiment d'efficacité Personnel des enseignants (SEP),

1/ Le traitement des feedbacks des grilles de coévaluation

a) Les feedbacks des formateurs

J'ai choisi de comparer les feedbacks des formateurs afin d'apprécier si la mise en œuvre de la séance observée prenait en considération les conseils émis lors de la première visite. J'ai ainsi analysé la progression des feedbacks de la séance 1 à 4.

J'ai choisi pour se faire de reprendre la classification de Crahay (2007) afin de catégoriser les feedbacks évaluatifs du formateur, comme suit (visite 1 : tuteur ESPE, visite 2 : EMF, visite 3 : tuteur ESPE, visite 4 : tuteur ESPE) : voir le tableau des données en annexe. J'ai observé si les feedbacks négatifs évoluaient en feedbacks positifs ce qui pourrait s'analyser en une progression de la pratique enseignante.

Il apparaît au regard des feedbacks des formateurs qu'il y ait quatre compétences qui aient évolué vers la progression des séances d'enseignement.

| Réaction d'évaluation de la réponse fournie. | | Jugement d'ensemble sur les stratégies et attitudes face aux apprentissages. | |
|---|---|---|---|
| Approbation | Désapprobation | Positif | Négatif |
| « Posture positive » « posture respectueuse » « RESPECT DES ELEVES....attitude très authentique » | « Il fait part de régulation mais sans précision ». | -« vocabulaire précis » -« langage soutenu » -« oui » -« il a fait reformuler la consigne. » -« adapte mieux le langage aux élèves » - « rétroactions positives (affectives et cognitives), adressées à tous les enfants individuellement. » | -« Le travail sur l'erreur n'est pas présent. » -« recourt ponctuellement encore à la reformulation » -« L'erreur n'est pas valorisée ». -« ajustements pas encore bien réels. » - « oui, mais pas totalement adapté aux élèves de PS » - « ne sollicite pas tous les enfants et ne régule pas sur ces aspects » |

Tout d'abord, la compétence de maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer a évolué puisque la reformulation de la consigne est appliquée et l'enseignant adapte son niveau de langue afin d'être mieux compris des élèves.

| Réaction d'évaluation de la réponse fournie. | | Jugement d'ensemble sur les stratégies et attitudes face aux apprentissages. | |
|--|----------------|--|---------|
| Approbation | Désapprobation | Positif | Négatif |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> -Les outils sont variés -« les documents respectent les programmes officiels » -« oui » - « oui » - « en musique une bonne connaissance : des instruments » - « varie les outils | <ul style="list-style-type: none"> -« Identification des objectifs doit être améliorée. » |
|--|--|---|--|

Ensuite, la compétence de maîtrise des disciplines et de culture générale est également en progression. En effet, les fiches de préparation sont plus abouties.

| Tableau 6 : Evolution de la compétence 4 | | | |
|--|----------------|--|--|
| Réaction d'évaluation de la réponse fournie. | | Jugement d'ensemble sur les stratégies et attitudes face aux apprentissages. | |
| Approbation | Désapprobation | Positif | Négatif |
| | | <ul style="list-style-type: none"> -« toutes les disciplines sont équitablement enseignées » - « lancement très captivant et juste. RAPPEL et consignes très claires, explicites, adaptées. » | <ul style="list-style-type: none"> -« Les consignes peuvent être claires... ponctuellement » -« Les consignes...mériteraient à être reformulées » -« A améliorer encore » -« ACTIVITES VARIEES, trop même... c'est une richesse mais attention c'est trop chargé pour des élèves de PS » |

Egalement, la compétence 4 a évolué car la formulation des consignes est désormais claire, explicite et l'enseignant veille à faire reformuler les consignes.

| Tableau 7 : Evolution de la compétence 5 | | | |
|--|----------------|--|---------|
| Réaction d'évaluation de la réponse fournie. | | Jugement d'ensemble sur les stratégies et attitudes face aux apprentissages. | |
| Approbation | Désapprobation | Positif | Négatif |
| | | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>« semble avoir amélioré ses connaissances des élèves. »</p> <p>- « arrive à capter et maintenir l'attention de TOUS à l'aide des supports musicaux variés. »</p> <p>- « bonne gestion du temps de l'activité sans stress.... »</p> <p>- « on constate qu'il connaît bien tous les enfants ».</p> | <p>-« ...apprendre à gérer sa classe. »</p> <p>-« Difficultés à faire respecter les règles établies ».</p> <p>-« la régulation des comportements est difficile. »</p> <p>-pas « de prise en charge réelle « des élèves »</p> |
|--|--|---|--|

Enfin, la compétence d'organisation du travail de la classe évolue favorablement : le formateur remarque que l'enseignant a une meilleure connaissance de ses élèves. Un autre indicateur a évolué au sein de cette compétence puisque la gestion de classe s'est améliorée ; l'enseignant parvient à capter l'attention des élèves et gère mieux la durée de ses séances.

b- Les feedbacks des stagiaires

Je compare les feedbacks du stagiaire de la grille d'auto-évaluation de la séance 1 à la séance 4. La comparaison des feedbacks s'analyse en points d'accord avec le formateur sur la base de l'analyse sémantique du contenu, signalés avec un point 1. A contrario, les points de discordance des points de vue sur la mise en œuvre de la séance sont notés 0.

| Feedbacks séance 1 | Régulation de l'apprenant | Mise en place de schèmes d'actions | Confrontation avec l'appréciation du formateur. |
|---|----------------------------------|---|--|
| « j'avais tendance à solliciter les mêmes élèves et à négliger les autres » | aucun | aucun | 1 |
| « Travail sur la discrimination et le harcèlement à l'école. » | aucun | aucun | 1 |

| | | | |
|---|------------------------|----------------|---|
| « Vocabulaire précis » | aucun | aucun | 1 |
| « Pas assez de reformulation, tous les élèves n'ont pas été sollicités. » | aucun | aucun | 1 |
| « Présentation de la séance à modifier, plus de lisibilité. » | « plus de lisibilité » | « à modifier » | 1 |

| | | | |
|--|-------|-------------------------|---|
| « La reformulation de la consigne. » | aucun | aucun | 1 |
| « Variation des supports. » | aucun | aucun | 1 |
| « Gestion des échanges ». | aucun | aucun | 0 |
| « Des règles énoncées mais pas forcément respectées. » | aucun | aucun | 1 |
| « transition pas assez franche. Gestion du temps à revoir. » | aucun | aucun | 1 |
| « élèves regroupés en groupes de niveau » | aucun | aucun | 0 |
| « Différenciation pédagogique à travailler » | aucun | aucun | 1 |
| « Prise en compte de tous les élèves. » | aucun | aucun | 0 |
| « critères d'évaluation à communiquer . » | aucun | Critères à communiquer. | 1 |

Il apparaît selon les feedbacks du stagiaire que conformément aux remarques du formateur, il y a peu de régulation et aucun schème d'action permettant une réorientation des stratégies de mise en œuvre de la séance.

Après observation de la grille, on constate que le stagiaire est d'accord avec les points à améliorer dans les séances 1 et 2. Par contre, il estime s'être amélioré sur 5 indicateurs

observables dans la dernière séance mise en œuvre ce qui ne concorde pas avec le point de vue du formateur.

| Tableau 9 : Confrontation des feedbacks de la séance 4 | | | |
|--|---|--|---------------------------------------|
| Feedbacks séance 4 | Régulation de l'apprenant | Mise en place de schèmes d'action | Evolution des indicateurs observables |
| « féliciter les élèves pour leurs succès. » | aucun | aucun | 1 |
| « domaine du programme, univers sonore. » | aucun | aucun | 0 |
| « utilisation du vocabulaire liée à la musique (fort, doux, aigu, grave) » | Vocabulaire liée à la musique | Aucun | 1 |
| « tous les élèves ne se sont pas exprimés car certains élèves ont du mal à verbaliser » | « Certains élèves ont du mal à verbaliser ». | aucun | 0 |
| « Attention des élèves, reformulation difficile pour les élèves en PS » | Reformulation difficile | aucun | 0 |
| « pas de transition, dernière séance. Pas de bilan de l'activité faite. » | pas de transition, dernière séance. Pas de bilan de l'activité faite. | aucun | 0 |
| « Utilisation de la flûte pour susciter l'intérêt et l'attention des élèves. Elèves un peu dissipé cependant en début de séance. » | Elèves un peu dissipé en début de séance. | Utilisation de la flûte pour susciter l'intérêt et l'attention des élèves. | 1 |

| | | | |
|---|------------------------------|-------|---|
| « activité à la portée de tous les élèves, sauf ... » | Activité à la portée de tous | aucun | 0 |
|---|------------------------------|-------|---|

| | | | |
|--|--|-------|---|
| « jeux de la reconnaissance des comptines à la flute. Créer le lien entre la séance d'univers sonore et les comptines vues en phase de rituel. » | Créer le lien entre la séance d'univers sonore et les comptines vues en phase de rituel. | aucun | 1 |
|--|--|-------|---|

On peut constater que, selon l'enseignant stagiaire, 4 indicateurs ont évolué favorablement dans sa pratique de classe sur les 8 référencés. Toutefois, aucun de ces 4 critères ne correspond aux remarques du formateur dans les compétences observées. Aucun schème d'action n'est mis en place de la séance 1 à la séance 4.

Cette première analyse doit être complétée avec la catégorisation des verbatim des différents entretiens. Il s'agit alors d'identifier si oralement, le stagiaire met en place des pistes de remédiation de sa pratique qui ne sont pas présents dans ses écrits.

2/ Le traitement des feedbacks issus des verbatim des séances filmées et des entretiens

a- Verbatim issus de la transcription des séances filmées.

La catégorisation de ces feedbacks reprendra les sous-échelles de la TSES évoqués antérieurement : l'engagement des élèves, les stratégies d'enseignements, la gestion de la classe. Nous ne retiendrons parmi ces verbatims que ceux en lien avec les compétences à améliorer : le langage/la posture, la gestion de la classe/ gestion des échanges, l'articulation des supports, la différenciation. Ces dernières compétences formeront des sous-rubriques aux trois catégories d'analyse retenues. Ce sont les occurrences relatives à chacune de ces catégories qui serviront de support d'analyse à notre étude.

Grilles d'analyse des verbatim

| Tableau 10 : Séance 1 de L1 | |
|---|---|
| 1. L'engagement des élèves (12 occurrences) | |
| Adaptation du langage/ posture de l'enseignant (12 occurrences) | <ul style="list-style-type: none"> • Langage trop soutenu (3) • Manque de sollicitation des élèves (8) • Manque de fermeté (1) |
| 2. Les stratégies d'enseignement (6 occurrences) | |
| Articulation des supports | <ul style="list-style-type: none"> • Manque d'articulation des supports (2) |

| | |
|--|---|
| (2 occurrences) Différenciation (1 occurrence) Formulation des consignes (1 occurrence) | <ul style="list-style-type: none"> • Pas de différenciation (1) • Différenciation partielle • Manque de formulation des consignes (1) • Formulation partielle des consignes |
| 3. La gestion de classe (6 occurrences) | |
| Gestion de la classe / (6 occurrences) Gestion des échanges | <ul style="list-style-type: none"> • Non-respect des règles de la classe (6) • Manque de respect envers l'autorité de l'enseignant ou envers les camarades. |

| | |
|---|---|
| Tableau 11 : Séance 2 de L1 | |
| 1. L'engagement des élèves (8 occurrences) | |
| Adaptation du langage/ posture de l'enseignant (8 occurrences) | <ul style="list-style-type: none"> • Langage trop soutenu (1) • Manque de sollicitation des élèves (2) • Manque de fermeté (5) |
| 2. Les stratégies d'enseignement (3 occurrences) | |
| Articulation des supports (1 occurrence) Différenciation (2 occurrences) Formulation des consignes | <ul style="list-style-type: none"> • Manque d'articulation des supports (1) • Pas de différenciation (2) • Différenciation partielle • Manque de formulation des consignes • Formulation partielle des consignes |
| 3. La gestion de classe (22 occurrences) | |
| Gestion de la classe / Gestion des échanges (22 occurrences) | <ul style="list-style-type: none"> • Non-respect des règles de la classe (22) • Manque de respect envers l'autorité de l'enseignant ou envers les camarades. |

| | |
|--|---|
| Tableau 12 : Séance 1 de L2 | |
| 1. L'engagement des élèves (aucune occurrence) | |
| Adaptation du langage/ posture de l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> • Langage trop soutenu (0) • Manque de sollicitation des élèves (0) • Manque de fermeté (0) |
| 2. Les stratégies d'enseignement (1 occurrence) | |
| Articulation des supports | <ul style="list-style-type: none"> • Manque d'articulation des supports (1) |

| | |
|---|---|
| Différenciation | <ul style="list-style-type: none"> • Pas de différenciation (0) • Différenciation partielle (0) • Manque de formulation des consignes (0) • Formulation partielle des consignes (0) |
| Formulation des consignes | |
| 3. La gestion de classe (5 occurrences) | |
| Gestion de la classe / Gestion des échanges (5 occurrences) | <ul style="list-style-type: none"> • Non-respect des règles de la classe (5) • Manque de respect envers l'autorité de l'enseignant ou envers les camarades. |

La colonne de gauche des trois tableaux des verbatim représente les compétences qui doivent être améliorées. La colonne de droite restitue des indicateurs de ces compétences identifiés par les formateurs comme gênant la mise en œuvre des apprentissages des élèves. Les textes des verbatim sont joints aux annexes.

b) Verbatim issus de la transcription des entretiens

Nous avons d'abord décompté le nombre de mots formulés pour chaque entretien avant de catégoriser le verbatim de ces entretiens. Notre objectif était d'analyser la progression des capacités de verbalisation de l'action et d'auto-régulation de sa pratique. Ma participation à l'entretien tripartite est référencée EC.

| | Entretien 1 | Entretien d'auto-confrontation | Entretien tripartite |
|-------------------------|-------------|--------------------------------|----------------------|
| Nombre de mots : L1 | 2254 | 3725 | 3919 |
| Nombre de mots : F1 | 6511 | 1001 | 238 EC : 947 |
| Nombre total de mots | 8765 | 4726 | 5104 |

Les critères d'analyse de ces entretiens sont toujours les compétences à améliorer : le langage/la posture, la gestion de la classe/ gestion des échanges, l'articulation des supports, la différenciation. Toutefois, nous attirons notre attention dans cette analyse sur les capacités pour

l'enseignant-stagiaire à développer des stratégies d'auto-régulation qui témoigneraient d'une réflexivité de l'apprenant se forgeant ainsi une identité professionnelle. Nos critères d'observation sur les compétences à développer seront donc la régulation et la mise en place de schèmes d'action. Le formateur est présent pour évaluer cette régulation en une approbation ou désapprobation de la réponse au regard des attendus institutionnels. Nous analyserons les feedbacks positifs ou négatifs émis par le formateur au regard de l'auto-régulation verbalisée par l'enseignant-stagiaire. Seront analysées les occurrences des feedbacks du formateur et de l'enseignant-stagiaire par catégorie de compétence à améliorer.

| | Entretien d'explicitation 1 | | Entretien d'auto- confrontation simple | | Entretien tripartite | |
|---|--------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| | Auto- régulation | / Schèmes d'action | Auto- régulation | / Schèmes d'action | Auto- régulation | / Schèmes d'action |
| Gestion de classe/gestion des échanges | 1 | 3 | 2 | 1 | 5 | 3 |
| Formulation des consignes | | | 1 | | 1 | |
| Adaptation du langage/posture de l'enseignant | 1 | 1 | 9 | 6 | 1 | 3 |
| Articulation des supports | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | |
| Différenciation | 1 | | 1 | | 2 | 1 |
| Total | 3 | 7 | 12 | 11 | 9 | 8 |

Ensuite, concernant les verbatim des formateurs, nous analysons toujours les mêmes compétences à développer mais nous portons davantage notre attention, selon la classification des feedbacks de Crahay (2007) sur les critères d'approbation de la réponse fournie, de désapprobation de la réponse fournie et un jugement positif ou négatif des stratégies mises en

œuvre. Les occurrences sont décomptées pour chaque entretien selon les repères de couleur suivants : entretien d'explicitation, **entretiend'auto-confrontation**, **entretien tripartite**. Ce dernier entretien est formé du formateur, de l'enseignant-stagiaire et de moi-même sur invitation du formateur. Cela m'a permis de poser des questions qui visaient à interroger les régulations et les mises en œuvre des stratégies révélées grâce aux feedbacks de la grille de coévaluation. Cela m'a permis de me forger un mes premières réflexions sur la mise en place et la pertinence du support de la grille de coévaluation au regard de la progression dans les apprentissages de l'enseignant-stagiaire.

| | Approbation de la réponse fournie | Désapprobation de la réponse fournie | Jugement positif des stratégies mises en œuvre. | Jugement négatif de la réponse fournie. |
|---|-----------------------------------|--------------------------------------|---|---|
| Gestion de classe/gestion des échanges | | | (2) | (9) (1) |
| Formulation des consignes | | | | (2) |
| Adaptation du langage/posture de l'enseignant | (1) | | (3) | (5) (1) |
| Articulation des supports | (1) | | (1) | (4) |
| Différenciation | | | (2) | (1) |
| Total | 2 | | 8 | 22 |

Confrontation des points d'accords de L1 avec F1 : 53, 4, 1.

Confrontation des points de désaccord : 1.

3/ Traitement des données du questionnaire sur la SEP

a-Catégorisation des données de l'échelle de Lickert

L'échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants proposé par De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014) propose 24 items notés de 1 à 9 et répond à la question « J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour ? ». Les réponses visant à mesurer le niveau de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants s'expriment dans l'écart « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

Ces auteurs ont choisi de catégoriser ces items en 3 catégories qualifiées de « sous-échelles » :

SEP dans l'engagement des élèves (8 items) 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22

SEP dans les stratégies d'enseignement (8 items) 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24

SEP dans la gestion de classe (8 items) 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Dans les deux versions, américaines et françaises, une moyenne est calculée par sous-échelle (soit trois moyennes, chacune de 8 items), et une autre renvoie au score global (moyenne des 24 items de l'échelle).

J'ai choisi de ne pas suivre cette catégorisation afin de contextualiser cet outil à mon dispositif de recherche.

b- Contextualisation du traitement des données de l'échelle de Lickert

Les trois sous-échelles proposées par les auteurs précédemment identifiées ne correspondent pas aux compétences qui font l'objet des remédiations apportées par les auto-régulations de L1 ou les régulations du formateur. Ces sous-échelles représentent des grandes catégories de compétence qui ne m'auraient pas permis de comparer les résultats avec ceux des grilles de co-évaluation ou des verbatim (séances et entretiens).

J'ai donc choisi de comptabiliser l'ensemble des items et les occurrences des réponses. Par la suite, j'ai comparé les réponses du premier questionnaire soumis en début d'année et celles du dernier questionnaire soumis en fin d'année de formation.

J'ai également distingué deux groupes dans mon dispositif : un groupe-témoin d'enseignants-stagiaires non-soumis à la coévaluation et le groupe des coévalués. L'objectif était de comparer le ressenti des deux groupes dans la progression de leur développement professionnel. Cela m'a permis d'aboutir à la synthétisation des occurrences dans quatre tableaux.

| Tableau 16 : Occurrences des items du questionnaire de la SEP du groupe-témoin : élève 1 | | | |
|--|----------|---------------|-------|
| Groupe-témoin élève 1 | Séance 1 | Séance finale | Total |
| D'accord | 7 | 10 | 17 |

| | | | |
|---------------------|---|---|----|
| Assez d'accord | 8 | 2 | 10 |
| Plutôt d'accord | 5 | 6 | 11 |
| Neutre | 2 | 4 | 6 |
| Plutôt pas d'accord | 0 | 1 | 1 |
| Pas d'accord | 0 | 0 | 0 |

Tableau 17 : Occurrences des items du questionnaire de la SEP du groupe-témoin : élève 2

| Groupe-témoin élève 2 | Séance 1 | Séance finale | Total |
|------------------------------|----------|---------------|-------|
| D'accord | 5 | 7 | 12 |
| Assez d'accord | 0 | 2 | 2 |
| Plutôt d'accord | 6 | 10 | 16 |
| Neutre | 6 | 5 | 11 |
| Plutôt pas d'accord | 6 | 0 | 6 |
| Pas d'accord | 1 | 0 | 1 |

Les occurrences de ce groupe pour un ressenti positif d'efficacité personnelle sur l'échelle « Assez d'accord » à « tout à fait d'accord » sont au nombre de 68 soit 15,7 % des réponses possibles.

Tableau 18 : Occurrences des items du questionnaire de la SEP du groupe-coévalué : élève 1

| Groupe-coévalué élève 1 | Séance 1 | Séance finale | Total |
|--------------------------------|----------|---------------|-------|
| D'accord | NC | 7 | 7 |
| Assez d'accord | NC | 13 | 13 |
| Plutôt d'accord | NC | 1 | 1 |
| Neutre | NC | 1 | 1 |

| | | | |
|---------------------|----|---|---|
| Plutôt pas d'accord | NC | 0 | 0 |
| Pas d'accord | NC | 0 | 0 |

| Tableau 19 : Occurrences des items du questionnaire de la SEP du groupe-coévalué : élève 2 | | | |
|--|----------|---------------|-------|
| Groupe-témoin co-évalué 2 | Séance 1 | Séance finale | Total |
| D'accord | 2 | 6 | 8 |
| Assez d'accord | 5 | 2 | 7 |
| Plutôt d'accord | 0 | 4 | 4 |
| Neutre | 2 | 8 | 10 |
| Plutôt pas d'accord | 7 | 0 | 7 |
| Pas d'accord | 5 | 1 | 6 |
| Pas du tout d'accord | 1 | 0 | 1 |

Les occurrences de ce groupe pour un ressenti positif d'efficacité personnelle sur l'échelle « Assez d'accord » à « tout à fait d'accord » sont au nombre de 40 soit 9,25 % des réponses possibles.

c- Catégorisation des données issues des questions ouvertes

La méthode de l'enquête par questionnaire permet d'identifier les représentations des acteurs interrogés. Si la multiplicité des critères que l'on peut identifier doit se résoudre à « la réduction de la réalité sur la sélection des informations les plus pertinentes »(De Singly, 2012), alors notre démarche vise à analyser le recoupement des réponses aux questions ouvertes des résultats de la grille de Lickert pour connaître le ressenti des deux groupes interrogés sur leur pratique de classe. Ces deux documents ont été présentés en un seul : le premier devait être rempli avant la visite du formateur et le deuxième après la visite de celui-ci. Le recoupement de ces résultats fera l'objet d'un développement ultérieur.

| |
|---|
| Tableau 20 : Comparaison des données des deux groupes |
|---|

| Critères d'évolution | Groupe-témoïn | | | | Total | Groupe-coévalué | | | | Total |
|--|---------------|---|---------|---|-------|-----------------|---|----|---|-------|
| | Élève 1 | | Elève 2 | | | L1 | | L2 | | |
| Les points forts | 2 | 2 | 3 | 1 | 8 | NC | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Les points faibles | 1 | 2 | 4 | 1 | 6 | NC | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Stratégies mises en place | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | NC | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Compétences améliorées | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | NC | 3 | 2 | 0 | 5 |
| Confrontation avec l'évaluation du formateur | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | NC | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Evolution sentiment d'efficacité | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | NC | 1 | 1 | 1 | 3 |

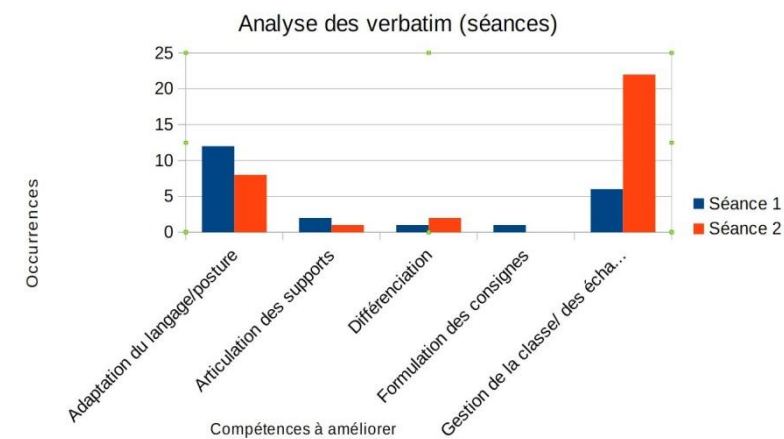
| Tableau 21 : Collecte des données de L1 (à partir du questionnaire 2) | | | | | | |
|--|---------|-----------------|---------------------------|---|---------------------------|-----------------|
| Critères d'évolution | Oui/non | Langage/posture | Formulation des consignes | Gestion de classe/ gestion des échanges | Articulation des supports | Différenciation |
| Les points forts | | 1 | | 1 | | 1 |
| Les points faibles (à améliorer) | | | | 1 | 1 | 1 |
| Les stratégies mises en oeuvre | | 1 | | 1 | | 1 |
| Compétences améliorées | | | | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|
| Confrontation avec l'évaluation du formateur | 0 | | | | | |
| Evolution du sentiment d'efficacité | 1 | | | | | |

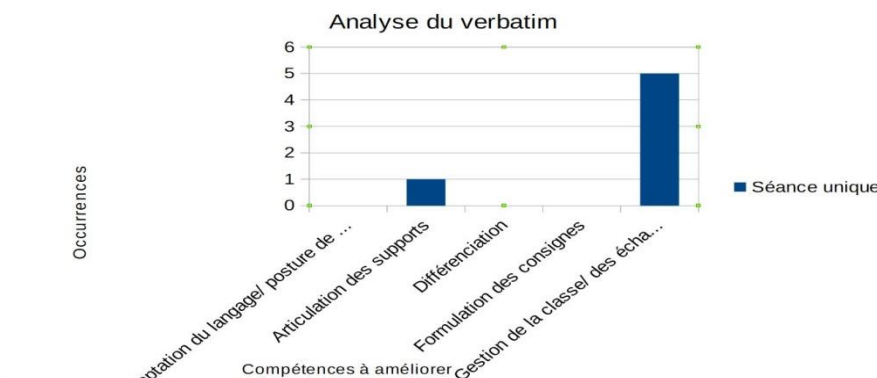
Les points forts de L1 sont ceux qui se sont améliorés mais il a le sentiment de devoir encore progresser sur ces points. Le questionnaire est soumis lors du deuxième stage qui s'effectue dans une nouvelle école et dans un autre cycle.

IV- Présentation des résultats

1/ Résultats des verbatim des séances filmées : comparaison graphique des verbatim des séances L1 et L2



Graphique 4 :
Représentation
graphique des
verbatim de L1

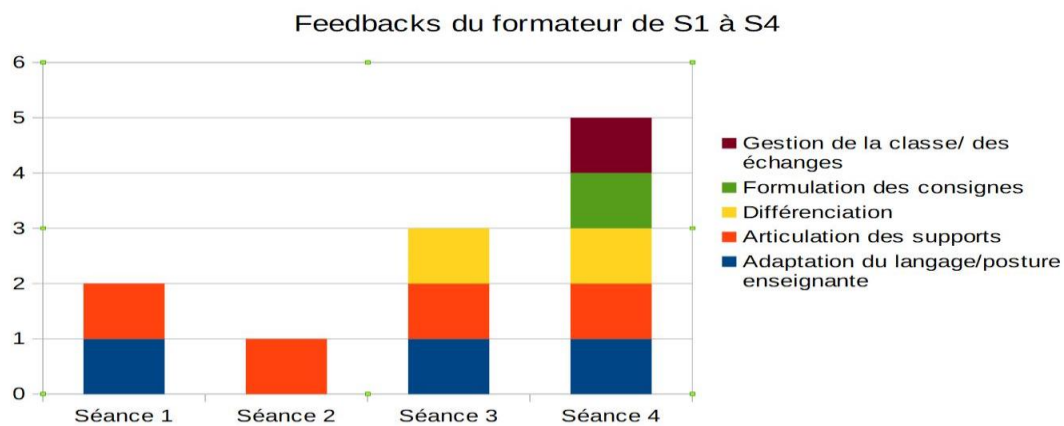


Graphique 5 : Représentation graphique des verbatim de L2

Il apparaît que L1 présente plus de difficultés dans la mise en œuvre de ces séances comparativement à L2 qui se trouve confronté à des difficultés dans la gestion de classe. L1 doit améliorer toutes les compétences référencées dans les 2 séances. Il présente même plus de difficultés à gérer sa classe dans la séance 2.

2/ Résultats des feedbacks des grilles de coévaluation

Ces feedbacks seront analysés au regard de leur évolution sur les 4 séances d'enseignement produites par L1.

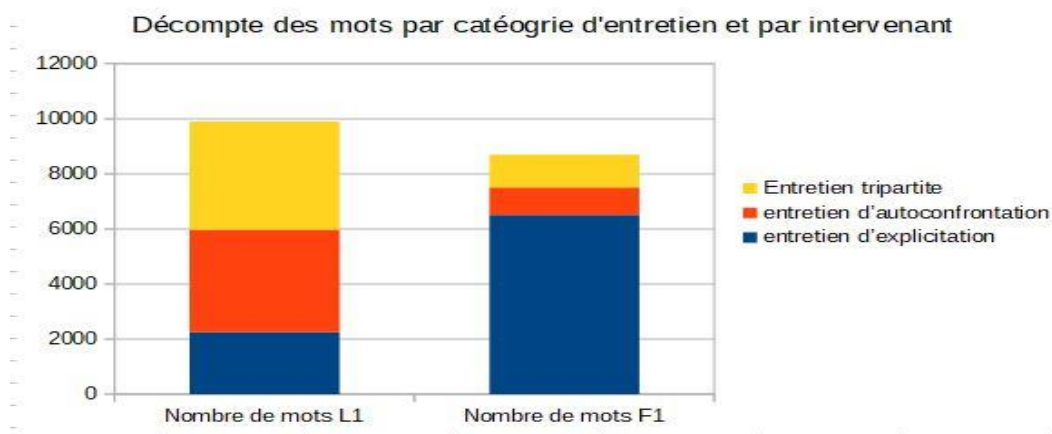


Graphique 6: Répartition des feedbacks de F1 des séances 1 à 4

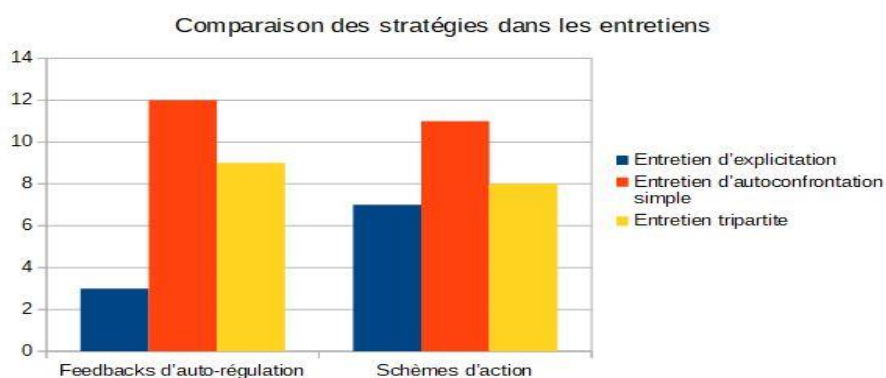
On peut constater que la gestion de classe (compétence 5), la formulation des consignes (compétence 4) et la différenciation (compétence 4) sont en progression sur les 2 dernières séances. La bonne connaissance des élèves est une sous-compétence qui n'est pas référencée dans notre catégorisation mais elle est incluse dans la compétence 5 du référentiel de compétence ce qui justifie que nous totalisions quatre compétences en progression.

3/ Résultats des verbatim des entretiens

Sont comptabilisés le nombre de mots prononcés par type d'entretien. Le premier entretien d'explicitation a lieu au mois de janvier. Les deux autres entretiens ont lieu de manière consécutive le même jour au mois de février. L'entretien tripartite est mené avec l'enseignant-stagiaire, le formateur et moi-même.



Graphique 7 : Quantification et comparaison des verbatim par intervenant et catégorie d'entretien



Graphique 8 : Comparaison des stratégies dans les entretiens

On peut constater que l'entretien d'auto-confrontation conduit le mieux à la verbalisation des stratégies auto-régulatrices et des actions à mettre en œuvre dans sa pratique enseignante.

L1 : effectivement, là je suis en train de faire la reformulation...euh...des consignes. J'essaie de faire en sorte qu'il y ait trois élèves qui reformulent. Bon, pour l'instant, là avec le recul, j'ai l'impression d'être dans la bonne voie mais après je me rends compte, que la tâche que j'ai donné est peut-être un peu trop compliquée parce que en passant voir les élèves, je me suis rendu compte que...

F1 : quand est-ce que tu t'es rendu compte de ça ?

L1 : ben pendant que je passais passer voir les élèves, je me suis rendu compte que la préposition que j'avais prévue, c'était un peu compliqué car le temps que j'avais prévu pour qu'ils puissent faire cet exercice-là, ils avaient mis plus de temps car ils avaient des difficultés avec certaines notions .

Il est alors intéressant de confronter le point de vue de L1 sur la progression de sa pratique des compétences reconnues par F1. Nous analysons donc les feedbacks de L1 qui recourent les feedbacks de F1. Notre réflexion nous mène au point de savoir si l'entente sur ces points de

progression de F1 et de L1 peut conduire ce dernier à mettre en place des schèmes d'action pour développer et pérenniser sa pratique de classe.

F1 : une bonne préparation. Tu vois s'il ne comprend pas, tu utilises les gestes pour qu'il comprenne les choses !

[...]

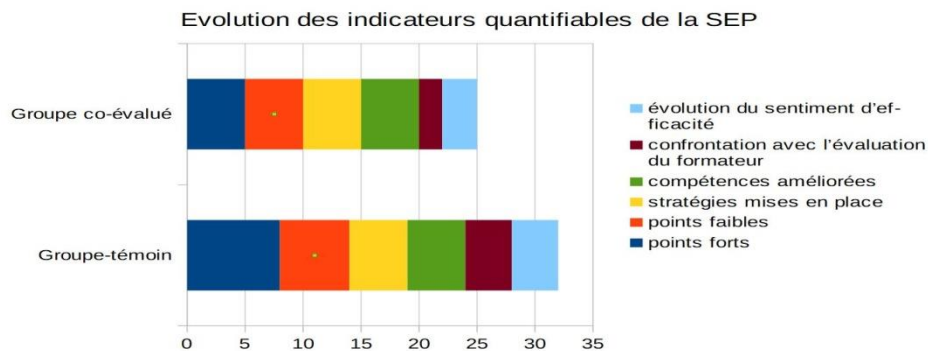
F1 : Tu as autre chose à dire par rapport à ça ?

L1 : donc effectivement, le langage corporel doit être amélioré, ça c'est vrai. Il faut que je théâtralise les choses un peu plus. Là encore, l'échange entre les élèves doit être encore plus sollicité.

Il apparaît que L1 s'accorde avec le point de vue du formateur sur la mise en œuvre des séances à hauteur de 55 occurrences sur l'ensemble des entretiens menés et un seul point de désaccord quand le formateur cite des exemples où un enseignant adopterait des expressions langagières négatives à l'égard des élèves.

4/ Résultats des occurrences du questionnaire sur la SEP

Nous comparons les résultats des 2 groupes soumis aux questionnaires : le groupe-témoin et le groupe coévalué.



Graphique 9 : Evolution des indicateurs quantifiables de la SEP

A la lecture de ce graphique, il apparaît que le groupe-témoin a un sentiment d'efficacité plus important que le groupe coévalué. Les points forts référencés sont plus nombreux dans ce premier groupe.

Comme nous venons de le voir, les outils de recherche sont nombreux et nous conduisent à observer une progression de la verbalisation et une amélioration des compétences. L'analyse

qualitative croisée des résultats de chacun de ces outils, va nous permettre d'identifier les apports de la coévaluation dans le développement professionnel des PES.

V-Analyse croisée des résultats

1/ Analyse qualitative des feedbacks des grilles de coévaluation

A partir du graphique 4, on peut constater que L1 doit améliorer les compétences catégorisées : la gestion de classe/la gestion des échanges, la formulation des consignes, la différenciation, l'articulation des supports et l'adaptation du langage/ posture de l'enseignant et plus spécifiquement la gestion de classe/la gestion des échanges en séance 2 : « langage soutenu », « La différenciation n'est pas en place », « Les modalités de correction sont perfectibles », « Les consignes...mériteraient à être reformulées », « il manque l'articulation entre les supports. », « Difficultés à faire respecter les règles établies ». L2 se trouve confrontée également à quelques difficultés pour gérer sa classe.

Sur ces deux séances observées, le formateur identifie à travers les feedbacks de la grille de coévaluation les mêmes compétences à améliorer. L1 s'accorde, dans les verbatim commentant ces grilles (cf infra), avec F1, pour convenir d'améliorer les pratiques de classe référencées. Nous ne disposons des verbatim pas des 2 autres vidéos pour les séances 3 et 4 mais le formateur indique dans la grille de coévaluation qu'il y a une progression des apprentissages au travers la formulation des consignes, la gestion de la classe/la gestion des échanges, ce qui correspond au point de vue de L1 dans l'analyse des entretiens : « il a fait reformuler la consigne. », « adapte mieux le langage aux élèves », « semble avoir amélioré ses connaissances des élèves. », « arrive à capter et maintenir l'attention de TOUS à l'aide des supports musicaux variés. », « lancement très captivant et juste. RAPPEL et consignes très claires, explicites, adaptées. »

Ainsi, la grille de coévaluation permet grâce à la catégorisation des critères de réussite d'apprécier la progression dans l'apprentissage ce qui nous permet de mieux comparer à travers l'analyse lexicale des feedbacks, les différentes compétences améliorées.

2/ Analyse qualitative des verbatim des trois entretiens

Il apparaît tout d'abord, à la lecture du graphique 7 que ce sont les entretiens d'auto-confrontation et l'entretien tripartite qui suscite le plus de feedbacks de la part de L1 comparativement à l'entretien d'explicitation (22,77%) basé sur la grille de coévaluation. En

effet, les verbatim de l'entretien d'auto-confrontation représente 37,63 % des feedbacks de L1 et ceux de l'entretien tripartite représentent 39,6 %.

Concernant la mise en œuvre dans ces entretiens, les stratégies auto-régulatrices ont été principalement mises en œuvre lors de l'entretien d'auto-confrontation à hauteur de 46 %, celles de l'entretien d'explicitation égalent les 20 % et enfin, 34 % pour l'entretien tripartite.

Ces résultats concordent logiquement entre eux puisqu'ils sont proportionnels au nombre de mots prononcés.

Pour comparer cette mise en œuvre des stratégies de L1 sur ces trois entretiens, nous retiendrons l'évolution d'une seule compétence, la différenciation :

Entretien d'explicitation :

L1 : Là j'ai commencé à travailler la différenciation

F1 : C'est encore difficile pour toi

L1 : C'est pas encore ça, effectivement...

Entretien tripartite :

L1 : et le troisième groupe, ceux qui sont en difficulté ont un exercice à faire et ceux-là je passe un peu plus de temps avec eux. Et c'est là, je ne suis qu'au balbutiement de la différenciation pédagogique. Avant je donnais le même exercice à tout le monde donc ça change déjà beaucoup parce que ça me laisse plus de temps avec ceux qui sont en autonomie de pouvoir...quand ils ont fini, je passe voir si la notion a bien été comprise ou s'ils n'ont pas fait beaucoup de fautes.

Entretien d'auto-confrontation :

L1 : là on est vraiment dans l'activité où ils ont des exercices à faire. J'avais spécifié des exercices différents en fonction des élèves. Donc les élèves ils partent en autonomie. Ils avaient déjà des exercices à faire et la correction déjà préparée sur le bureau. Quand ils terminent de faire les exercices que je leur ai demandés, ils vont chercher la correction et ils s'auto-corrigent, ils s'auto-corrigent. Ceux-là, je leur laisse plus de temps.

Ainsi, l'entretien d'auto-confrontation paraît être l'outil le plus pertinent pour développer la réflexivité des enseignants-stagiaires. L'enseignant-stagiaire constate par lui-même comment il

met en œuvre la différenciation dans sa classe et explique toutes les modalités de son organisation grâce au visionnage de la séance observée.

3/ Analyse comparée de l'évolution de la SEP et de la quantification du verbatim

La mesure de la SEP conduit à analyser le ressenti des enseignants en formation pour savoir s'ils pensent améliorer leur pratique tout au long de leur année de formation. Pour ce faire, deux groupes ont été distingués : le groupe coévalué et le groupe-témoin non-soumis à la co-évaluation. Nous cherchons ainsi à savoir si la coévaluation a un effet positif sur leur sentiment d'efficacité personnel afin de mieux développer leurs compétences professionnelles.

Nous analysons deux rubriques à savoir les points forts et les compétences améliorées. Il apparaît que le groupe-témoin apporte 8 réponses favorables concernant les points forts à mettre en œuvre en classe sur 34 contre 5 réponses favorables pour le groupe coévalué. En revanche les deux groupes pensent de manière égale, à hauteur de 5 réponses favorables, que leurs compétences se sont améliorées.

Enfin, l'on peut observer à partir du graphique 9 que l'évolution du sentiment d'efficacité décliné dans la question « Vous sentez-vous prêt à enseigner ? Si oui, pourquoi ? » est plus important dans le groupe-témoin.

Si l'on détaille les résultats concernant L1 appartenant au groupe des coévalués alors l'on peut quantifier ses réponses concernant ses points forts à 3 sur 13 et ses compétences améliorées à 3 sur 13 également.

Ainsi, L1 se situe dans une moyenne basse par rapport aux données de son groupe.

Cette mesure de la SEP de L1 nous permet de mieux comprendre le graphique 1 puisque L1 dispose de toutes les compétences catégorisées à améliorer alors que L2 ne doit améliorer que deux compétences : l'articulation des supports et la gestion de classe.

4/ Limites de mon dispositif

Ces analyses ne peuvent être objectivement prises en compte que si l'on considère que d'une part, L2 n'a pas été soumis à toutes les modalités du dispositif pour des raisons liées à des difficultés de mise en œuvre lors du stage. De fait, il ne nous est pas possible de comparer les verbatim des deux enseignants-stagiaires.

D'autre part, le premier questionnaire de L1 ne nous a pas été rendu ce qui peut altérer l'analyse quantitative des réponses au SEP.

Discussions

Notre recherche nous a conduit à analyser l'impact de la coévaluation sur le développement professionnel des enseignants-stagiaires du premier degré.

La confrontation des différents outils réflexifs mis en place ; les verbatim issus de la retranscription des entretiens d'explicitation, entretiens d'auto-confrontation simple, les écrits réflexifs au travers des grilles de coévaluation et du questionnaire sur la SEP ont permis de répondre à nos deux hypothèses.

1/ Discussion des résultats au regard de la première hypothèse : la coévaluation développe la réflexivité et les compétences des enseignants-stagiaires.

Tout d'abord, s'agissant de la réflexivité des enseignants, le dispositif de coévaluation a permis aux enseignants de verbaliser autour de leur pratique. En effet, l'analyse quantitative des verbatim a montré que L1 progressait dans l'explicitation de sa pratique puisque, en considérant le décompte des verbatim, celui-ci progressait de 22,77 % à 39,6 %. Le premier qui a eu lieu est celui basé sur la grille de coévaluation. Toutefois, ce dernier a eu lieu au mois de janvier ce qui signifie qu'il est le premier à être exploité dans le dispositif. Ce manque d'analyse pourrait se justifier par un manque de pratique sur l'analyse réflexive. Ainsi, la connaissance et la discussion des critères d'évaluation permet de faire progresser l'analyse progressive de la réflexivité enseignante.

L'analyse qualitative des feedbacks du formateur nous indique que cette réflexivité s'accompagne d'une progression des apprentissages puisque à la lecture du graphique 6 les quatre compétences à améliorer sont en progression : adaptation du langage /la posture, la gestion de classe/la gestion des échanges/ la différenciation, la formulation des consignes, et l'articulation des supports. En revanche, les feedbacks de L1 issus de la grille de coévaluation ne confortent pas toujours, en particulier dans l'analyse de la grille 4, la progression des apprentissages appréciés par le formateur alors même que lors des entretiens L1 s'accorde totalement avec le formateur à hauteur de 55 occurrences. Pouvons-nous analyser cette discordance comme une volonté de L1 de ne pas créer de désaccord avec son formateur ?

Pour répondre à cette question, l'analyse de la SEP nous permet de préciser le ressenti de L1 au regard de sa progression dans les apprentissages.

En effet, L1 estime ses points forts à 23,07 % et l'amélioration de ses compétences à 30 % ce qui est en deçà des résultats du groupe des coévalués et du groupe-témoin ce qui signifie que L1 n'a pas vraiment l'impression d'avoir évolué alors même que sa pratique évaluée a effectivement progressé au regard des feedbacks du formateur dans la grille de coévaluation.

Ainsi, le dispositif de coévaluation a permis une progression de la réflexivité et des compétences de L1. Toutefois, son sentiment d'efficacité personnel n'indique pas une progression. Nous devons nous interroger sur cette discordance et finalement interroger le contexte de cette coévaluation car comme le soulignent Baslev K, Perréard Vité, A. et Tomynska Conte E., (2017) « toute pratique évaluative est située dans un contexte donné et il est essentiel d'en tenir compte lorsque l'on envisage l'étude de l'évaluation comme objet de recherche, outil pédagogique ou pratique pédagogique ».

2/ Discussion au regard de l'analyse de l'hypothèse 2 : la coévaluation limite les effets de contexte.

Les trois premières séances de L1 ont été analysées au sein d'un même stage dans une classe de CM2 et la dernière séance fut observée dans une classe maternelle. Le délai imparti pour mettre en place notre dispositif ne nous a pas permis d'analyser les évolutions des variables du contexte sur la SEP de L1 pour ce second stage. En effet, c'est bien lors de cette dernière séance que le formateur a remarqué une plus grande progression des compétences (graphique 6). Peut-être aurait-il fallu attendre une plus longue mise en œuvre de ce second stage pour voir évoluer la SEP de L1 ? Nous pouvons également nous interroger sur le contexte lié au parcours de L1 puisqu'il est le seul enseignant-stagiaire des deux groupes soumis au questionnaire de la SEP, à ne pas avoir suivi un master MEEF. Ces considérations n'ont pas fait l'objet de notre analyse sur la coévaluation mais nous permettent d'envisager de nouvelles perspectives d'analyses à poursuivre.

Par contre, au sein du dispositif même de coévaluation, la référence critériée aux compétences évaluées a abouti, comme il a été dit précédemment, à une auto-régulation permettant la progression des apprentissages. En effet, ce sont les mêmes compétences à améliorer qui ont fait l'objet de discussions et de remédiation de pratique. Les feedbacks de la grille de

coévaluation du formateur lors de la dernière séance observée témoignent de la progression de la pratique de classe de L1 : « rétroactions positives (affectives et cognitives), adressées à tous les enfants individuellement. », « lancement très captivant et juste. RAPPEL et consignes très claires, explicites, adaptées. », « Arrive à capter et maintenir l'attention de TOUS à l'aide des supports musicaux variés. », « bonne gestion du temps de l'activité sans stress... », « on constate qu'il connaît bien tous les enfants ».

Nous pouvons alors considérer que les modalités de la coévaluation limitent les effets de contexte pour permettre à l'enseignant-stagiaire de répondre aux attendus du formateur. Toutefois, l'évolution du contexte de formation pendant l'année de stage a induit de nouvelles variables du contexte qui ont favorisé, comme il a été montré précisément, à une amélioration de la pratique de stage. Il est alors intéressant d'interroger d'autres contextes de mise en œuvre de la coévaluation en comparant les résultats du développement professionnel des enseignants-stagiaires dans d'autres départements français et d'autres pays.

3/ Analyse comparée de la pratique coévaluative

a- Analyse comparée de la coévaluation du département de la Guadeloupe avec les autres départements français.

La mise en œuvre de la coévaluation dans la formation des enseignants du premier degré n'est pas institutionnalisée dans le système de formation universitaire français. En Guadeloupe, cette pratique n'existe pas ce qui a justifié mes recherches dans ce domaine en initiant ce dispositif dans notre académie.

Toutefois, certains départements français utilisent cette pratique comme l'académie de Grenoble dont est issue notre grille de coévaluation simplifiée. En effet, Campanale (1997) a mené une recherche sur les effets de la coévaluation lors d'une formation continue au moyen d'un questionnaire ouvert en début et en fin de formation. Un échantillon de 7 enseignants a soumis à un dispositif de coévaluation avec un formateur. L'objectif est toujours d'analyser le développement professionnel des enseignants mais il s'agit ici d'analyser ses effets sur des enseignants expérimentés. L'auteure révèle grâce cette enquête que les enseignants ont changé leur posture grâce à la coévaluation car ils se positionnent plus dans la compréhension des représentations des élèves que dans le jugement.

Il est par ailleurs difficile de trouver en France une pratique de la coévaluation dans la formation des enseignants. Un rapport national a été publié en 2012 par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) qui précise que les grilles de notation des enseignants diffèrent d'un département à un autre. Ces modalités d'évaluation sont régies par un arrêté de 2010. En ce qui concerne les stagiaires, les moyens pour développer les compétences de ceux-ci sont à préciser.

Le rapport préconise, toutefois, le développement de l'auto-évaluation dans la formation des enseignants. Cette proposition n'a pas été suivie d'effets dans la pratique de stage.

Un rapport plus récent de 2018 dit « rapport Filatre » préconise de développer les compétences des enseignants-stagiaires au-delà du référentiel de compétences utilisé dans notre méthodologie. Pour cela, les auteurs proposent de développer une posture de « recherche-action ». Il faut, selon eux, améliorer « les pratiques professionnelles sur la base de réflexion critiques et scientifiques à partir des évaluations et observations en s'inscrivant dans une démarche de développement professionnel ». Aucune autre précision quant aux moyens à employer n'est apportée.

Des recherches ont été menées à l'étranger à partir de dispositifs de coévaluation institutionnalisés ce qui pourrait apporter des éléments de réflexion complémentaires aux préconisations gouvernementales sur le développement professionnel des enseignants-stagiaires.

b- Analyse comparée du dispositif de coévaluation mis en œuvre dans le département de la Guadeloupe avec la pratique coévaluative d'autres pays.

Nous décrivons trois exemples de recherche menées sur la coévaluation comme dispositif d'évaluation formative, instituée en Suisse, en Belgique et au Québec.

Tout d'abord, en Suisse, les auteurs Baslev, Perréard Vité et Tominska (2017) décrivent l'entretien post-visite d'une enseignante-stagiaire lors d'un stage en responsabilité. La stagiaire dispose de deux documents pour la guider dans sa pratique de stage : un contrat de stage et un document d'auto-évaluation et de coévaluation. Deux formatrices interviennent pour l'accompagner ; la tutrice de terrain présente aux deux premiers entretiens formatifs et la superviseuse présente pour le dernier entretien qui est certificatif. Sont analysées les interactions entre les trois parties pour interroger le contexte de l'entretien. Les auteures

envisagent en conclusion le renforcement du rôle de la superviseuse. La coévaluation menée a bien conduit à une pratique de stage satisfaisante puisque la stagiaire a acquis les compétences attendues.

Une deuxième recherche est menée en Belgique par les auteures Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017). Celles-ci interrogent la conception de la coévaluation des deux formatrices, la superviseuse issue de la Haute Ecole de pédagogie et du maître de stage. En effet, aucun prescrit règlementaire ne vient préciser les modalités de l'accompagnement. La recherche menée est effectuée en bilan de stage. En Belgique, les enseignants-stagiaires sont suivis par un maître de stage puis en fin de stage, un entretien de coévaluation est mené par deux superviseurs. L'institut de formation donne à chaque étudiant une « balise » qui peut être analysée comme une feuille de route. Cet entretien conduit à évaluer les rétroactions de l'enseignant au regard de sa pratique de classe en discutant les différents aspects de la pratique interrogés dans la balise. Cette recherche conclut que les formateurs ont des conceptions différentes de la coévaluation. Celle-ci est perçue soit comme un accompagnement soit comme une évaluation certificative, ce qui pose la question de l'équité des étudiants dans leur année de formation.

Enfin, une recherche est menée par un étudiant de l'Université du Québec, François Cloutier, intitulée « Les effets de la coévaluation sur le degré de réalisme d'élèves de cinquième année du primaire » en 1997. L'auteur analyse les effets de la coévaluation sur l'amélioration du jugement des élèves et si ces effets varient sur le style cognitif des élèves. Cloutier analyse les écrits d'auto-évaluation et de coévaluation avec l'enseignant. Cette démarche coévaluative a abouti à une progression des compétences des élèves.

Ainsi, à travers tous ces exemples de recherche menés à l'étranger, les auteurs ont mené leurs travaux pour connaître les effets de la coévaluation instituée dans leur système de formation initiale des enseignants du premier degré. Ces effets sont positifs sur la progression des apprentissages ce qui rejoint les résultats de nos travaux sur les effets de la coévaluation sur la professionnalisation des enseignants-stagiaires.

Toutefois, il existe une grande différence dans le contexte de formation en Guadeloupe car dans notre département, les entretiens post-visites aux séances d'enseignement observées par les formateurs relèvent d'une évaluation formative. Or, la pratique de ces entretiens est ensuite discutée en commission pour la validation de l'année de formation. Ainsi, le contexte

d'évaluation en Guadeloupe cache une démarche d'évaluation certificative. Ceci s'oppose à l'idée développée par Bourgeois et Niget (1999) et défendue par Paquay (2005) selon laquelle le processus de développement professionnel ne doit pas s'inscrire dans un contexte certificatif afin de ne pas rompre la dynamique de formation. C'est cette orientation qui a été adoptée dans les trois pays cités précédemment puisque la coévaluation fait d'abord l'objet d'entretiens formatifs pour ensuite aboutir à un entretien de coévaluation certificatif.

Conclusion

Nous l'avons montré dans notre étude, la coévaluation conduit au développement professionnel des enseignants et limite les effets de contexte tels que définis par Anciaux, Delcroix et Forissier (2013). Ce constat n'est toutefois valable que pour cette étude qui est qualitative et exploratoire. Allal (1999), Mottier-Lopez et Vanhulle (2008) s'accordent pour intégrer la coévaluation au coeur de l'évaluation formative. Toutefois, le contexte de formation guadeloupéen intègre les entretiens de formation des enseignants dans une logique d'évaluation certificative. Mottier-Lopez (2015) tranche le débat en proposant de dépasser l'opposition « factice » entre les évaluations formatives et certificatives pour convenir de la finalité sommative de l'évaluation des enseignants.

Nous proposons alors d'envisager la mise en œuvre de la coévaluation de ces enseignants dans une perspective d'évaluation formatrice qui permettrait à des étudiants non-issus du parcours MEEF de progresser dans leur apprentissage afin d'assurer l'équité des étudiants durant leur année de formation professionnelle et valider leur pratique de stage par un entretien certificatif à l'instar des pays cités dans notre recherche. Cet éclaircissement du contexte d'évaluation pourrait réduire tout effet de contexte s'opposant au développement professionnel des enseignants. En effet, la mise en œuvre des stages se heurte déjà à une multiplicité de micro-contextes auxquels les enseignants en formation ne sont pas préparés.

Cette perspective répondrait alors aux préconisations de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance dans son rapport national de 2012, de développer les exercices d'auto-évaluation. Ce rapport est relayé par les préconisations du rapport Filatre de 2018 qui préconise une démarche de formation par l'adoption d'une « posture recherche-action » qui améliorerait les pratiques professionnelles. Ces préconisations ne sont pas suivies et encore aujourd'hui, les textes français n'abordent toujours pas la mise en œuvre de la coévaluation dans la formation initiale des enseignants.

Bibliographie

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover et B. Noël, (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : Constructions théoriques et limites empiriques. In G. Figari & L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)* (p. 223–230). Paris : L'Harmattan.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2009). Au coeur du jugement professionnel en évaluation : Des démarches de triangulation. *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, 22, 25–38.
- Astolfi J.-P., Develay M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF
- Bandura, A. (1986). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 307-337 Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Balslev, K., Perréard Vité, A., Tominska Conte,E. (2017) "Formative, on est vraiment dans cette perspective-là" : interventions et intentions d'une formatrice universitaire dans l'évaluation de stages. *Contextes et didactiques*, no. 9, p. 30-45.
- Barma, S. & Guilbert. L. (2006). Différentes visions de la culture scientifique et technologique. Défis et contraintes pour les enseignants. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (Eds.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire. Dans le contexte des réformes par compétences* (pp. 11-39). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu,P., Wacquant,L. (1992). *Réponses*. Paris : Seuil.

- Bougeois, E., Nizet, J. (1999). Regards croisés sur l'expérience de formation, Paris : L'Harmattan.
- Boutinet, J.P., Robin, J-Y., Pineau, G. *et al.*, (2007). Avant-propos . In J-P Boutinet éd., *Penser l'accompagnement adulte*. (pp1-3) Paris : Presses Universitaires de France.
- Brousseau,G.,(1986), Fondements et méthodes de la didactique des Mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 7, n° 2, p. 33-115.
- Butler, D.L. et Cartier, S.C. (2004). Promoting students' active and productive interpretation of academic work : A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106, 1729-1758.
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 20 (n°1), pp. 1-24.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes, *Revue française de pédagogie*, 190.
- Clot Y., et Béguin P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité, *Activités*, 1-2.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*. 4, 7-42.
- Conein, B. & Jacopin, E. (1994). Action située et cognition. Le savoir en place. *Sociologie du travail*, n° 4/94, 475-500.
- De Singly, F. (1992). L'enquête et ses méthodes : le questionnaire. Paris : Nathan.
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of*

- Efficacy Scale*. Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs, Université de Mons.
- Dessus, P. (2008) « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », *Revue française de pédagogie*.
 - Doyon, C. & Legris-Juneau, D. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Lyon : Chroniques sociales.
 - Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
 - Durkheim, E. (1893). *De la Division du travail social*. Paris : Presses universitaires de France.
 - Delcroix,A., Forissier,T., Anciaux,F. (2013). *Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique*. (pp141-185). In F. Anciaux, T.Forissier, L-F Prudent, *Contextualisations didactiques : approches théoriques* , Paris : L'Harmattan.
 - Gouldner, A., (1970). *The Coming Crisis of Western Sociology*. New-York : Avon Books.
 - Gouvernement du Québec (2001). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
 - Grenier, N. (2012). Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
 - Jorro,A. (2005). *Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. Mesure et Evaluation en Education*, Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation, 27, 2, p 33-47.
 - Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (Ed.). (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
 - Lefevre,G., Garcia ,A.et Namolovan,L. (2009). *Les indicateurs de développement professionnel*, *Questions Vives*, n°11.
 - Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
 - L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Leon, A. (1971). *Psychopédagogie des adultes*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123.
- Marcel, J-F. (2002) Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, volume 138. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. (pp. 103-113).
- Marcel, J-F., (2009), « Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs » », *Questions Vives*. Repéré à <http://journals.openedition.org/questionsvives/563>. Consulté le 25 février 2019.
- Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel : enjeux du portfolio. *Éducation et francophonie*, 42,1, 80–94.
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives, *Questions Vives*, n°23.
- OCDE (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE.
- Pélessier, D., (2016). Comment comprendre l'internaute observateur ? La méthode de l'autoconfrontation simple. *Présence numérique des organisations*.
- Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes, *Pédagogie collégiale* (Québec), n° 3, n° 4, 16-22.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, (pp.153-199). Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1998). *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris : ESF.

- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences, *Education Permanente*, n° 140, 3, 123-144.
- Perrenoud, P. (1999). *L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (à paraître in Pelletier, G. (dir.) *Autonomie et évaluation des établissements : l'art du pilotage au temps du changement*, Montréal : AFIDES.
- Perrenoud, P. (1999) *Du travail sur les pratiques au travail sur l'habitus*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perret-Clermont, A-N, Perret, J-F. et Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children . In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley, *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, (pp. 41-62). DC : American Psychological Association.
- Portelance, L. et Legendre, M.-F. (2001). Les études de cas comme modalités de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne et S. Martineau (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 17-35). Sherbrooke, QC : CRP.
- Piaget, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*. Paris : Hermann.
- Schön, D. (1994). Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books (trad. française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994).
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Schön, D. (1991) *Cases in reflective practice*, New York, Teachers College Press. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Scribner, S. (1986). Thinking in action: some characteristics of practical thought. In R.J. Sternberg , & R.K. Wagner, *Practical intelligence*. (pp.13-30). Cambridge: Cambridge University Press,

- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human machine interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardif, J. (1996) Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, (pp.31-46). Lyon : CRDP.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 21,5,133-155.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8,1, 35-57.
- Vanhulle, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Ed.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*. Toulouse : Octares.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique de mathématiques*, 10(2-3),135-169.
- Vermersh, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française*, 35, 227-235.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : ESF.
- Vermersch, P. et Maurel M. (1994). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.
- Vygotski, L. S. (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société Française*, 50, 35-47.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski,R (2009). Accompagnement et professionnalisation. *Esquisse*, 5-21.

Sitographie

-Académie de Grenoble (2013), *Outil d'aide à l'évaluation des compétences des PES*. Repéré à [http://www.ac-](http://www.ac-grenoble.fr/ia74/spip/IMG/pdf/8_Outil_d_aide_a_l_evaluation_des_compетенces_PES_-_version_stagiaire_-_V7_mai_2013.pdf)

[grenoble.fr/ia74/spip/IMG/pdf/8_Outil_d_aide_a_l_evaluation_des_compетенces_PES_-_version_stagiaire_-_V7_mai_2013.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ia74/spip/IMG/pdf/8_Outil_d_aide_a_l_evaluation_des_compетенces_PES_-_version_stagiaire_-_V7_mai_2013.pdf). Consulté le 23/03/2019.

-Académie de Grenoble (2010), *Evaluer*. Repéré à

http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Evaluer-2.pdf . Consulté le 12/09/ 2019.

-Filatre, D. (2018), *Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles*. Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/89/9/Rapport-Filatre-2018_985899.pdf.

Consulté le 24/04/ 2019.

-OCDE, Rapport national de base pour la France (2012), *Les cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires*. Repéré à

<http://www.oecd.org/education/school/RapportNationalEvaluationFrance.pdf> . Consulté le 24/04/2019.

Annexes

Annexe 1 : Les feedbacks des formateurs (grille de co-évaluation).

| Réaction d'évaluation de la réponse fournie. | | Jugement d'ensemble sur les stratégies et attitudes face aux apprentissages. | |
|--|--|--|--|
| Approbation | Désapprobation | Positif | Négatif |
| <p>« Posture positive » « posture respectueuse » « RESPECT DES ELEVES....attitude très authentique »</p> | <p>« Il fait part de régulation mais sans précision ».</p> | <p>-« vocabulaire précis » -« langage soutenu » -« oui » -« il a fait reformuler la consigne. » -« adapte mieux le langage aux élèves » - « rétroactions positives (affectives et cognitives), adressées à tous les enfants individuellement. »</p> | <p>-« Le travail sur l'erreur n'est pas présent. » -« recourt ponctuellement encore à la reformulation » -« L'erreur n'est pas valorisée ». » -« ajustements pas encore bien réels. » - « oui, mais pas totalement adapté aux élèves de PS » - « ne sollicite pas tous les enfants et ne régule pas sur ces aspects »</p> |
| | | <p>-notion de discrimination bien définie</p> | <p>-« Rendre accessible les notions étudiées. » -« les connaissances didactiques ne sont pas acquises »</p> |
| | | <p>-Les outils sont variés -« les documents respectent les programmes officiels » -« oui » - « oui » - « en musique une bonne connaissance : des instruments » - « varie les outils »</p> | <p>-« Identification des objectifs doit être améliorée. »</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>-Utilisation du vidéoprojecteur et adaptation des vidéos aux élèves.</p> <p>-« les ressources (TUIC) correctement utilisées »</p> <p>- « essaie d'adapter et utiliser de manière juste et sans excès »</p> | <p>-« La différenciation n'est pas encore pensée. »</p> <p>-« La différenciation n'est pas en place »</p> <p>-« Les modalités de correction sont perfectibles ».</p> <p>-« absent encore... »</p> |
| | | <p>-« Les préparations sont riches et bien réfléchies »</p> <p>-« la fiche est structurée clairement »</p> | <p>-« Les préparations des séances restent à améliorer »</p> <p>-« il manque l'articulation entre les supports. »</p> <p>- « je n'ai pas saisi le lien entre les activités, les transitions ne sont pas claires.... »</p> |
| | | <p>-« toutes les disciplines sont équitablement enseignées »</p> <p>- « lancement très captivant et juste. RAPPEL et consignes très claires, explicites, adaptées. »</p> | <p>-« Les consignes peuvent être claires... ponctuellement »</p> <p>-« Les consignes...mériteraient à être reformulées »</p> <p>-« A améliorer encore »</p> <p>-« ACTIVITES VARIEES, trop même... c'est une richesse mais attention c'est trop chargé pour des élèves de PS »</p> |
| | | <p>-« semble avoir amélioré ses connaissances des élèves. »</p> <p>- « arrive à capter et maintenir l'attention de TOUS à l'aide des supports musicaux variés. »</p> <p>- « bonne gestion du temps de</p> | <p>-« ...apprendre à gérer sa classe. »</p> <p>-« Difficultés à faire respecter les règles établies ».</p> <p>-« la régulation des comportements est difficile. »</p> <p>-pas « de prise en charge réelle « des élèves »</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | l'activité sans stress.... » - « on constate qu'il connaît bien tous les enfants ». | |
|--|--|--|--|

Annexe 2 : Les feedbacks des stagiaires (grille de co-évaluation).

| Feedbacks séance 1 | Régulation de l'apprenant | Mise en place de schèmes d'actions | Confrontation avec l'appréciation du formateur. |
|---|----------------------------------|---|--|
| « j'avais tendance à solliciter les mêmes élèves et à négliger les autres » | aucun | aucun | 1 |
| « Travail sur la discrimination et le harcèlement à l'école. » | aucun | aucun | 1 |

| | | | |
|---|------------------------|--|---|
| « Vocabulaire précis » | aucun | aucun | 1 |
| « Pas assez de reformulation, tous les élèves n'ont pas été sollicités. » | aucun | aucun | 1 |
| « Présentation de la séance à modifier, plus de lisibilité. » | « plus de lisibilité » | « à modifier » | 1 |
| « Revoir les évaluations formatives, meilleur lien entre objectifs d'activités. » | aucun | « Revoir les évaluations formatives. » | 1 |

| | | | |
|--------------------------------------|-------|-------|---|
| « La reformulation de la consigne. » | aucun | aucun | 1 |
| « Variation des supports. » | aucun | aucun | 1 |
| « Gestion des échanges ». | aucun | aucun | 0 |

| | | | |
|--|----------------------------------|---|---|
| « Des règles énoncées mais pas forcément respectées. » | aucun | aucun | 1 |
| « transition pas assez franche. Gestion du temps à revoir. » | aucun | aucun | 1 |
| « élèves regroupés en groupes de niveau » | aucun | aucun | 0 |
| « Différenciation pédagogique à travailler » | aucun | aucun | 1 |
| « Prise en compte de tous les élèves. » | aucun | aucun | 0 |
| « critères d'évaluation à communiquer . » | aucun | Critères à communiquer. | 1 |
| Feedbacks séance 2 | Régulation de l'apprenant | Mise en place de schèmes d'actions | Confrontation avec de l'appréciation du formateur. |
| « bonne posture » | aucun | aucun | 1 |
| « Documents conformes au programme scolaire » | aucun | aucun | 1 |
| « langage...inadapté au public. » | Langage inadapté | aucun | 1 |
| « pas assez de reformulation » | Pas assez de reformulation | aucun | 1 |
| « bonne préparation » | aucun | aucun | 1 |
| « Conception...trop ambitieuse. » | Trop ambitieuse | aucun | 0 |
| « Différenciation pédagogique à retravailler. » | aucun | A retravailler | 1 |
| « Elèves pas toujours attentifs. Travail à faire sur la reformulation des consignes. » | Elèves pas toujours attentifs. | Travail...sur la reformulation des consignes. | 1 |
| « Textes, tableaux + divers modalités » | aucun | aucun | 1 |
| Feedbacks séance 3 | Régulation de l'apprenant | Mise en place de schèmes d'actions | Evolution des indicateurs observables |

| | | | |
|---|---------------------------------|---|------|
| aucun | | | 0(1) |
| aucun | | | 0(1) |
| aucun | | | 0(1) |
| aucun | | | 0(1) |
| Trop longue | Trop longue | aucun | 0 |
| aucun | | | 0(1) |
| « Travailler sur la reformulation des élèves. Consignes plus claires. » | Consignes plus claires. | Travailler sur la reformulation des élèves. | 1 |
| « Les élèves doivent être plus présents au tableau. » | aucun | Les élèves doivent être plus présents au tableau. | 0 |
| « Des améliorations sur la gestion de la classe. » | Des améliorations | aucun | 0 |
| « Meilleure gestion du temps. » | « Meilleure gestion du temps. » | aucun | 0 |
| « Assez bien » | « Assez bien » | aucun | 0 |
| « Des progrès à faire. » | « Des progrès à faire. » | aucun | 1 |
| « Des améliorations. » | « Des améliorations. » | aucun | 0 |
| « Des améliorations. » | « Des améliorations. » | aucun | 0 |

| Feedbacks séance 4 | Régulation de l'apprenant | Mise en place de schèmes d'action | Evolution des indicateurs observables |
|---|----------------------------------|--|--|
| « féliciter les élèves pour leurs succès. » | aucun | aucun | 1 |
| « domaine du programme, univers sonore. » | aucun | aucun | 0 |
| « utilisation du vocabulaire liée à la musique (fort, doux, aigu, grave) » « tous les élèves ne se sont pas exprimés car | Vocabulaire liée à la musique | Aucun | 1 |

| | | | |
|--|--|--|---|
| certains élèves ont du mal à verbaliser » | « Certains élèves ont du mal à verbaliser ». | aucun | 0 |
| « Attention des élèves, reformulation difficile pour les élèves en PS » | Reformulation difficile | aucun | 0 |
| « pas de transition, dernière séance. Pas de bilan de l'activité faite. | pas de transition, dernière séance. Pas de bilan de l'activité faite. | aucun | 0 |
| « Utilisation de la flûte pour susciter l'intérêt et l'attention des élèves. Elèves un peu dissipé cependant en début de séance. » | Elèves un peu dissipé en début de séance. | Utilisation de la flûte pour susciter l'intérêt et l'attention des élèves. | 1 |
| « activité à la portée de tous les élèves, sauf ... » | Activité à la portée de tous | aucun | 0 |
| « jeux de la reconnaissance des comptines à la flute. Créer le lien entre la séance d'univers sonore et les comptines vues en phase de rituel. » | Créer le lien entre la séance d'univers sonore et les comptines vues en phase de rituel. | aucun | 1 |

Annexe 3 : Analyse catégorielle des vidéos

Gestion de classe/gestion des échanges

Formulation des consignes

Adaptation du langage / posture de l'enseignant

Articulation des supports

Différenciation

Apprenant 1

Séance 1 :

| Code | Transcription L1 | Commentaires |
|------|------------------|--------------|
|------|------------------|--------------|

| | |
|--|--|
| <p>L1 : Par contre , je trouve que la place de la manifestation et que, ça peut aussi parler d'une manifestation.....mais je note que la théorie de la....société parle de....</p> <p>E1 : Monsieur, vous croyez que c'est ce qu'on a dit là ?</p> <p>L1 : encore autre chose. Non, non écoutez : il n'y a pas toujours une réponse unique. Pourquoi ? Parce qu'en fonction du texte, on peut avoir plusieurs interprétations.</p> <p>E2 : ye, ye</p> <p>L1 : OK. deuxième question. On va passer au petit quatre.</p> <p>E2 : Monsieur, mais c'est pas la peine</p> <p>L1 : Qui est-ce qui peut m'en donner une idée ? Alors je t'écoute.Retourne-toi. Qu'est -ce que ça peut-être ? Alors, une pièce de théâtre</p> <p>E3 : c'est ça</p> <p>E3 : Les hommes ne sont pas [...]</p> <p>L1 : tu es sûre que c'est ça ? Alors,...parle correctement, tu modères ton langage s'il-te-plaît. D'autres avis ? Je t'écoute puisque tu veux parler.</p> <p>Exercice quatre.</p> <p>E1 : des effets spéciaux</p> <p>L1 : Tu es sûr que c'est ça ? On parle du quatrième et pas du cinquième.</p> <p>E2 : eh oui des effets spéciaux</p> <p>L1 : Alors de quoi s'agit-il ?</p> <p>E3 : d'une salle de théâtre</p> <p>E2 : avec des effets spéciaux</p> <p>L1 : Tu es sûr ?</p> <p>E3 : un cinéma</p> <p>L1 : Où trouve-t-on les effets spéciaux ? Alors ? On dit que ça a coûté 100 millions eh, eh.....non ?? ça a coûté 100 millions et il y avait des effets spéciaux dedans. Ca ne vous rappelle pas quelque chose ça ? Dites-moi où trouve-t-on des effets spéciaux ?</p> <p>E2 : dans le cinéma</p> <p>E4 : à Paris, Monsieur, dans un cinéma</p> <p>L1 : Alors, je vais lire , je vais lire : « cette nouvelle production a coûté 100 Millions d'euros, plusieurs centaines de techniciens ont assisté, le réalisateur instructif, la galerie de personnages est inondée d'effets spéciaux, 1900 plans, le plus grand nombre jamais atteint en une seule fois. Alors en relisant vous voyez les indices qui permettent de les.....</p> <p>E2 : les pièces de théâtre</p> <p>E3 : dans les cinémas, ben oui dans tous les trucs</p> | <p>Le langage est trop soutenu pour le niveau des élèves.</p> <p>L1 ne sollicite pas les échanges puisqu'il fait des questions-réponses. L1 propose un texte comme support de découverte à la notion de discrimination.</p> <p>L1 donne les réponses aux questions qu'il pose. Il ne laisse pas le temps aux élèves de répondre.</p> <p>Le langage est trop soutenu pour le niveau des élèves. Manque de fermeté.</p> <p>L1 sollicite les élèves et crée des échanges.</p> <p>L1 lit au lieu d'investir les élèves dans la lecture ce qui pourrait améliorer sa gestion de classe.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>L1 : effets spéciaux, alors qu'est-ce que nous avons ? OK. Après cette analyse : qu'est-ce-qu'on constate ? Il y a un réalisateur, y a les effets spéciaux, y a les plans E3 : ah ce film avec SOS Fantôme !! E4 : ah oui !! L1 : donc on remarque le plus qu'il y a dans cette production, c'est un peu plus un film. Ca a coûté 1 million d'euros, ça fait beaucoup d'argent, les derniers films à Hollywood ils coûtent très, très chers E4 : ah Michel Loeb ? Les films à Hollywood L1 : le dernier ça va être le cinq. On continue. Le dernier exercice c'est lequel ? le cinq, Mademoiselle E3 : acteur L1 : elle m'a dit : acteur. Alors quelqu'un à d'autres propositions à faire ? E4 : monsieur, monsieur L1 : alors regardons : pièce, spectacle. Vous avez quoi comme indices ? Regardez autre indices : loge et spectacle, la foule E3 : la foule en délire L1 : regardez la distance E3 : le comédien, un acteur E4 : c'est marrant L1 : écoute ta camarade. Ce sont des.... Qui font ça. Quand un camarade parle le minimum c'est de l'écouter. Je vous rappelle ça fait parties des règles .Je veux pas savoir. On t'écoute. Un comédien, au théâtre, on le voit le plus souvent. Un acteur peut être comédien. Quand on parle d'un comédien, c'est le personnage que l'on va voir au théâtre. Ici où est-on ? Dans un film ? ou dans un théâtre ? E3 : ouais à l'école E4 : dans un cirque L1 : dans une pièce d'un théâtre, spectacle, ça fait ? une loge là où se prépare le comédien. Et les spectateurs ceux qui viennent voir le spectacle ; Donc on aurait tendance à dire qu'il s'agit plus d'un comédien que d'un acteur. OK ? Donc un acteur, un acteur de cinéma. Alors sur le plan cinématographique, on a vu aujourd'hui des suppositions dans un texte. Il faut faire en sorte de vérifier qu'il y ait des indices à l'intérieur du texte qui vérifie ce que l'on dit, donc on ne fait pas de supposition sans qu'il y ait d'indices dans le texte. Par exemple pour le comédien c'est pareil. En tant que comédien : on regarde les indices, pièce de théâtre, spectacle, loge, spectateurs. Où ça ? C'est le monde du théâtre. Pour le premier cas , c'est vos connaissances personnelles qui vous permettent de</p> | <p>Langage inapproprié, non-compris par les élèves.</p> <p>L1 rappelle les règles de classe cependant il n'obtient le silence total pour lui permettre de poursuivre le cours sereinement.</p> <p>L1 continue à faire des questions-réponses, il ne sollicite pas les élèves.</p> <p>Les élèves n'ont pas été mobilisés et n'ont pas compris le cours.</p> <p>L1 ne sollicite pas ses élèves pour réinvestir ce qui vient d'être appris.</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>répondre. Certains connaissent l'histoire de la Chèvre de Mr SEGUIN. On dit que c'est une chèvre dont on parle puisque c'est Mr SEGUIN . On sait qu'il a une chèvre et que l'on sait que c'est la chèvre de Mr SEGUIN dont on parle. Attends, je termine de parler.</p> <p>Aujourd'hui pendant qu'on y est on va prendre le temps de voir quelque chose et j'ai remarqué que beaucoup d'entre vous quand vos camarades parlent en même temps j'ai remarqué que vos camarades s'invectivent, c'est-à-dire se lancent des tiques, se taquent, avec des mots blessants et que quoiqu'il en soit vous avez, je vous rappelle que vous avez un certain nombre de règles à respecter dans la classe et j'en ai déjà parler à quelques uns d'entre vous, c'est pourquoi le thème que nous allons voir s'appelle le «respect » et notamment à travers la discrimination . Un peu de calme s'il-vous-plaît. Je vais essayer ça.</p> <p>E4 : Mr allez sur google et mettez votre Internet et jouez</p> <p>L1 : Alors on va voir s'il y a un problème technique. Un peu de calme s'il-vous-plaît. On va voir quelques mots et on va les commenter.</p> <p>E2 : pouce bleu et surtout abonnez-vous.</p> <p>L1 : Alors, reconcentrez-vous . Quelqu'un peut-il me donner la définition de discrimination ?</p> <p>E2 : c'est quand pendant quelques jours.....</p> <p>L1 : un peu de silence. Vous avez entendu ce qu'elle a dit ?</p> <p>E ? : non</p> <p>L1 : Si il y a quelqu'un en fauteuil roulant on ne peut jouer avec lui parce qu'il est en fauteuil roulant. C'est de la discrimination. Par contre, je sais ? Je vais prendre mon haut-parleur et je vais vous faire passer une petite vidéo et je vais vous demander de quel type de discrimination il s'agit. Après on va y réfléchir.</p> <p>Bon attendez.</p> <p>E4 : il y a des gros mots ?</p> <p>L1 : Assieds-toi. Regardez, oui, oui, je sais. Regardez. On recommence. Regardez. Regardez ce qui se passe maintenant. Qu'est-ce-qui se passe ?</p> <p>E1 : Ils voulaient se battre</p> <p>E2 : tu vas voir le grand-père va faire Boum</p> <p>L1 : Juste une question. C'est bon. De quel type de discrimination il s'agit ? Alors juste une question, c'est bon ?Levez la main. Attendez. Qu'est-ce-qu tu as à dire ?Vous êtes tous d'accord sur ça ? Non , non j'entends pas.</p> <p>E ? : de racisme</p> <p>L1 : Est-ce que quelqu'un peut parler de ça ? Attendez</p> | <p>L1 fait le point sur le climat de la classe et le non-respect des règles mais les élèves ne l'écoutent pas. Ils ne se sentent pas concernés car ils ne sont pas sollicités.</p> <p>Manque de fermeté. Langage inapproprié, l'élève ne se sent pas concerné.</p> <p>Manque d'articulation entre les notions entre elles et les supports.</p> <p>Pas de formulation de consignes.</p> <p>L1 sollicite les élèves pour définir la discrimination. Toutefois, il ne présente pas l'activité qu'il est en train d'introduire .</p> <p>L1 sollicite les élèves, les questionne.</p> <p>L1 sollicite les élèves, les questionne.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>E1 : discrimination raciale E2 : la dame s'est laissé faire L1 : Attendez . Discrimination raciale.Un peu de calme SVP . Attendez. Assieds-toi. On parle de respect aujourd'hui. Si un autre veut intervenir, laisse le parler. E1 : la dame est vieille, âgée, elle ne peut pas tout entendre. L1 : Qu'est-ce que tu as à dire là-dessus ? C'est du racisme ; Qu'est-ce que tu penses de ça ? Est-ce que c'est bien ? est-ce que c'est mal ? ce qui se passe. Je t'écoute. E1 : Il y a eu une bagarre dans l'avion. Effectivement, regardez comment la dame.....Ils se disent certains il faut se battre. Effectivement la dame a eu raison de ne rien faire. L1 : Tu as tout à fait compris. Regardez, regardez. La dame la dame n'a même pas eu à intervenir . Qu'est-ce qui s'est passé ? qu'est-ce-que vous avez remarqué ? Le Mr est venu , un passager est venu, plusieurs passagers se sont levés. Quand il a vu que le Mr allait agressé la dame, leMr est intervenu et il a dit stop. Et qu'est-ce-qui s'est passé ? Chut !Chut ! Qu'est-ce-qu'on a dit ? On a dit que la violence n'arrange rien. Un peu de calme s'il-vous-plaît . Vous parlez tous en même temps. Du calme !!!! Attendez on va passer à une une autre vidéo qui présente une autre situation. Un peu de calme, un peu de sérieux. Faites attention à vous. Ecoutez !!! Ecoutez !!!!Regardez !!! Ecoutez !!! Un peu de calme s'il-vous-plaît. De quelle discrimination s'agit-il ici ? Il s'agit de quelle discrimination ? Il s'agit d'une discrimination par rapport au choix de la personne. Donc est-ce-que vous avez remarqué les conséquences et la gravité des insultes.On verra tout à l'heure quels sont les différents types de discrimination. E2 : ce sont des travelos, ceux qui se déguisent en femme. L1 : Mais culturellement, ça on le fait ici durant le carnaval. Mais regardez autre chose quelles sont les conséquences quand on fait de la discrimination. Ecoutez les autres parler. Assieds-toi correctement. On parle des conséquences. Non je demande, qu'elles sont les conséquences ? Oui, on peut tuer à cause de la discrimination, mais quelles sont les conséquences ? E2 : il va en prison, évidemment</p> | <p>L1 sollicite le ressenti des élèves et leurs représentations sur ce sujet.</p> <p>L1 a des difficultés à maintenir l'attention de tous les élèves.</p> <p>Cette fois, L1 explique l'entrée de l'autre support à travailler.</p> <p>L1 a des difficultés à maintenir l'attention de tous les élèves.</p> <p>L1 fait les questions-réponses sans laisser le temps aux élèves de réfléchir . Ils ne sont pas mobilisés.</p> <p>Il y a un problème d'articulation de la séance puisque les élèves auraient du donner les différents types de discrimination qu'ils connaissent.</p> <p>Les élèves ne s'écoutent pas les uns les autres. L1 ne guide pas suffisamment le débat.</p> <p>L1 sollicite les élèves.</p> <p>L1 fait un rappel des règles en cas de manquement à la loi.</p> <p>L1 présente un dernier support de travail de manière logique.</p> |
|---|---|

| | |
|--|---|
| <p>L1 : vous avez vu ça, oui il va en prison : 4 mois de prison ; mais qu'est-ce-qu'il en plus de la prison ? des amendes. Vous devez savoir que la discrimination est punie par la loi et que ceux qui se confondent à agir comme ça, sont punis par la Loi. On se pose la question : qu'est-ce-qui nous permet de lutter contre la discrimination ? On a la Loi. On va terminer avec une dernière vidéo. Ecoutez car ça vous concerne personnellement. Non on n'a pas trop le temps. Vous avez vu à quel point, écoutez !! car ça vous concerne directement.</p> <p>E2 : Mr...</p> <p>L1 : non on n'a pas le temps de la remettre. Vous avez vu à quel point cet évènement vous concerne, car aujourd'hui des élèves de primaire se suicident . C'est très sérieux. Des enfants de vos âges se sont pendus à cause de l'Harcèlement. L'Harcèlement à l'école, il faut en parler. Je vous rappelle que si vous subissez de l'harcèlement vous devez en parler. C'est très sérieux. Car vous savez toutes les conséquences que ça peut avoir, ça peut aller jusqu'au suicide et je vous rappelle que en tant que harceleur vous êtes responsables des conséquences de ce qui arrive. Ceux qui sont responsables de mort peuvent aller en prison. C'est important parce que ça pourrait vous toucher.Plus de question ? Vous qui êtes là connaissez-vous d'autres cas de discrimination ? Oui, il parle d'harcèlement sexuel ! Discrimination par rapport à ce que vous êtes une fille ! Vous pouvez aller en récréation !!!!</p> | <p>Le maître aurait dû arrêter sa séance là puisque les élèves ne suivent pas et lui-m^me n'a pas le temps de répondre aux questions .</p> <p>La synthèse aurait pu être faite par les élèves pour montrer qu'ils avaient bien compris.</p> |
|--|---|

Séance 2 :

| Code | Transcription L1 | Commentaires |
|------|---|---|
| | <p>L1 : vous allez utiliser une phrase dans laquelle il va y avoir un article, un adjectif qualificatif, un nom, un verbe, une préposition, un nouvel article et un nom. L'un des noms doit être couvre lit, un nom qui doit être couvre-lit, ok ? Est-ce qu'il y a quelqu'un pour me reformuler ça ? Vas-y N....</p> <p>E1 : vous avez demandé que...de faire une phrase</p> <p>L1 : oui</p> <p>E1 : où il y a un article</p> <p>E1 : et on a un adjectif qualificatif</p> <p>L1 : voilà</p> <p>E1 : on a un verbe, une préposition et un nouvel article</p> <p>L1 : alors alors, E..., est-ce que tu peux me reformuler la consigne ?</p> <p>E2 : de faire une phrase avec un article défini et un adjectif qualificatif, une préposition et un article</p> <p>L1 : parfait ,n'oubliez pas qu'il y a le mot obligatoire</p> <p>E3 : le mot clé</p> <p>L1 : alors tu dis article d'accord puis adjectif , tu vois euh non c'est un nom, un nom composé ...c'est un nom composé, c'est petit garçon euh très bien , le petit garçon, très bien....regarde un peu dans le dictionnaire mais c'est très bien le travail que tu as fait</p> <p>E4 : maître, maître !</p> <p>L1 : un moment, un moment s'il te plaît</p> <p>E5 : où est mon bouchon ?</p> <p>L1 :regarde la liste des prépositions s'il te plaît. Le grand couvre-lit recouvre....</p> <p>E6 : mon feutre !</p> <p>L1 : alors pour la préposition, je vois il y a quelques difficultés alors on va simplifier hein parce que j'ai remarqué que vous avez quelques difficultés</p> <p>E7 : le plus beau couvre-lit</p> <p>L1 : alors c'est très bien mais il faut mettre l'adjectif qualificatif avant que tu mettes couvre-lit</p> <p>E8 : le plus beau couvre-lit est...</p> <p>L1 : mais tu as déjà plus et beau , tu peux mettre le beau parce -que c'est un adjectif qu'il faut mettre</p> <p>E9 : maître !</p> <p>L1 : juste un moment, j'arrive !</p> | <p>Le support de l'activité est la structure d'une phrase écrite au tableau. Les élèves doivent écrire une phrase en respectant cette structure. Il fait reformuler les élèves. Pas de différenciation prévue.</p> <p>Sollicitation de L1 pour faire reformuler.</p> <p>L1 ne répond pas à la demande des élèves. Les élèves commencent à s'éparpiller.</p> <p>L'élève ne respecte pas les règles de vie de la classe. L1 continue son cours sans remettre de l'ordre dans sa classe.</p> <p>L1 ne répond toujours aux demandes des élèves.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>L1 : le chat noir, ce n'est pas un adjectif qualificatif, c'est pas dans le bon ordre Oui, je sais que l'odeur de sargasse vous dérange L1 : un peu de silence s'il-vous-plaît E10 : monsieur ! Monsieur ! E11 : maître !! moi, j'ai mis une préposition L1 : M... oui M... va t'asseoir ! Merci beaucoup ! Alors le beau couvre-lit est avec ...le beau couvre-lit....d'accord E12 : monsieur Jean-Charles ! L1 : oui j'arrive ! Le beau couvre-lit...alors article , ici adjectif qualificatif ou sinon ensuite tu as préposition et ensuite tu as une verbe E12 : monsieur Jean-Charles ! L1 : s'il-vous-plaît un peu de silence ! E13 : c'est moi qui t'a aidé E14 : maître j'ai fini ! E13 : monsieur j'ai demandé avant quandmême! E14 : monsieur ! L1 : le petit garçon...non, c'est pas bon tu as fait ...alors que c'est le mot couvre-lit qu'il fallait utiliser...qu'y-a-t'il ? E14 : ouai j'aurai du rester chez moi E15 : je peux savoir pourquoi j'ai reçu une boulette rouge ? L1 : hein ? Nous verrons ça après ! E16 : maître ! L1 : tu es rentré, tu n'as même pas dit bonjour ! E16 : si j'ai dit bonjour, L1 : ben je n'ai même pas entendu ! (brouaha) viens t'asseoir...alors un peu de silence s'il-vous-plaît !ok, le beau couvre-lit est...baissez d'un ton s'il vous-plaît...il y a quelque chose qui me dérange ici parce que tu vois le beau couvre-lit est avec.. la quoi ? ok....oui c'est bon... parce qu'en fait... E17 : monsieur, c'est bon pour moi ? L1 : [...] E8 : mais tu m'as déjà vu ! L1 : mais je n'avais pas encore validé pour toi...bon ok L1 : alors j'ai remarqué qu'il y en avait beaucoup qui avait des difficultés avec cette version...je vaissimplifier et je vais voir E17 : monsieur ! L1 : oui ? E17 : j'ai fini ! E19 : ben lève le doigt ! L1 : attends un moment...donc je vais faire un petit point avec vous. alors le petit souci que nous avons Je</p> | <p>Les règles de la classe ne sont pas respectées et L1 n'apporte pas de solution. L'enseignant manque de fermeté avec ses élèves. Les élèves ne sont pas calmes, interpellent le maître souvent sans réponse. Les élèves font du bruit et commencent à s'énerver. L1 perd l'attention des élèves et l'intérêt des élèves à l'apprentissage de la notion car le cours n'est pas structuré. Le maître n'apporte pas d'importance à ce qui se passe dans sa classe. Le maître a perdu le contrôle sur sa classe et n'entend pas un élève arrivé en retard. L1 se perd dans son organisation à cause du chahut général. L1 n'explique pas sa démarche aux élèves qui ne le comprennent pas. Absence de différenciation. L1 ne donne pas d'exercices pour occuper les élèves.</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>me suis rendu compte que vous aviez beaucoup de mal à structurer une phrase avec ces éléments là adjectif article non.... avec la préposition on pourrait mettre par exemple....</p> <p>E20 : monsieur !</p> <p>E20 : maître , attends , viens ! je peux aller l'aider ou pas ?</p> <p>L1 : oui tu peux aller écrire au tableau préposition, article , etc.... M...deux personnes</p> <p>E 20 : monsieur!monsieur ! Monsieur ...! Monsieur !</p> <p>L1 : bon c'est toi qui passe en premier</p> <p>E20 : monsieur !</p> <p>E21 : maître maître ! j'ai fini !</p> <p>L1 : alors on va utiliser les deux phrases, on ne va pas faire plus parce-qu'on va faire des exercices après. je vais regarder, montre-moi ! Laisse-moi voir, oui ...c'est ok... effectivement ! L... un peu de sérieux ! Non pas encore. Alors juste une question, un peu d'attention ... alors on a vu la dernière fois comment le nom composé prenait la marque au pluriel. La chance qui s'est passé ici c'est qu'on a une phrase avec pluriel et une phrase avec le singulier. Par contre il y a une faute dans la première phrase, identifiez la, où est-ce qu'elle se trouve ? ?</p> <p>E : couvre ne prend pas de « s »</p> <p>L1 : Dites moi pourquoi couvre ne prend pas de « s » ?</p> <p>E20 : parce que « couvre » c'est un verbe</p> <p>L1 : ok !Alors mesdemoiselles , pourquoi couvre ne prend pas de « s » ?</p> <p>E : brouaha</p> <p>L1 : oui mais regarde « ils » est au pluriel, alors pourquoi couvre n'est pas au pluriel aussi ?</p> <p>E : euh.....</p> <p>L1 : parce que couvre c'est un verbe et qu'est-ce qu'on a vu tout à l'heure ; quand c'est un verbe, ça ne prend pas la marque du pluriel. Très bien ! Là on a un autre exemple : le ...grand...couvre-lit est sur le fauteuil.</p> <p>Regardez bien la phrase ici, vous avez vu c'est au singulier ça ne prend pas de « s ». Je voulais vous montrer dans cet exercice article adjectif qualificatif, nom ,verbe, article et nom. On voit ici la composition de la phrase mais certains avaient fait un travail mais les phrases trop longues. L... assis-toi correctement, assis-toi correctement ! Bon maintenant vous allez prendre vos livres, vous allez prendre vos livres et vos</p> | <p>Langage trop soutenu pour les élèves.</p> <p>L'élève ne lève pas le doigt pour parler.</p> <p>L'élève ne lève pas le doigt pour parler</p> <p>L'élève ne lève pas le doigt pour parler</p> <p>Manque de fermeté.</p> <p>L1 donne la parole aux élèves pour la correction pour remédier à l'erreur.</p> <p>Véritables échanges qui se créent lors de la correction.</p> <p>C'était aux élèves à trouver la solution.</p> <p>L1 choisit un nouveau support (le manuel) pour que les élèves s'exercent. Articulation logique.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>livres verts de français. Je vais vérifier si vous avez bien compris.</p> <p>E10 : Monsieur, on prend le cahier du jour ?</p> <p>L1 : oui, vous prenez le cahier du jour. Alors on est d'accord, vous prenez vos livres de français s'il-vous-plaît ! Vous rangez vos ardoises s'il-vous-plaît ! Un peu d'attention s'il-vous-plaît ! Alors on est...R..., range ton ardoise ! R..., ton ardoise, merci ! Vous avez votre livre, votre livre et votre cahier du jour ? Et vous mettez la date d'aujourd'hui et le titre : orthographe. Roxana, ton cahier du jour ! Nathan, le cahier du jour ! C'est bon ? Mettez la date d'aujourd'hui ! R... un peu sérieux ! Ok, maintenant que le travail est terminé...alors les élèves qui sont en pdt... un peu d'attention...les élèves qui sont pdt vont faire les exercices 4 et 5. Vous ne l'avez pas fait avec moi !</p> <p>E9 : Oui, on l'a fait !</p> <p>L1 : le 5, 4 vous l'avez fait aussi !</p> <p>E9 : oui !!</p> <p>L1 : non vous n'avez pas fait le 5 ! Voilà, donc faites les exercices que vous n'avez pas encore faits. Faites le 5.</p> <p>E4 : on le fait maintenant ?</p> <p>L1 : oui le pdt, ceux qui ont fini l'exercice sauf ceux qui n'ont pas encore fini. Le 5, merci ! Alors les autres élèves, cette table- là ...chut, un peu d'attention s'il-vous-plaît ! Cette table-là vous allez me faire les exercices 2 et 3 ! Alors, je vous rappelle les pdt font les exercices 4 et 5, ceux qui n'ont pas encore fait le 4, on fait le 4. Ce n'est pas le cas de tout le monde. Les autres font l'exercice 2 et 3.</p> <p>L1 : Alors pour ces élèves qui sont autonomes...</p> <p>F1 : oui ?</p> <p>L1 : Là ce sont mes observations.J'ai déjà une correction à leur proposer comme ça ils sont en autonomie et ils corrigent eux-même leur exercice. Et ici on avait déjà commencé une partie de l'exercice ..</p> <p>F1 : mmm,mmm</p> <p>L1 : et ici,euh, ils ont terminé. Là c'est la correction pour un exercice où ils doivent chercher des mots eux-mêmes. Donc du coup, ça je n'ai pas mis la correction encore. Tout ça c'est totalement corrigé, ils sont en totale autonomie. Ils viennent récupérer leur correction... et accorder plus de temps à ceux qui ont des difficultés.</p> <p>F1 : parfait !</p> | <p>Manque de fermeté.</p> <p>Manque de fermeté.</p> <p>Manque de fermeté. Mise en place de la différenciation.</p> <p>Mise en place de la différenciation.</p> <p>Les élèves ne sont pas concentrés car ils ne sont pas au travail. Mise en place de la différenciation.</p> <p>L1 explique à son formateur comment il met en œuvre sa différenciation pour le groupe en autonomie.</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>L1 : donc j'ai commencé à le faire, c'est pour donner la chance à tout le monde, prendre en compte tout le monde !</p> <p>F1:parfait !</p> <p>L1 : un peu de silence, s'il-vous-plaît, vous avez un travail à faire . Quand vous avez terminé , je valide. Les autres, on fait l'exercice 2 et 3. K... fait les 3 et 5 en autonomie, regarde la correction est là comme d'habitude.</p> <p>F1 : Qui est en autonomie ?</p> <p>L1 : Les pdt, levez la main. T..., non. Baisse la main.</p> <p>L1 : Baissez la main, celui-là, celui-là, celui-là, celui-là. Comme ils font le jeu des privilèges, ils peuvent changer de place mais normalement ils sont ensemble. Allez vous faites 2 et le 3.</p> <p>F1 : D'accord, merci !</p> <p>E11 : J'ai fait les 2 et le 3.</p> <p>L1 : tu as déjà fait le 2 et le 3, je vais passer tout à l'heure ! Parce que j'ai vu la dernière fois, qu'il y en avait qui n'avait que le 1. Je vais le faire moi-même ! Sauf les pdt, tout le monde faites exercices 2 et 3. La dernière fois, j'avais fait le point, il y en avait beaucoup qui n'avait fait que la moitié.</p> <p>E9 ! Monsieur !</p> <p>L1 : oui ?</p> <p>E9 : je suis en train d'écrire</p> <p>F1 : demande à M.... ! C'est ça le corrigé, ok !</p> <p>L1 : Alors, qui a commencé à faire les exercices ?</p> <p>E8 : Monsieur ! Qu'est-ce que c'est un passage à niveau ?</p> <p>L1 : Oui c'est quand il ya des barrières où passent les voies ferrées. Il y a aussi en Guadeloupe. La barrière se lève quand on passe. Fais-moi voir, merci !!</p> <p>E3 : Monsieur !</p> <p>L1 : Au travail ! Va t'asseoir, ce n'est pas ton rôle. Il y a trop de bavardages ! Je viens voir les pdt, tu as trouvé les 5 mots ?</p> <p>E1 : oui</p> <p>L1 : c'est bien tu es sur la bonne voie. Tu as trouvé le corrigé déjà, montre-moi ! L... ! Montre-moi, ok, je valide ! C'est parfait ! C'est bien, c'est bien ! Je te donne la correction, tu sauras faire ? Le silence s'il-vous-plaît, merci beaucoup !</p> <p>E2 : Monsieur Jean-Charles !</p> <p>L1 : j'arrive ! Alors ? Silence s'il-vous-plaît !</p> | <p>L1 sait qu'il doit prendre en compte la diversité des élèves.</p> <p>Les élèves ne sont toujours pas concentrés, problème de compréhension de l'exercice : L1 n'a pas fait lire les consignes et ne les a pas explicités.</p> <p>L'élève a fini. L1 aurait pu la mettre en tutorat pour améliorer la gestion de classe.</p> <p>L1 ne répond pas aux attentes des élèves.</p> <p>Il y a du chahut pendant la résolution de l'exercice. L1 ne cherche pas à comprendre pourquoi.</p> <p>L1 prend du temps à valider les réponses de chaque élève sur la même notion. La séance est trop longue pour une gestion de classe efficace.</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p>E1 : Monsieur, vous vous êtes trompés ! L1 : A ta place s'il-te-plaît ! Je viens t'aider. Loris travaille ! Je n'ai pas encore vu ce groupe-là ! Ok, on va s'arrêter maintenant s'il-vous-plaît. Ce que l'on va corriger, c'est l'exercice 2. Un peu d'attention ! On va faire la correction. J'ai vu des élèves en difficulté. Je vais faire passer au tableau les élèves en difficulté. Plusieurs élèves : Moi, je suis en difficulté, moi, moi ! L1 : Alors les autres regardez, s'il-vous-plaît. Alors observez correctement s'il-vous-plaît ! Est-ce qu'elle a raison ? S..., assis-toi correctement ! T... assis-toi correctement ! Alors est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? Plusieurs élèves : oui !!! L1 : ici « taille crayons » était au pluriel. Crayon avait un « s » et « taille » n'en a pas, pourquoi ? Parce que « taille » était le verbe ! Elle a mis au singulier et vous voyez que taille ne prend pas de « s ». Suivant ! Alors pour la deuxième, qu'est-ce que tu vas dire ? Elève au tableau : un mouchoir L1 : un mouchoir...voilà ! Bravo ! Alors dans la version du livre...messieurs, suivez ! Mouchoir ne prend pas de « s », pourquoi ? E : parce que ce n'est pas au pluriel ! L1 : Bravo ! et alors pour « rouge-gorge », pourquoi rouges prend « s » et gorges un « s » E : parce-que rouge, c'est un adjectif et gorge c'est un nom L1 : parce que c'est un nom bravo ! Ceux qui ont des difficultés, vont corriger ! Alors on a le demi-cercle. V... et après c'est K... ! Comment ? Un peu de silence, un peu d'attention ! Et puis K..., tu passes après pour le dernier.</p> | <p>La séance est trop longue. Mise en œuvre de la différenciation pendant la correction.</p> <p>L1 sollicite les échanges.</p> <p>C'était les élèves qui devaient fournir la réponse pour la correction.</p> <p>Sollicitation des échanges.</p> <p>Les échanges conduits par L 1 sont dynamiques et conduisent à la compréhension de la notion par les participants.</p> |
|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Annexe 4 : analyse catégorielle des entretiens

Pour le formateur :

Approbation de la réponse fournie

Désapprobation de la réponse fournie

Jugement d'ensemble sur les stratégies et attitudes face aux apprentissages : positif / négatif

Pour l'enseignant-stagiaire :

Régulation de l'apprenant

Mise en place de schèmes d'action

Confrontation avec l'appréciation du formateur : ++ ou –

Entretien d'explicitation séance 1

| Code | Transcription L1 + formateur (F1) | Commentaires |
|------|---|---|
| | <p>L1 : J'avais des difficultés par rapport au timing vu, F1 : mmm, ouai L1 : effectivement j'ai fait venir l élève qui avait réussi pour montrer que F1 : mmm L1 : déjà, en terme de nombre de mots, certains n'ont pas respecté F1 : mmm L1 : en passant voir ce que certains ont fait : oui tu m'as fait une grande phrase mais le mots obligatoire, tu ne l'as pas mis F1 : mmm L1 : est-ce que le nombre d'éléments que tu as au tableau, essaie de revoir, il doit y en avoir plus. Je veux un article, un adjectif, un nom, un verbe etc...qu'il y ait combien d'éléments qu'il y a .Il fallait qu'ils fassent ce travail-là mais comme c'est un travail nouveau que je viens de commencer à faire avec les élèves. Il est vrai qu'ils ne sont pas forcément habitués à cet exercice. Mais c'est un exercice que je vais essayer de reprendre. F1 : En tout cas, maintenant moi je vois, tu utilises c'est à-dire par rapport au tableau. Tu n'es plus seul au</p> | <p>L1 se rend compte que la notion n'est pas acquise.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>tableau. Donc tu donnes, tu laisses la place aux élèves. Il faut que ça devienne, ceci prenne encore de plus de place pas seulement par rapport au tableau. A d'autres supports quand tu travailles, essentiellement hier je t'ai vu en français. Le vidéoprojecteur, d'autres supports, jeux, écrits. Ca c'est pour juste mettre en avant les points positifs. Tu essaies, dans ton langage, j'ai vu, tu demandes de reformuler, ce qui était avant absent.</p> <p>L1 : Oui, vos conseils aussi.</p> <p>F1 : Oui, je sais. Voilà donc c'est ça. Donc, tu leur demandes de reformuler...euh...vraiment tu commences à les faire juste pour un petit peu résumer, tu commences à les faire passer pour des acteurs de leur apprentissage. Tu vois, pas seulement pour des passifs, tu es là avec le savoir, tu écris au tableau, certains te répondent. Le problème c'est que comme ce sont des enfants, comme tu ne leur demandais pas beaucoup avant c'est-à-dire tu leur demandes, tu expliques, dans ces enchaînements là, les plus turbulents, ceux qui avaient le plus besoin de s'exprimer, eh bien ils partaient. Tu vois ? Tu commences à le faire, ce n'est pas encore acquis et ce sera pas encore tout-à-fait acquis encore en fin d'année mais il faut que sur le plan de la gestion, en fait je vois que sur le plan même de la pédagogie différenciée, sur le plan des documents, je vois encore plus des améliorations. Sur le plan des documents, c'est très bien. Ce que tu as pu dire, les erreurs, ben, voilà. Plein de choses positives pour les amener à être acteurs, passer les consignes, reformuler, solliciter, faire différents groupes de travail, les autonomes, comme hier.</p> <p>L1 : Là j'ai commencé à travailler la différenciation</p> <p>F1 : C'est encore difficile pour toi</p> <p>L1 : C'est pas encore ça, effectivement...</p> <p>F1 : de faire des liens entre ça et de, encore plus, savoir comment les emballer et gérer ces disciplines. Est-ce qu'ils se sont un peu calmés quand Mme... est arrivée après moi ?</p> <p>L1 : Oui, oui totalement</p> <p>F1 : Peut-être j'ai essayé de leur dire, écoutez maintenant le maître !!ils ont quand même eu leur dose d'agitation avec moi. Peut-être ils étaient un peu plus calmes.</p> <p>L1 : On m'a dit c'est récurrent en période de carnaval.</p> | <p>Le formateur identifie les compétences en progression comparativement à la première séance.</p> <p>++</p> <p>F1 continue à développer les compétences en amélioration.</p> <p>F1 liste les compétences qui doivent être améliorées.</p> <p>1 continue à développer les compétences en amélioration.</p> <p>1 continue à développer les compétences en amélioration.</p> <p>L1 va mettre en place des supports de différenciation.</p> <p>La différenciation est à améliorer.</p> <p>++</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>F1 : Il faut que tu comptes pas dans ta tête, ais en question que quoiqu'il en soit carnaval ou pas carnaval. Je sais il y a des moments comme ça qu'on entend. Tu dis, c'est pas pour faire... Tu dis moi je dois y arriver car on t'attend en ça, la commission va t'attendre sur ça, la gestion de classe.</p> <p>L1 : J'ai peut-être enfin compris un des éléments importants qui peut-être expliquerait le fait que certains élèves soient turbulents, et l'élément important, c'est le manque d'activité.</p> <p>F1 : Voilà, c'est ça, c'est ça ! En revanche, c'est normal que chez toi, chez le jeune encore il manque cette réaction rapide au mouvement des élèves. A un moment donné, tu vas voir, plus tard si tu réouvres tes vidéos, toi-même tu vas dire : « oulala » !</p> <p>L1 : Effectivement.</p> <p>E1 : Maintenant, c'est comme quand tu conduis la voiture, la gestion de classe à un moment donné va devenir quelque chose comme une procédure automatique, voilà. C'est ça. Pour l'instant tu n'as pas encore le réflexe pour enrôler sur les activités, susciter leur attention parce qu'ils partent vite ailleurs, ils discutent. Le temps que tu parles aux uns, les autres... Il faut tu rendes ça plus vite. Essaie de ne pas perdre de vue les autres. Il faut que tu sois comme un radar. Que tout de suite tu partes d'un groupe, les autres : « Maître, maître ! » Il faut que tu arrives à te débrouiller dans tes manières et réflexes, être plus rapide. Car plus tu ne laisses sans réponse, sans faire attention, sans réaction de ta part, il faut qu'il y ait une réaction.</p> <p>L1 : Oui j'avais prévu de prendre des notes.</p> <p>F1 : Vas-y, vas-y</p> <p>L1 : Vous me disiez, madame ?</p> <p>F1 : Donc on est sur la gestion de classe, pour ne pas s'éparpiller, sur la gestion de classe, il faudrait que tu sois une sorte de radar. Tu distribues les activités même s'ils se sont engagés, ils se dispersent. Ils te posent des questions, ils te sollicitent. Donc comment être réactif à leurs sollicitations ? Et tout, y avoir une réaction. Or, tu vois, juste pour dire, « voilà, juste un instant, je réponds à ce groupe là. Voilà, surtout, ne t'inquiète pas, je vais revenir tout à l'heure ! Est-ce que tu peux patienter voilà, une ou deux minutes, je reviens vers vous ? »</p> <p>Mais répondre car plus on répond, tu vois ce sont des enfants si on leur répond pas, ils pensent qu'on ne s'intéresse pas à eux. Plus ceux qui ont un</p> | <p>La gestion de classe est à améliorer.</p> <p>++</p> <p>++</p> <p>Feedback complexe qui vise à donner une stratégie d'action en classe pour améliorer la gestion de classe.</p> <p>++</p> <p>Feedback complexe qui vise à donner une stratégie d'action en classe pour améliorer la gestion de classe.</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>comportement turbulent, plus ils vont déborder de « maître ! maître, maître ! »</p> <p>L1 : ok Ou ils vont bouger ou faire autre chose. Donc à tout moment, ce n'est pas évident. On est face à élèves.</p> <p>F1 : Essaie chaque fois que tu travailles, de le faire avec un nombre plus important, toujours plus d'élèves. Essaie quand même de capter en même temps que les élèves qui sont même derrière toi, qu'est-ce qu'ils font, même s'ils t'attirent. Comme une sorte de radar, être sur plusieurs fronts, tu travailles avec un groupe, tu n'es pas avec l' autre mais il faut que tu sois présent pour les autres.</p> <p>L1 : ok</p> <p>F1 : Il faut que tu trouves, par le biais de ton discours, regard, juste leur dire « Voilà, je viens dans une minute, dans une seconde. D'abord faites ceci et voilà. Je vais revenir! » Tu vas trouver dans ton discours des moyens très fermes</p> <p>L1 : d'accord</p> <p>F1 : parce que voilà, c'était très marrant..je ne veux pas perdre de temps. Tu étais dans la manière de leur poser...est-ce que vous pourriez ?...je ne sais pas comment tu leur a formulé...c'était très poliment formulé, d'ailleurs...ça des adolescents vont le comprendre mais des enfants turbulents mais même un enfant de 4ans « Pourrais-tu.. ? » ou quelque chose de distant, les enfants ne comprennent pas.</p> <p>L1 : Oui, je suis trop formel.</p> <p>F1 : Hein, d'accord ? Sois plus direct, plus proche de leur langage, descend encore ! Là tu vois. Bon on est sur le contenu maintenant. Je pense que tu commences à murir aussi ton langage, ton contenu, maintenant, à l'adapter à des élèves de 10-12 ans. Tu te souviens, on t'avait dit, tu es enseignant secondaire par tes supérieur, tu viens d'un autre niveau. Il faut vraiment que tu t'adaptes à ce public. Et maintenant, il faut déjà que tu sois dans ta tête, dans une prédisposition pour t'adapter encore à d'autres. Ce ne sera pas la même chose encore. Donc par le biais de ce qui est le plus proche, direct de ce que les enfants peuvent comprendre même si ça peut ne pas te paraître si formel</p> <p>L1 : mm</p> <p>F1 : Tu vois, tu leur dis « Attendez-moi ! » Des phrases toujours très claires, concises. Tu vois avec des élèves</p> | <p>Feedback complexe qui vise à donner une stratégie d'action en classe pour améliorer la gestion de classe.</p> <p>++</p> <p>++</p> <p>Le langage n'est pas adapté aux élèves.</p> <p>++</p> <p>Le langage de L1 est trop formel.</p> <p>F1 donne des stratégies à mettre en place pour adapter le langage de L1 à ses élèves.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>turbulents , ce qui peut marcher , phrases concises et même les consignes, chaque fois tu vas faire des phrases simples mais très claires et reprises toujours dans tes explications quand ils ne comprennent pas avec des phrases simples, tu remplaces peut-être par d'autres mots pour qu'ils comprennent s'ils n'ont pas compris. Mais veille avec les petits enfants à toujours utiliser des phrases simples.</p> <p>L1 : oui, effectivement F1 : pas des phrases trop longues, pas des phrases complexes.</p> <p>L1 : d'accord F1 : et encore plus avec des plus petits</p> <p>L1 : mm F1 : un discours complet, complexe ne va jamais te servir en primaire et après en maternelle, d'accord ? Donc veille toujours, et pour le contenu et pour leur expliquer une notion et surtout pour gérer ta discipline. Donc d'être directif, ferme mais pas de leur demander « est-ce que vous connaissez bien les règles ? Si tu leur demandes sous la forme d'un gentil conditionnel, ils ne vont pas...ils vont se dire..bof ! Tu vois tu les sollicites de manière très polie</p> <p>L1 : ok F1 : Tu leur demandes s'ils vont adhérer au contrat. Ça peut paraître que tu imposes la contrainte mais oui c'est toi qui dicte les règles ! C'est toi l'enseignant.</p> <p>L1 : ok F1 : Il faut qu'ils le comprennent clairement. Mm ? Et tout de suite trouver des manières dire enrôlé , faire le lien entre tes directives et ce que tu vas leur dire, quand tu distribues les tâches et pour qu'ils ne perdent pas le fil de l'activité. Etre présent par le biais de ton discours et de ta posture, quoi !</p> <p>L1 : ok F1 : Donc maintenant travaille ça ! Donc voilà, je pense que ce qui reste la gestion de classe, il faut continuer mais tu le fais déjà en tout cas pour ce que j'ai vu hier. Combien d'élèves tu as fait appeler au tableau ? L1 : J'en avais fait appelé beaucoup pour le jeu, 2 sont venus et en exercice 2, il y en avait 6 donc ça fait 8 élèves. F1 : Ah oui, même quand je n'étais pas là ? L1 : oui. D'autres sont intervenus dans la séance. F1 : Et les autres sont restés plus ou moins calmes après ?</p> | <p>++</p> <p>++</p> <p>A travers le langage, F1 explique la posture que doit adopter un enseignant.</p> <p>++A travers le langage, F1 explique la posture que doit adopter un enseignant.</p> <p>++</p> <p>A travers le langage, F1 explique la posture que doit adopter un enseignant.</p> <p>++</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>L1 : oui parce que , en fait j’avais trouvé avec le vidéoprojecteur, une activité qui les a vraiment mobilisée en fait.</p> <p>F1 : mm !</p> <p>L1 : J’avais trouvé un vitrail. L’objectif était de compter le nombre de carrés qu’il y avait dans le vitrail.</p> <p>F1 : Tu leur a présenté l’objectif ?</p> <p>L1 : Oui, l’objectif reformulé plusieurs fois, 3 fois !</p> <p>F1 : oui, c’est ça ! D’accord, chaque fois que tu annonces , tu fais reformuler l’objectif par plusieurs, tu dois présenter tes phrases, courtes, simples, très claires. Tu demandes que ce soit reformulé, pourquoi ? Pour que tu saches s’ils ont compris mais pour les mobiliser, les faire participer à une activité.</p> <p>L1 : J’ai déjà une liste d’élèves notamment les élèves en difficulté et j’interroge en priorité ces élèves parce que je sais que si l’élève en difficulté est capable de mobiliser ça, et bien celui qui aura un niveau plus élevé, il sera capable de le faire. Ca tape dans les 30 % les moins bons.</p> <p>F1 : Mais tu le fais déjà,t’imagine ! A la première séance quand je t’ai vu, les élèves étaient passifs. Toi tu détenais le discours, le savoir. C’était très intéressant ta séance sur la discrimination. Mais les objectifs, tu te souviens « Maintenant on va observer un ensemble d’extraits vidéo sur la discrimination. » La notion de discrimination est comprise parce que vous l’aviez travaillée. Ca je pense qu’il n’y avait pas de souci. Mais l’objectif de la séance elle-même, je sais pas si elle était clairement comprise parce-qu’il y avait 3 vidéos.</p> <p>L1 : oui, 3 vidéos</p> <p>F1 : Tu l’as dit à un moment donné mais pas au début. En fait, si tu le dis comme quand tu parles à un adulte, eh ben, des enfants turbulents, tu leur fais perdre l’attention.</p> <p>L1 : ok</p> <p>F1 : Donc il faut dès le départ, boum! un objectif clair, dès le départ, objectif clair pour capter dès le départ l’attention pour qu’ils ne se lâchent pas, d’accord ?</p> <p>L1 : mm</p> <p>F1 : pas au fur et à mesure de la séance, dès le départ, structure et décomposer. Je pars avec mon objectif et ma consigne claire. Je reformule, je reprends, toujours une sorte de structuration, décomposer le contenu. Et ce contenu, il va être adapté à eux.</p> | <p>++</p> <p>F1 précise que dans le langage, les consignes doivent être claires</p> <p>F1 précise que dans le langage, les consignes doivent être claires</p> <p>Séance sur la discrimination trop longue.</p> <p>++</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>L1 : Il me manquait, aussi, je l'avoue, dans cette séance, une fiche d'observation de l'élève.</p> <p>F1 : Elle était trop longue cette séance pour eux, comme tu avais fait pour le collègue, très intéressante, là ils ont capté !</p> <p>L1 : mm !</p> <p>F1 : Là l'attention, elle était là !</p> <p>L1 : oui</p> <p>F1 : avec les images que tu projetais mais ici ce ne sont pas les images qui t'ont aidé pour capter leur attention. Après capter l'attention, quel est l'objectif ? Ben qu'est-ce qu'ils vont retenir, qu'est-ce qu'ils vont apprendre ?</p> <p>L1 : C'est justement cela...</p> <p>F1 : il y a beaucoup d'éléments à apprendre..tu as des données de beaucoup de choses...</p> <p>L1 : c'est justement pour cela que la fiche d'observation aurait été intéressante c'est-à-dire que j'aurais fait...euh...une fiche d'observation...euh...une feuille avec trois tableaux et...</p> <p>F1 : mmm...</p> <p>L1 : une fiche d'observation où effectivement pour chaque vidéo on aurait un questionnaire</p> <p>F1 : mm...</p> <p>L1 : c'est-à-dire que pendant qu'ils regardent et ils répondent au questionnaire ! Par exemple ..euh...de quel type de discrimination parle cette vidéo ? Ah, ça parle du racisme, ça parle de ci, ça parle de ça ...</p> <p>F1 : exactement, ils ont découvert un moyen...et peut-être choisir au lieu de trois ...c'est la première fois que tu travaillais les trois ensemble ?</p> <p>L1 : oui , on avait déjà parlé de la discrimination avant mais j'avais parlé de manière verbale quoi...mais je trouvais que ça manquait de sens de parler verbalement et qu'il fallait donner quelque chose qui est beaucoup plus de corps et de sens..</p> <p>F1 : oui c'est complexe pour eux ! C'est beaucoup de choses...quinze minutes tu avais là</p> <p>L1 : oui, voilà, voilà. Donc des situations c'est-à-dire à mon sens, beaucoup plus pertinentes mais après j'avoue que deux vidéos suffiraient ...</p> <p>F1 : ouai, là il faudrait décomposer...à des élèves de cm il faut que tu décomposes...</p> <p>L1 : après faire partie</p> <p>F1:mm</p> <p>L1 : échanges argumentatifs entre les élèves</p> | <p>L1 propose une stratégie à mettre en œuvre pour améliorer la séance sur la discrimination : fiches d'observation.</p> <p>L1 est capable d'être critique sur son travail.</p> <p>F1 est d'accord avec la manière dont L1 doit envisager son travail.</p> <p>L1 propose d'utiliser seulement 2 vidéos pour la discrimination.</p> <p>L1 propose des échanges sur la discrimination.</p> <p>++</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>F1 : pour approfondir ! L1 : pour approfondir F1 : tu vois il y a des mots qui dérangent : homophobie...des exemples...enfin je sais plus ce que c'était... L1 : c'était ...euh...un reportage où on peut d'un homosexuel qui se faisait agresser dans Paris où il y a une augmentation des agressions d'homosexuels F1 : et sur l'autre cas?c'était quand il y avait un vieux monsieur qui se marie avec une jeune fille L1 : euh..non F1 : ils ont fait le rapprochement avec la pédophilie, en tout cas c'est ce que j'ai entendu... L1 : peut-être F1 : quel cas c'était ? L1 : c'était le premier cas , le racisme dans l'avion, deuxième cas, c'était l'homosexualité lors du reportage et le troisième temps c'était Jonathan qui témoignait F1 : Je crois que c'était du harcèlement, en tout cas j'ai entendu des élèves très intéressés, ce sont des choses intéressantes. Tu peux leur parler de pédophilie aussi. Tu vois, il y a plein de choses à côté de la discrimination qui aurait émergé. Et donc le temps a fini et on n'a pas le temps de discuter de tout ça. Et si ça arrive qu'on n'a pas le temps, même si tu simplifies le contenu. Il y aura toujours une question qui va émerger.Je vois les enfants qui font ça. Alos s'il y a des questions très intéressantes L1 : mm F1 : qui émergent, il ne faut pas faire sourde oreille à ces questions L1 : oui effectivement... F1 : tout de suite leur dire : « ah ben les enfants aujourd'hui on n'a pas le temps mais on va le retravailler, je vous le promets. On va le travailler à je ne sais pas quel moment L1 : c'est vrai qu'il y a des questions F1 : on va y revenir. Même si tu n'as pas le temps parfois, il y a des notions comme ça. Moi j'ai vu dans une autre classe qui avait justement un problème de gestion de classe, il y en avait une comme ça à saint Martin, il fallait les travailler sur une vidéo comme ça en anglais elle utilisait le même extrait, sur la révolution, quelque chose, de l'histoire en Angleterre, enfin voilà...les enfants à la fin lui posent des questions .</p> | <p>++ F1 propose des stratégies pour améliorer la gestion de classe. ++</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>« Maître, entre assassiner et tuer, quelle est la différence ? L1 : mmm F1 : Géniale comme question ! L1 : Très intéressant, on peut dire même philosophique F1 : ah !! Ben c'est clair qu'on ne peut pas la traiter si on n'a pas le temps il nous reste cinq minutes. Mais tu vois, est-ce que des enfants qui sont curieux, il faut les laisser comme ça ? L1 : non au contraire il faut nourrir.. F1 : et leur dire : « ah, très intéressant comme sujet les enfants ! Vous savez quoi ? Vous savez quoi ? On va si vous voulez bien, on va essayer de parler de ça dans une autre séance. Oui aujourd'hui, c'est trop , on a ça, ça à faire mais je vous promets, ce sera le sujet, l'objet d'une discussion. Tu vois, de manière très clair : « on va reprendre cette question si vous voulez ». Et tac ! Si tu la poses, une question pour les enfants, tu vas toujours, m^me dans la plupart des cas, tu simplifies ton contenu, dès qu'on pose, il y aura toujours des questions, des imprévus. Donc à chaque question imprévue, il faut que les enfants voient que tu réagis, tu leur donnes une réponse. Et souvent pour échapper à la non-préparation, au manque de temps, tu dis : « eh, vous savez quoi ? On ne va pas oublier ! On va le traiter, enfin c'est compliqué ce verbe à utiliser, on va parler de ça ! Je ne vais pas l'oublier et puis si tu ne sais pas quel jour tu vas le faire, parce-qu'en plus, tu es en stage, tu dis, ne vous inquiétez pas, dès que je peux, je vais vous dire à quel moment on va parler de ça. Je vous précise. Chaque fois tu termines sur quelque chose, tu le rappelles, c'est de repérer leurs questions, leurs réactions. Déjà quand ils te sollicitent, c'est ça, la gestion de classe : « maître, maître, maître ! » Et toi tu es avec un groupe. Il ne faut pas laisser les autres. Plus tu les laisses, plus ça s'en va et quoi faire ? « Une seconde, attendez ! Ce sera votre tour dans une seconde ! Ce sera votre tour, je suis au près de tel ou tel. Attendez une seconde, je serai à côté de vous. L1 : ok F1 : ils vont attendre mais tu reprends mais ne pas les laissez parce -que tu vois.. L1 : ok, ça crée de l'injustice F1 :oui.. ben écoute et par rapport à hier donc je pense que tu avais bien adapté le contenu, ça s'était bien enchaîné, reprendre le fil mais j'ai trouvé en tout cas,</p> | <p>F1 propose des stratégies pour améliorer la gestion de classe.</p> <p>++</p> <p>++</p> <p>F1 apprécie l'amélioration du contenu de la séance visitée la veille.</p> <p>++</p> <p>Mise en place d'une stratégie</p> <p>++</p> <p>Régulation de L1 en mettant en place plus de différenciation et améliorer la gestion de classe.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>qu'il y avait plus d'éveil, de cette classe qui était avec toi</p> <p>L1 : oui ! Je commence un peu..</p> <p>F1 : il faut que tu arrives à avoir tous les élèves...</p> <p>L1 : mais je ne comprends pas pourquoi est-ce quej'ai commencé à dater mon enseignement</p> <p>F1 : ben, c'est bon</p> <p>L1 : au niveau de l'élève</p> <p>F1 : mmm</p> <p>L1 : comme l'objectif était peut-être trop élevé pour certains, les élèves n'étaient pas dans la tâche. C'est pour ça que j'ai adapté mon objectif dans la séance que l'on a vu ensemble. Dans la séance d'après, j'ai adapté, j'ai donné moins d'exercices à ceux qui avaient des difficultés. J'ai adapté dans le sens où des élèves qui étaient en pdt comme je disais et des élèves qui étaient en autonomie. A ceux-là, j'ai donné des exercices à faire mais avec une fiche de correction pour qu'ils puissent se corriger en autonomie.</p> <p>F1 : oui pour la correction, j'ai vu certaines bonnes choses</p> <p>L1 : et ils viennent récupérer et ils corrigent eux-mêmes</p> <p>F1 : et si c'est nécessaire parfois, elles reviennent parce que là j'ai pas trop...même s'ils ont utilisé la fiche d'autocorrection, il faut que tu fasses un vrai travail sur l'erreur</p> <p>L1 : mm</p> <p>F1 : c'est-à-dire en quoi l'erreur permet de réexpliquer les procédures ou quoi, tu vas ..il faut qu'on entende dans ton discours où est l'erreur et quel type d'erreur c'est ? Tu as de connaissances, de manque de méthodologie, de calcul enfin si on est maths...tu vois ...voilà d'identifier et comment surmonter cette erreur ? Pas seulement demander si c'est juste ou faux. Mais tu le fais déjà</p> <p>L1 : oui</p> <p>F1 : j'ai vu très bien dans tes rétroactions, on en avait parlé déjà</p> <p>L1 : oui</p> <p>F1 : tu en as parlé aussi avec M.Juliard...bravo, c'est bien, tu as fait ceci, cela. Tu ne le faisais pas avant. Tu vois j'ai remarqué</p> <p>L1 : ça fait plaisir</p> <p>F1 : on avait vu les rétroactions avec toi, il me semble !</p> <p>L1 : oui</p> | <p>++</p> <p>Malgré la différenciation, l'erreur doit être valorisée pour favoriser l'apprentissage.</p> <p>Malgré la différenciation, l'erreur doit être valorisée pour favoriser l'apprentissage</p> <p>F1 fait remarquer que L1 doit améliorer sa pratique sa gestion de l'erreur.</p> <p>++</p> <p>F1 souligne l'amélioration des rétroactions pour valoriser l'élève.</p> <p>++</p> <p>++</p> <p>++</p> <p>-</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>F1 : « bravo, c'est bien ». Maintenant bravo, c'est bien. Ah surtout tu dis pas, oui c'est faux, tu n'as pas compris, évite ça ! J'entends pas ça avec toi. « c'est faux, c'est pas juste, tu t'es arrêté là ? » Catastrophe ! Si c'est faux, si tu en restes là, il n'y a pas de travail sur l'erreur ! C'est faux mais je vais comprendre ce qu'il se passe. Voilà, «qu'est-ce qui est faux ? Où ? Et on fait une analyse de l'erreur.</p> <p>L1 : d'accord</p> <p>F1 : d'accord, mais, voilà, surtout, ce serait ...ce serait vraiment à éviter de voir c'est faux, c'est juste, t'es intelligent, t'es pas intelligent, je ne vois pas ça avec toi ! Bon , j'anticipe un petit peu...</p> <p>L1 : non au contraire j'essaie de valoriser l'effort qui est fait</p> <p>F1 : mmm</p> <p>L1 : et même si l'élève ne fait pas tout bien « ah, c'est bien, tu en as fait deux de bien ! »</p> <p>F1 : ah, et quand tu dis « tu en as fait deux de bien » , dis exactement qu'est-ce qu'il a fait exactement ? « Tu as trouvé le mot »</p> <p>L1 : je passe plus de temps, je dois le faire en groupe</p> <p>F1 : de temps en temps</p> <p>L1 : en collectif mais je passe plus de temps à inciter la réflexion de l'élève sur l'erreur qu'il a faite en disant : « tiens tu as mis un « s » à ce mot pour les noms composés. Tu es sûr de toi ? Quel est ce mot ? C'est un verbe ?</p> <p>F1 : voilà, très bien, tu les incites</p> <p>L1 : mais c'est individuellement que je le fais, et pendant le moment de rétroaction avec ceux que tu as repéré qui sont moins sûrs d'eux, fragiles ou les plus faibles parce-qu'il y en a qui sont sur le plan...</p> <p>F1 : émotionnel , sur le plan émotionnel, moins sûrs. Avec ceux-là il faut que tu donnes une rétroaction « c'est bien » »même ces deux fois » de mieux que avant mais sur quoi?Tu as bien trouvé le mot. « Bon, tu as complété », « tu as compris ça ». »Tu as compris cette notion, ton erreur, tu ne le refais plus. »Pas tout le temps mais une partie de la journée au moins, pour la moitié de la classe ou pour une dizaine d'élèves, il faut qu'il y ait une rétroaction pas seulement affective « c'est bien » » avec une chose concrète, l'aspect cognitif, d'apprentissage, le contenu. Qu'est-ce qu'il a fait ?</p> | <p>Malgré la différenciation, l'erreur doit être valorisée pour favoriser l'apprentissage</p> <p>++</p> <p>Malgré la différenciation, l'erreur doit être valorisée pour favoriser l'apprentissage</p> <p>La valorisation de l'erreur consiste pour F1 à revenir sur la notion et pas seulement donner un feedback affectif.</p> <p>L1 commence à faire des rétroactions avec tout le groupe-classe.</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>L1 : oui, avant que vous veniez, j'ai commencé par une activation, elle consistait à leur dire, parce qu'on m'avait dit, quand tu commençais, tu disais, «la dernière fois nous avons fait-ci, nous avons fait ça » et non laissez-les dire. Alors j'ai commencé à leur dire : « Vous vous souvenez l'exercice qu'on avait fait ? »</p> <p>L1 : exactement, c'est toi qui les incite</p> <p>F1 : « mais oui on a fait ci ! Mais non en français, rappelez-vous, j'avais mis orthographe et j'avais spécifié dans quelle matière on était. « Oui on a vu les noms composés », très bien ! et vous vous souvenez quand le nom composé prend la marque du pluriel ? Oui quand c'est un nom ! J'ai marqué « nom », l'autre a dit quand c'est un adjectif qualificatif, j'ai marqué adjectif qualificatif et tu me donnes un exemple. Exemple : rouge-gorge. Voilà, rouge-gorge c'est l'exemple typique, on a un nom et un adjectif qualificatif. j'ai écrit un autre mot. Par exemple « Passe-montagne ». j'ai écrit passe-montagne. J'ai dit : « pourquoi passe ne prend pas de « s » » ? « Ah ben monsieur, parce que c'est un verbe ! » Voilà, ça c'est un verbe.</p> <p>F1 : ça c'est bien</p> <p>L1 : et l'autre mot ?</p> <p>F1 : ça s'est très bien ce que tu fais !</p> <p>L1 : « ah, et quel autre mot ne prend pas la marque du pluriel ? » l'adverbe, préposition</p> <p>F1 : ça c'est très bien !</p> <p>L1 : ça c'était pour la motivation et après j'ai fait le jeu du « qui est-ce qui ? »</p> <p>F1 : ça c'est très bien ! Mais je te parlais de l'interaction, pourquoi c'est important pour qu'un moment donné, ils se calment. Alors les élèves turbulents, pourquoi ils sont comme ça ? Ils veulent toujours au centre, pour que l'intérêt soit, sur le plan psychologique, tu vas les rassurer. C'est très important. En fait, les rétroactions exactes, c'est toi qui va leur fournir un message pas que sur le contenu. Là c'est aussi important que quand tu vas les questionner, les inciter pour le contenu. Tu vas bien distinguer à quel moment je dois être direct, leur dire quelque chose et là c'est dans les rétroactions à la fin d'une activité ou à la fin d'une phase d'une activité-étape. De manière très claire et concise aussi. « Bravo, tu as bien complété la phrase ! » Mais pour qu'il sache qu'il est capable de trouver le mot, bien l'écrire selon les règles, respecter l'orthographe ou pas, parce que,</p> | <p>F1 précise que les rétroactions doivent expliciter le contenu de l'erreur pour donner des repères aux élèves.</p> <p>++</p> |
|---|--|

comme ils sont petits, ils n'ont pas conscience que c'est bien. Mais qu'est-ce qui est bien ? Parfois d'être entre le bien et le faux ou le juste et le faux, ça prête à des généralisations. Si toi, tu es pressé dans ton propos chaque fois, eux aussi ils vont apprendre à mieux réfléchir, à être précis, à grandir dans leurs pensées.

Voilà, donc c'est très bien ce que tu as fait, même pour la gestion, tu vas les rassurer. Donc là sur le plan psychologique, ils vont plus adhérer, tu vois ? Toujours plus. Donc juste dans la rétroaction, ajoute quand tu peux, précision dans tes tentatives de régulation exacte en utilisant la tâche, de ce qui était à faire en fait, un petit mot de ce qu'ils devaient faire et ce qu'ils ont fait concrètement. Tout en restant sur une phrase courte toujours !

L1 : d'accord

F1 : phrase simple, courte.

L1 : et parfois, de manière générale, « c'est bien, bravo ! » Mais faut pas que tes rétroactions restent sur le « bien, bravo. » D'accord ? Il faut de temps en temps que tu donnes des précisions plus précises en rapport avec le contenu et ce que tu nous dit, le reste très bien, c'est ça ! Faut pas que tu leur racontes le savoir mais que tu leur poses pour inciter des questions. Tout ça, c'est très bien ! Tu es dans la bonne démarche, tu vois ? Tu vois, pour la gestion, tu utilisais aussi sur le tableau, les ...tu avais fait des punitions...les noms de ceux qui n'avaient pas respecté...

L1 : oui, exactement !

F1 : ça marche ? Ça fonctionne ça ?

L1 : ça marche. Pas tout le temps...

F1 : pas tout le temps...

L1 : pourquoi ? Parce que j'ai ...comme on dit quand on est enseignant, il ne faut pas hésiter à échanger avec des collègues

F1 : mm

L1 : et euh..un collègue m'avait conseillé d'afficher parce que tout le monde voit le nom

F1 : mm

L1 : l'élève voit que son comportement n'a pas été bon et il le sait même s'il y en a qui sont de mauvaise foi : « oui mais monsieur... »

F1 : bon, c'est à double tranchant, c'est une pratique ancienne que les enseignants utilisent. A voir dans quelle mesure...si tu ne fais que ça et que à côté il n'y a

++

++

| | | |
|--|---|--|
| | <p>pas d'autres gestes, d'accompagnement, de valorisation, ça peut mal tourner.</p> <p>L1 : oui</p> <p>F1 : si jamais ils sont très sensibles, tu mets le côté négatif de la chose en avant plan, voilà bon ! Mais tu peux l'utiliser quelque chose pour rendre concret le bon ou le mauvais comportement</p> <p>L1 : oui voilà mais moi je n'hésite pas à verbaliser en fait comme l'élève, la grande V... , qui parfois, a des comportements...euh...dans la posture de l'opposition</p> <p>F1 : Et maintenant , elle ne fait plus ça ?...ah excuse-moi [...] tu disais, pour ?</p> <p>L1 : oui, elle, il faut qu'elle ait toujours une activité à faire</p> <p>F1 : elle écrit très joliment, très bien</p> <p>L 1 : oui, elle écrit bien, elle s'exprime ...sa syntaxe est correcte...elle a beaucoup de talent ! Mise à part le comportement...</p> <p>F1 : Ils ont besoin d'être rassurés et les deux autres là, et tous ceux qui étaient devant moi ? Vous voyez ?</p> <p>L1 : oui, voilà</p> <p>F1 : mais il faut quelques petites paroles pour les rassurer sur le plan affectif</p> <p>L1 : d'accord</p> <p>F1 : je pense que ça a marché, ça fonctionne</p> <p>L1 : oui, mais...</p> <p>F1 : ça fonctionne, ils ont besoin... un côté affectif tout en gardant sa posture professionnelle par rapport à ce qu'ils ont accompli.</p> <p>L1 : oui</p> <p>F1 : précise, « tu es quelqu'un de bien »dans le regard, dans ton regard...</p> <p>L1 : oui</p> <p>F1 : Essaie d'être un peu plus expressif. On ne peut pas changer sa personnalité...</p> <p>L1 : mm...</p> <p>F1 : je sais que tu es stressé, tu es en stage. Essaie de te libérer , de t'ouvrir. Tu vois, moi je suis adulte, je sens comment tu es , que tu as de la bonne foi mais tu vois, on sent aussi une certaine...la crispation, elle est là, moi je la sens...</p> <p>L1:oui</p> | <p>++</p> <p>++</p> <p>++</p> <p>++</p> <p>++</p> <p>++</p> <p>F1 souligne l'état de stress de L1 pendant ses séances.</p> <p>++</p> <p>F1 donne des stratégies pour être moins stressé.</p> |
|--|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>F1 : Moi, je la sens, c'est normal. Si j'étais à ta place, probablement mais voilà...laisse-toi, oublie un moment que tu es stagiaire comme si tu étais leur enseignant. Oublie, oublie-le ! Oublie le pour toi et essaie de dire comme si j'étais le chef d'orchestre. Tu es le chef d'orchestre donc tu dois avoir tout le monde sous l'oeil !</p> <p>D'accord ? Même ceux qui sont derrière et tu ne les vois pas ! Et si tu travailles cette gestion de classe, plus tout le reste que l'on a dit y compris sur le contenu, ça tu gardes. Ca c'est pas faux et c'est bien ! Mais tout ça va être amélioré, tout un ensemble . En fait, mieux tu vas capter l'attention de tous, mieux tu vas réussir ton objectif c'est-à-dire une activité d'apprentissage avec tous ! Au final, le but, c'est ça !</p> <p>L1 : mm</p> <p>F1 : un enseignant, il doit inspirer la plupart des élèves avec lui ! Pas le deux-trois qui à la fin de la séance ont compris et les autres, bof, ont passé leur temps !</p> <p>D'accord ?</p> <p>L1 : mm</p> <p>F1 : enfin voilà, reste...continue à nous écouter, suivre mes conseils. Ah oui, avec tes collègues, V..., on en a parlé...si tu as la possibilité de parler avec tes collègues, d'aller les voir...l'inspecteur me l'a dit...pas l'inspecteur...le directeur me dit que tu le fais. Pour le...euh...qu'est-ce que je voulais te dire ? Pour la petite section, qu'est-ce que tu...</p> <p>L1 : je vais en petite section, effectivement</p> <p>F1 : et quand ? Tu commences quand ?</p> <p>L1 : euh...début mars</p> <p>F1 : dans quelle école tu seras ?</p> <p>L1 : l'école...à</p> <p>F1 : Ah, tu habites où si ce n'est pas indiscret ?</p> <p>L1 : [...]</p> <p>F1 : ça va , c'est pas très loin parce -que moi je l'ai vu aujourd'hui. J'ai eu la possibilité...je ne sais pas comment elle travaille...elle c'est une maître formateur qui a fait l'année dernière un mémoire ici, Mme C... Tu la connais ? Tu en as entendu parler ?</p> <p>L1 : non</p> <p>F1 : elle est spécialiste de l'école maternelle et même pour la formation qu'elle a préparée du rectorat, elle l'a obtenu pour la maternelle donc elle a beaucoup d'expériences en maternelle</p> <p>L1 : et donc ses conseils peuvent m'être profitable !!</p> | <p>F1 propose un petit stage en immersion en maternelle pour la prochaine session de stage.</p> <p>++</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>exemple, je suis enseignante de supérieur, si maintenant je dois, tout de suite, je dois faire une adaptation, je ne peux pas me permettre de t'écrire ou je te signe ici ! Non, à aucun moment ! Il faut vraiment...oui tu t'es amélioré hier, oui ! Dui attention, tu fais encore des petites fautes d'orthographe dans ta planification..</p> <p>L1 : oui, oui, en fait, j'ai vu. Oui c'est la fatigue, j'en ai beaucoup</p> <p>F1 : Ouai, j'ai vu</p> <p>L1 : oui il y en avait beaucoup, beaucoup. Là, j'ai décidé de faire un effort avant de vous le donner</p> <p>F1 : écoute...</p> <p>L1 : il y en aura peut-être encore quelques coquilles. Avant je ne me relisais pas, avec la charge de travail que l'on a à faire, je note mais plein de coquilles passent mais là, je commence à recadrer un peu les choses.</p> <p>F1 : mm. Donc, pour résumer parce-qu'on dit beaucoup de choses, du point de vue du contenu, les mettre en activité, faire...mettre ne place ce que tu as écrit ici et avec la réactivation avec comme tu l'as dit d'abord, présentation de l'objectif avec une phrase très clair, de manière simple, courte. Ensuite, les inciter avec des petites questions pour que eux ils se rappellent ce qu'ils ont fait etc...avec un contenu décomposé, bien réfléchi au support, l'adapter, tout ça on l'a dit. Si tu fais tout ça, le travail, les exercices, la mise en commun, l'institutionnalisation. Ca pour le contenu, il faut que tu essaies de toujours y travailler de cette manière là.</p> <p>L1 : mm</p> <p>F1 : avec une analyse de l'erreur, avec une attention de l'activité de tous les élèves. Une chose, parce que hier je n'ai pas vu ça. Je sais que tu l'avais fait ...j'ai vu le bulletin de [...]. Je suis revenue avec toi mais peut-être que ce n'était pas si clair : quand tu distribues les rôles , tu te souviens la secrétaire...</p> <p>L1 : oui, tout à fait</p> <p>F1 : avant qu'ils comprennent ce qu'ils doivent faire, ça ne sert à rien de distribuer les rôles s'ils ne vont pas les faire...</p> <p>L1 : effectivement</p> <p>F1 : c'est quoi ? En tant que secrétaire, quelle est ma tâche ? Tu leur redemandes, « quel est ton rôle de secrétaire, dis-moi ! » fais leur reformuler ce qu'ils doivent faire . Tu leur demandes s'ils ne comprennent</p> | <p>++</p> <p>F1 synthétise les conseils et rappelle la structure d'une séance d'enseignement.</p> <p>F1 rappelle qu'il faut d'abord donner les consignes avant de mettre les élèves au travail en groupes.</p> <p>++</p> <p>F1 rappelle qu'il faut d'abord donner les consignes avant de mettre les élèves au travail en groupes.</p> <p>++</p> <p>F1 précise que le rôle de chacun dans le groupe doit être prédéfini.</p> |
|--|---|

| | |
|--|----|
| <p>pas, tu leur poses la question : « En tant que secrétaire, c'était quoi ? »</p> | |
| <p>L1 : c'était secrétaire, policier, rapporteur et maître du temps</p> | ++ |
| <p>F1 : voilà , « quelle est ta tâche, qu'est-ce que tu as à faire ? C'est quoi être policier ? Qu'est-ce que tu dois faire ? Tu regardes ce qu'ils te répondent et tu régules, tu apportes des ajustements à sa réponse et tant qu'ils n'ont pas compris, ben ça sert à rien de le faire quoi.56</p> | ++ |
| <p>L1 : mm, effectivement</p> | |
| <p>F1 : bon, c'est utile de faire l'apprentissage coopératif. Tu distribues les rôles mais il faut, que les rôles, avant qu'ils commencent soient clairs pour tout le monde.</p> | |
| <p>L1 : oui</p> | ++ |
| <p>F1 : qu'est-ce qu'ils ont à faire, quel est l'objectif de ce qu'ils ont à faire ? Ben si tu ne leur dit pas à quoi ça sert, ben ne la lance pas. « L'objectif c'est que vous arriviez à tel ou à tel but de cette activité. » Tu vois ? Quel est l'objectif final ? Parce-que tu sais même dans un groupe de sport, pourquoi on va s'affronter dans des championnats collectifs ? Pour gagner...</p> | |
| <p>L1 : oui, effectivement</p> | |
| <p>L1 : Pour être meilleur que les autres. ...enfin je ne sais plus...tu vois, les objectifs peuvent différer et pour y arriver, on est une équipe. Il y a un gardien, les autres ils ont une tâche particulière et toujours complémentaire par rapport aux autres. Donc ils doivent comprendre le policier, la secrétaire et chacune des personnes qui doivent faire quelque chose. Chacune des fonctions va attribuer, va contribuer à la tâche finale ! Mais il faut bien identifier ce qu'ils font. Donc pour chacun, tu leur rends clair la chose, quelle est leur utilité, la reconnaissance. Pour ceux qui sont en difficulté, ils savent à quoi ils vont servir, tu vois ? A quoi chacun va être utile pour la tâche finale, pour la tâche finale mais aussi pour eux-mêmes ! Voilà, des élèves quand ils travaillent en groupe, c'est pour un objectif commun mais aussi, c'est pour apprendre aussi pour eux-mêmes. Donc tu vois, il faut que tu leur fasses savoir que l'utilité pour être policier ou secrétaire, il va apprendre à rapporter les informations. Si c'est policier, c'est pour aider à réguler les comportements. Enfin, je sais pas.</p> | ++ |
| <p>L1 : d'accord</p> | ++ |
| <p>F1 : ben, il apprend ce que c'est d'être un policier pour lui-même et pour contrôler les activités qui n'allaient pas ou je ne sais pas. S'ils ne savent pas, ça sert à rien</p> | ++ |
| <p>L1 : d'accord</p> | ++ |

| | |
|--|---|
| <p>de distribuer ces rôles. Il faut qu'ils comprennent le sens.</p> <p>L1 : ok</p> <p>F1 : Tu vois ?</p> <p>L1 : d'accord</p> <p>F1 : comme pour le contenu, tu leur poses des questions. Si tu leur dis, ils ne vont pas comprendre le sens de ce que tu fais.</p> <p>L1 : effectivement</p> <p>F1 : donc pour l'activité en groupe, avant ça, il faut qu'ils comprennent le sens. Pourquoi on va faire ça ? Et toi, si tu leur dis de manière directive, ils ne vont peut-être pas le comprendre. Pose la question : « Selon vous, pourquoi on fait ça ? » Peut-être, ils vont pas te dire. Bon tu vois leur état : « eh ben, on sait pas ! » Dans ce cas-là, tu introduis un complément. Tu dis on fait ceci pour cela. Il faut que ce soit clair le but de l'activité quoi !</p> <p>L1 : Il faut que je revoies un peu...je le faisais avant mais...je pêche par la nuance parce que je pensais en l'ayant dit plusieurs fois, ils le savent forcément mais là où je pêche c'est que je leur donne les rôles sans , après avoir vérifié que ces rôles sont appliqués.</p> <p>F1 : C'est ça !</p> <p>L1 : Parce que sans vérifier, celui à qui je donne le rôle</p> <p>F1 : tu vas voir, ils ne le connaissent pas, ils ne le font pas. Où est-ce que il y a les failles pour revenir sur ces failles ?</p> <p>L1 : d'accord, effectivement, il faut revoir les choses et je pensais, que souvent par l'observation, j'ai remarqué que certains élèves avaient tendance à faire leur travail chacun de leur côté ...donc j'avais une petite idée. Je donne une feuille blanche</p> <p>F1 : elle ne l'a pas appliqué, elle va être secrétaire mais elle ne l'a pas fait, vraiment pas fait parce que tu dis, « c'est quoi être secrétaire ? » Mais elle doit noter, comment ou pas ?</p> <p>L1 : Parce que si je ne mets pas un support différencié pour la secrétaire, tout le monde va faire son travail de son côté</p> <p>F1 : ben oui !</p> <p>L1 : A eux les obliger à ce que la secrétaire prenne la feuille, faire ce travail. Le rapporteur prend la feuille de la secrétaire et va au tableau...</p> <p>F1 : vraiment effectuer l'accomplissement. Ben sinon ça sert à rien ! Donc tu veilles à la distribution des rôles, à</p> | <p>++</p> <p>Mise en place d'une stratégie pour améliorer le travail de groupe.</p> <p>Il réfléchit à une stratégie pour améliorer le travail en groupe.</p> <p>Il réfléchit à une stratégie pour améliorer le travail en groupe.</p> |
|--|---|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>la compréhension des rôles et à la réalisation de ces rôles, l'accomplissement, tout. Et tu regardes là où il y a les failles, réadapter et là, ça va marcher ! Là ça va fonctionner. Ca va pas être génial dès la première fois pour tout le groupe, hein ! D'accord ? Mais tu regardes comment tu le mets en expérimentation, tu vois ? C'est pour ça, d'où, regarder quelqu'un qui fait ...comme le dit Mme F., tu ne peux pas, mais, en tout cas, pour la posture, ce qui serait bien pour la maternelle juste, avant que tu commences, d'observer, de voir, de capter tout de suite les différences de CM2 à la maternelle</p> <p>L1 : Normalement j'ai deux jours hors des stages F1 : lundi et mardi L1 : lundi et mardi, faire l'observation dans la classe où je serai avec la maîtresse F1 : Ah , tu le feras ?! L1 : deux jours avec la maîtresse F1 : mais quand c'est la maîtresse, elle est maître-formateur aussi?Oui ? L1 : maître-formateur ? F1 : Ah, juste cinq minutes ! A parce-que j'ai cumulé le retard L1 : Je garde ça F1 : oui tu gardes ça, je vais pas te..., voilà. Elle est maître-formateur la directrice ? L1 : oui, la directrice F1 : Si tu veux, commence comme ça L1 : Sinon...le plus que je vais mettre, le mieux je me sentirai F1 : écoute, allez, tu commences et après on verra L1 : même dans le cadre de mon stage. Si je peux au-delà de ce stage filé aller à l'école voir d'autres perspectives. Pour moi, si j'ai la possibilité d'avoir quelqu'un comme C...C... qui est expérimentée... F1 : oui travailler avec des personnes expérimentées en maternelle L1 : ...et qui pourront m'apprendre beaucoup de choses, je suis preneur ! F1 : mm L1 : je peux ne serait-ce que le jeudi F1 : c'est toi qui expérimente L1 : voilà, le jeudi j'ai pas classe, écoutez ...euh...peut-être que je peux venir suivre peut-être pas toute la journée F1 : on fait comme ça , on reste en contact. Tu me fais signe. Donc voilà...</p> | |
|--|---|--|

| | |
|---|---|
| <p>L1 : Je vous remercie vraiment pour...euh...</p> <p>F1 : non,non, voilà, ce qu'il reste en premier plan, c'est la gestion de classe et ça c'est très important, d'accord ?</p> <p>L1 : d'accord</p> <p>F1 : Mais beaucoup d'amélioration sur le contenu, tout ce que je t'ai dit donc voilà. Dans la réactivation, ne pas tout donner, tout balancer, ça c'est comme ça. En revanche, la gestion de classe, plus directif, ferme, court. Là tu dois te permettre d'être directif : « On se tait et on ne va pas commencer avant que le calme ne soit installé. » Et tu crées une espèce de ... tu vois c'est facile de dire à côté</p> <p>L1 : mm</p> <p>F1 : « On se tait et on ne va pas reprendre l'activité tant qu'il n'y a pas de calme absolu ». Il faut que tu trouves des moyens pour trouver cette fermeté.</p> <p>L1 : oui</p> <p>F1 : et là le style plus directif quand il s'agit de gérer les comportements et donc pas de style directif quand tu vas travailler sur le contenu. Sur le contenu, il faut qu'ils trouvent du sens sur ça. Et une certaine fermeté sur la gestion.</p> <p>L1 : d'accord</p> <p>F1 : oui, dis-moi ce que tu...oui</p> <p>L1 : non, je suis entrain de ...euh...</p> <p>F1 : les autres t'ont dit aussi parlé de trouver une certaine fermeté</p> <p>L1 : oui M.J...m'a parlé, Mme F.... aussi , donc effectivement plus de fermeté. Mais oui, je suis de nature polie</p> <p>F1 : je sais</p> <p>L1 : par contre...</p> <p>F1 : on ne te dit pas de devenir un méchant et...</p> <p>L1 : mais comme je dis souvent...euh....euh....les progrès les plus difficiles à faire sont ceux que nous faisons sur nous-mêmes</p> <p>F1 : ben oui, je sais parce que tu vois, les enfants voient en toi : « olala, ce maître là on peut l'avoir comme on veut parce-qu'il est gentil. »On tâte. On comprend la gentillesse de quelqu'un, hein ? On va le mener en bateau !</p> <p>L1 : oui, oui</p> <p>F1 : Là cette classe encore tu y arrives mais on ne sait pas sur qui tu vas tomber dans ta carrière...</p> <p>L1 : biensûr ! c'est sur !</p> <p>F1 : hein ? d'accord, voilà, d'accord ?</p> | <p>F1 rappelle quelques impératifs pour adapter sa posture à la classe. : la fermeté du langage.</p> <p>++</p> <p>F1 rappelle quelques impératifs pour adapter sa posture à la classe : la fermeté du langage</p> <p>++</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>L1 : après comme je dis souvent, on est dans une réalité où on a une formation pour la pédagogie mais je trouve cela dommage, très peu de formation pour la gestion</p> <p>F1 : mm...vous avez très peut-être</p> <p>L1 : on va avoir euh...la plus séquence que l'on veut, la plus belle séance que l'on veut</p> <p>F1 : mm, je sais !</p> <p>L1 : Arriver devant la salle et ne pas pouvoir l'appliquer puisqu'il y a le problème de gestion de classe et c'est vrai qu'on est beaucoup jugé sur ça alors qu'on est pas formé dessus.</p> <p>F1 : alors C.....C..... , elle a travaillé sur ces aspects. Justement, c'est pour ça, elle est en maternelle, la communication non-verbale donc la posture, le geste.</p> <p>L1 : mm</p> <p>F1 : le comportement, le déroulement des activités mais pour ça, on verra...C.....C.....elle travaille tout le temps, elle expérimente. Ce n'est jamais unece n'est pas une personne qui s'inscrit dans une démarche de routine .</p> <p>L1 : oui , c'est ce genre de personne qui a l'expérience et de bonnes astuces à me donner comme j'aurai à gérer</p> <p>F1 : bon, voilà, moi j'ai pas...est-ce que tu as d'autres choses à dire par rapport à hier. Après c'est intéressant on peut en discuter avec la vidéo encore.</p> <p>L1 : oui</p> <p>F1 : un peu plus tardivement, on peut revenir sur ta séance quand tu la vois mais si tu veux résumer par rapport à ta séance...</p> <p>L1 : la séance d'hier ?</p> <p>F1 : mm 1</p> <p>L1 : La partie, comme c'était une séance d'entraînement, j'avais déjà fait une certaine forme d'institutionnalisation avant. On avait déjà appris les règles, tout ça. Mais quand on est dans une séance d'entraînement : quelle forme peut prendre l'institutionnalisation : la mise en commun ? La phase finale ou il faut à chaque fois....</p> <p>F1 : quand tu es une phase d'entraînement tu veux dire ? Oui</p> <p>L1 : est-ce qu'il faut une phase d'institutionnalisation dans une phase d'entraînement ou la mise en commun , c'est la phase qui termine la séance ?</p> <p>F1 : écoute il n'y a pas de règles. Je n'ai pas envie de te donner des pratiques figées de l'ancienne école.</p> <p>L1 :mm</p> | |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>F1 : tout dépend de la notion, du contenu que tu traites. Parfois, dans certaines choses, tu peux terminer sur la mise en commun. Là tu étais sur quoi ?</p> <p>L1 : sur[...]</p> <p>F1 : Voilà, ce type d'activité sur ce tu as fait c'était déjà complet. Combien de fois tu avais travaillé sur ça ?</p> <p>L1 : Là je suis sur ma troisième séance</p> <p>F1 : hier de ce que tu as fait ?</p> <p>L1 : oui</p> <p>F1 : et tu étais sur la mise en commun, hier ?</p> <p>L1 : oui . Quand on était dans l'exercice, on était vraiment dans la partie recherche, chacun avait un travail...</p> <p>F1 : Et c'était ta dernière séance, hier ?</p> <p>L1 : ouieuh...j'ai évalué les élèves par rapport à ce qu'ils avaient compris de la séance. Je pense qu'il y a euh...une vingtaine qui a compris.</p> <p>F1 : mm, ouai</p> <p>L1 : Mais ce n'est pas assez parce que dans les vingt, il y en a qui ont compris partiellement. J'aurais voulu peut-être faire une séance supplémentaire d'entraînement encore parce-que je ne suis pas encore satisfait. Tout le monde n'a pas encore compris et je crois que je vais à la fin de la séance revoir les règles.</p> <p>F1 : Voilà, moi je te dirai il faut être souple donc tout dépend de ton contenu et de la maîtrise et ne sois pas rigide à respecter chaque moment normalement. Donc tu peux garder juste une séance où il n'y pas de mise en commun terminée mais parfois non. Mais sur ça tu n'es pas fermé, tu restes souple pour l'instant.</p> <p>L1 : ok</p> <p>F1 : Moi c'est ce que je te conseillerai mais il y a d'autres pratiques plus figées. Moi je te dirai non, voilà.</p> <p>L1 : d'accord</p> <p>F1 : ok comme ça tu restes souple.</p> <p>L1 : Merci beaucoup ! 2</p> <p>F1 : De rien</p> <p>L1 : Merci beaucoup pour vos conseils et vos ressources pédagogiques qui me sont très utiles. Je n'ai pas pas vraiment eu tout le temps de lire parce que c'est beaucoup de ressources.</p> <p>F1 : C'est vrai, mm.</p> <p>L1 : Donc je lis en diagonale</p> | |
|--|--|

Séance 2 (grammaire) Entretien d'auto-confrontation

| Code | Transcription L1+F1 | Commentaires |
|------|---|---|
| | <p>L1 : un jeu que j'avais entendu, que Mme...m'avait donné</p> <p>F1 : mm. Je vais enregistrer le propos mais je vais pas le filmer, c'est juste...euh...avoir le discours</p> <p>L1 : alors...</p> <p>E4 : arrêtez !</p> <p>L1 : alors W..., est-ce que tu peux me reformuler la consigne s'il-te-plaît !</p> <p>F1 : on peut avancer sur certains passages mais l'important c'est que....en voyant ça avec le recul, qu'est-ce que tu en dis, quoi ?</p> <p>L1 : effectivement, là je suis en train de faire la reformulation...euh...des consignes. J'essaie de faire en sorte qu'il y ait trois élèves qui reformulent. Bon, pour l'instant, là avec le recul, j'ai l'impression d'être dans la bonne voie mais après je me rends compte, que la tâche que j'ai donné est peut-être un peu trop compliquée parce que en passant voir les élèves, je me suis rendu compte que...</p> <p>F1 : quand est-ce que tu t'es rendu compte de ça ?</p> <p>L1 : ben pendant que je passais passer voir les élèves, je me suis rendu compte que la préposition que j'avais prévue, c'était un peu compliqué car le temps que j'avais prévu pour qu'ils puissent faire cet exercice-là, ils avaient mis plus de temps car ils avaient des difficultés avec certaines notions .</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : alors au départ j'avais mis une préposition avec une phrase-type</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : parce que je voulais qu'il y ait un nom composé qui soit proposé mais effectivement j'aurais dû leur mettre l'ordre [...] à eux. C'était des difficultés supplémentaires que j'avais mis en place et</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : et peut-être qu'à cause de ça, certains élèves n'entraient pas facilement dans l'activité parce-qu'ils étaient tout de suite rebutés par la tâche. « Monsieur, c'était compliqué, vous nous demandez de faire ci, de faire ça [...] en définitif, je voulais que chacun de ces éléments mais certains avaient fait des phrases différentes. Je me suis dit : « Tiens, j'ai fait reformuler la consigne mais ils n'ont pas compris ce que j'avais</p> | <p>L1 comprend qu'il doit adapter la tâche au niveau de ses élèves.</p> <p>L1 comprend qu'il doit adapter la tâche au niveau de ses élèves.</p> <p>L1 comprend qu'il doit adapter la tâche au niveau de ses élèves.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>demandé de faire. Alors, je suis passé voir chacun des élèves de manière individuelle pour aider un peu : « ce n'est pas ce que j'ai demandé, regardez un peu la phrase, tu vois là tu as mis un adjectif ». Alors peut-être il aurait fallu que je reformule tout ça.</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : d'une autre manière parce que les élèves que j'avais fait reformuler, ils posaient des questions mais sans prendre en compte ce qui était demandé par l'enseignant.</p> <p>F1 est-ce qu'il y a un moment dans cette journée, un moment sur lequel tu as envie de revenir ou de revoir ou pas ,un autre moment ? Bon là on est au début mais...</p> <p>L1 : là on est au début mais un peu plus loin lorsqu'on commence à faire la deuxième partie,[...] la situation-problème qu'on a annoncée vraiment pourquoi ? Parce que dans les noms composés, il faut déjà avoir une notion de ce que c'est la nature des mots</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : quand est-ce que le mot va prendre un « s », quand est-ce qu'il ne va pas prendre de « s » ?</p> <p>F1 : là on est déjà</p> <p>L1 : il faut un travail sur la nature, c'est pour ça que l'on travaille sur ça.</p> <p>F1 : là on est déjà...</p> <p>L1 : là on est vraiment dans l'activité où ils ont des exercices à faire. J'avais spécifié des exercices différents en fonction des élèves. Donc les élèves ils partent en autonomie. Ils avaient déjà des exercices à faire et la correction déjà préparée sur le bureau. Quand ils terminent de faire les exercices que je leur ai demandés, ils vont chercher la correction et ils s'auto-corrigent, ils s'auto-corrigent. Ceux-là, je leur laisse plus de temps. Ce sont les élèves ici,elle n'en fait pas partie car elle a bénéficié de certains privilèges qui leur permet de changer de place, le privilège est acquis grâce au comportement donc elle est sensée être dans la table à côté et celui-ci est sensé être ici [...]donc ces élèves corrigent avec la correction. Ceux-là je leur laisse plus de temps pour travailler que les autres élèves mais c'est vrai que le temps passé à voir d'autres élèves, j'ai pas cette espèce de rapidité. Je passe trop de temps au tableau ici, je devrai passer plus de temps à voir les élèves. L'étayage c'est pas le temps passé. L'étayage, c'est « tu es sûr de ta réponse ? Regarde bien ce qu'on</p> | <p>L1 réfléchit à mettre en place plus de reformulation pour la mise en œuvre de ses activités.</p> <p>L1 comprend qu'il aurait dû revoir la nature des mots dans sa séance de grammaire.</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>fallait identifier dans les mots composés identifier chacun des mots.</p> <p>F1 : comment ça s'est passé ?</p> <p>L1 : comment ça s'est passé ? Ben pour la plupart d'entre eux, ils ont retrouvé mais pour les verbes et les prépositions, c'était plus compliqué.</p> <p>F1 : pour les verbes...</p> <p>L1 : ils devaient retrouver les noms, les verbes, les adjectifs qualificatifs</p> <p>F1 : même ceux qui avaient des difficultés ?</p> <p>L1 : même ceux qui avaient des difficultés, il y en avait deux ou trois parce que je note les élèves en difficultés . Ca me permet d'avoir un feedback et de comprendre par rapport à ma classe, j'ai fait des observations, je sais qu'il y en a dix sept qui ont compris. Ceux qui sont dans une maîtrise partielle, ce sont six-sept et donc dix sept qui sont dans la maîtrise de la notion.</p> <p>F1 : d'accord</p> <p>L1 : avec tant d'élèves qui n'ont pas compris, il faut que je revoie la nature des mots</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : je vais passer faire un étayage : « c'est quoi ce mot, quelle est la nature de ce mot ? » Dans ces mots, nous avons des verbes, des adjectifs, des prépositions. Je donne des exemples, nous avons des adverbes !! Parfois, les adverbes, ce sont des mots invariables comme on a vu la dernière fois. Les mots invariables ce sont des mots qui ne vont pas se mettre au pluriel même si ...Après c'est quoi les prépositions, rappelle-toi, dedans il y a le mot position, avant, après , il y a le mot position dedans, tu vois ? Mais c'est pas évident car il faudrait faire toute une séance pour qu'ils comprennent. Le problème c'est qu'ils ont tous un niveau différent alors que dans le secondaire, les niveaux sont moins disparates et là...</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : quand on voit les élèves, certains comprennent très bien, ils vont faire un exercice [...] je lui donne exercice, il va faire l'exercice...</p> <p>F1 : tu vas voir en maternelle, certains sont tout bébé et d'autres à trois ans..</p> <p>L1 : oui[...] je me laisse beaucoup de recul par rapport à mon enseignement, il y a beaucoup de choses que je ne voyais pas au départ</p> <p>F1 : mm</p> | <p>Malgré la différenciation mise en place, L1 doit revoir la notion.</p> <p>Il met en place une stratégie pour faire comprendre la nature des mots.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>L1 : notamment la place de la trace écrite au tableau où j'étais plus dans une logique euh...</p> <p>F1 : là, même en maternelle, ce sont les élèves qui doivent faire parce que si c'est toi qui va parler et eux qui ne font rien, tu vas les perdre</p> <p>L1 : oui</p> <p>F1 : tu les mets tout de suite acteurs, tu montres, tu demandes, tu vois...ils sont là...</p> <p>L1 : poser des interrogations, les inciter...</p> <p>F1 : et faire des activités manuelles, les faire bouger, tu vois ?</p> <p>L1 : oui, tout à fait</p> <p>F1 : tu vois, ça ne peut pas être un apprentissage comme dans le cadre scolaire</p> <p>L1 : oui, oui. Oui il y a encore beaucoup de choses à faire. Effectivement, là où j'ai encore beaucoup de difficultés, c'est développer des échanges mais là encore, il faut qu'ils aient appris à le faire et je me suis rendu compte que ont-ils appris à faire ça ? Ont-ils appris à faire ça ? Parce-qu'on leur demande de verbaliser, d'argumenter, d'échanger entre eux. Les échanges sont trop limités à « oui, non » mais au-delà de ça peut-être que c'est moi qui les suscite pas suffisamment. Peut-être que c'est pas bon mais « pourquoi, quelle règle tu as utilisé pour ? »</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : Peut être laisser le tableau</p> <p>F1 : oui aller vers...</p> <p>L1 : je ne suis pas encore entré dans ça. j'ai l'impression qu'il faut vraiment leur enseigner le principe de l'argumentation en leur donnant du vocabulaire : « non je ne suis pas d'accord parce que...je pense que tu as tort ou raison » ou peut-être pas comme ça, comme moi mais vraiment ne pas se contenter de dire oui ou non mais aller au-delà : « je pense pas que ce soit bon parce que... ». Voilà, le « s » a été oublié. Alors là j'interviens : « ah bon , quelle règle que tu utilises pour dire qu'il faut mettre un « s » ? L'article est au pluriel, le mot doit être aussi au pluriel.</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : là des enfants, enfants n'a pas pris de « s ».</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : donc au-delà de ça. Si un enfant va au tableau et que ce n'est pas forcément dans le cadre de ce que l'on est en train de faire, s'il y a une faute au tableau, je vais susciter l'intérêt des élèves. « Vous êtes d'accord avec</p> | <p>Il réfléchit à une remédiation concernant la trace écrite.</p> <p>++</p> <p>F1 propose des stratégies pour faire participer les élèves aux apprentissages pour favoriser le climat de classe.</p> <p>++</p> <p>L1 se rend compte qu'il doit favoriser les interactions dans la classe et leur apprendre les règles pour structurer ces échanges.</p> <p>Mise en place d'une stratégie : faire acquérir du lexique.</p> |
|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>ce qui est écrit, il n'y a pas quelque chose qui vous gêne dans la phrase ? Regardez bien » et ils doivent retrouver qu'il y a une faute d'orthographe, qu'il y a quelque chose qui ne va pas.</p> <p>F1 : il faut !</p> <p>L1 : oui, il faut. Et là , c'est sur ça que je ne travaille pas assez et c'est là mon problème c'est que je suis tellement...euh..., j'ai cette volonté à vouloir faire les choses , à faire les choses vite pour que...euh..</p> <p>F1 : un peu pour qu'ils ne se dispaient pas...</p> <p>L1 : voilà, tout à fait. J'avais donné un exercice que j'avais donné la dernière fois qui était très sympathique. C'était euh....c'était un dessin, c'était un problème en géométrie sous la forme euh...pas d'une fresque mais euh...un vitrail, il y avait des figures dedans. Le but du jeu c'était de déterminer le nombre de rectangles qu'il y avait dans la figure. Mais là où il y avait le piège, c'est qu'il y avait deux rectangles collés. Il fallait donc identifier les deux rectangles séparément et le grand rectangle qui formait les deux rectangles collés et c'était ça la difficulté, le piège, le petit truc en plus qui fait chercher...</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : et la plupart a vu un rectangle et il y a un rectangle qu'on ne voyait pas. Je leur dis : « Vous savez quoi ? Il y a un rectangle en plus, trouvez-le ! »Eux ils venaient me montrer au tableau, « oui mais ça c'est un rectangle d'une autre figure. Et moi je disais : « non, c'est pas ça ! » Et là, je devais dire dans ce cas de figure, « est-ce que la figure présente un rectangle ? Quelles sont les caractéristiques des rectangles, vous vous rappelez ? »</p> <p>F1 : mm. Je te laisse tourner. Est-ce qu'il y a autre chose à voir ? Passe à une autre vidéo puisqu'on a terminé. Est-ce que tu as envie de voir un autre élément ?[...] sinon je ne vais pas te retenir plus que ça.</p> <p>L1 : mm, je vais regarder la vidéo.</p> <p>F1 : juste un petit moment, si tu veux discuter ou revoir un élément.</p> <p>L1 : Oui, vous m'aviez donné un conseil de solliciter les élèves, pour éviter la frustration.</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : oui, j'essaye de le faire mais souvent ce sont toujours les bons élèves qui ont toujours envie de parler, ont toujours envie de se montrer, ont toujours envie de passer au tableau. De temps en temps, j'essaie de les faire passer au tableau.</p> | |
|--|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>F1 : Il faut qu'ils comprennent, un contrat explicite qu'ils ne peuvent pas occuper tout l'espace !</p> <p>L1 : Je leur dis souvent : « je sais que tu sais ! » Ce que je veux c'est que l'élève qui ne comprenne pas, aille au tableau.</p> <p>F1 : Il faut qu'il comprenne que ce n'est pas contre lui. Il faut que je donne... que tous les camarades s'expriment. Des fois, ils ne comprennent pas pourquoi.</p> <p>L1 : Ils sont vite frustrés. Il y en a un, j'ai beau l'interroger, il est frustré. Mais monsieur vous faites tout le temps les autres passer ! »</p> <p>F1 : oui</p> <p>L1 : Je dis oui mais lui il est en difficulté. S'il passe au tableau, c'est pour qu'il puisse progresser ! J'ai vu ce que tu as réalisé, ce qui est bien. Je sais que tu as bien fait, bravo ! Tu as fait du bon travail mais c'est ton camarade que je fais passer...</p> <p>F1 : oui, voilà. Il faut vous tous vous exprimez.</p> <p>L1 : « Mais monsieur, il n'a pas levé la main, lui ! » Et c'est ça le problème. « Mais monsieur, il ne demande pas ! Il n'a pas levé la main. »</p> <p>F1 : même s'il n'a pas demandé ...</p> <p>L1 : il n'a pas levé les mains mais j'ai vu qu'il avait des difficultés, c'est pour ça que je le fais passer au tableau, pour qu'ils puissent faire des erreurs. C'est pas grave si t'a pas compris. Tu écris et si tu as un souci sur ça, avec tes camarades, on va t'expliquer. Mais l'enseignement, là encore je l'ai appris, c'est la répétition.</p> <p>F1 : la répétition sans que ce soit pour eux la répétition</p> <p>L1 : oui la répétition dans un cadre différent. Parfois dans une autre matière aussi. Parfois dans une autre matière en production d'écrit. « Mais monsieur, vous nous posez une série de questions en sciences.-je dis, oui effectivement- et vous allez me dire quel élément du texte vous a permis de répondre. On a appris une démarche en lecture-compréhension de textes il y a deux jours, si par rapport au texte de sciences vous avez compris. Vous savez décrypter, dire à quelle ligne, vous avez pris cette information.Est-ce que c'est un élément du texte ? Vous avez glané un peu partout des informations dans le texte, ou bien est-ce que c'est par rapport à votre culture générale que vous avez réussi à répondre à votre question ? Et là je réinvestis une notion de lecture de compréhension de texte que j'avais vu mardi. Ca me permet de voir s'ils ont vraiment compris cette logique. Bon c'est vrai que j'ai encore</p> | <p>Régulation de L1 qui doit améliorer sa posture en prenant en compte l'ensemble des élèves de la classe.</p> <p>L1 comprend qu'enseigner c'est répéter.</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>beaucoup de progrès à faire, des automatismes que je n'ai pas, la place de l'élève que je ne laisse pas encore assez. Vous avez remarqué que je suis très bavard, ah, ah !</p> <p>F1 : ah, ah ! A doser, à penser toujours. Comment je peux articuler le tout ? Il faut que j'ai une certaine ambiance. Il faut que j'ai une certaine dose d'entrée dans l'activité pour tous, tous ! Pas seulement deux-trois. Qu'on ne laisse pas seulement entrer dans l'activité, mais on continue, on fait des choses ! Comment je peux devenir le chef d'orchestre, un orchestre qui est..</p> <p>L1 : là, je les trouve plutôt calme, ça va. Ils étaient beaucoup plus agités au début qu'à la fin du stage.</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : effectivement, il faut je travaille mon langage.</p> <p>F1 : surtout pour la maternelle, qu'est-ce qu'on appris, tu vois ?</p> <p>L1 : oui, mm.</p> <p>F1 : Qu'est-ce qu'on a appris ? Qu'est-ce qu'on a fait les enfants ?</p> <p>L1 : La terminologie, il faut que je me prépare aussi.</p> <p>F1 : une bonne préparation. Tu vois s'il ne comprend pas, tu utilises les gestes pour qu'il comprenne les choses !</p> <p>L1 : ok. Après en fait ça recommence.</p> <p>F1 : oui, en fait, la deuxième partie il n'y a rien.</p> <p>L1 : C'est une minute, oui ça recommence.</p> <p>F1 : Tu as autre chose à dire par rapport à ça ?</p> <p>L1 : donc effectivement, le langage corporel doit être amélioré, ça c'est vrai. Il faut que je théâtralise les choses un peu plus. Là encore, l'échange entre les élèves doit être encore plus sollicité. Parce que certes, on est là, on parle. Mais vraiment faire l'échange avec les élèves : « est-ce que vous êtes d'accord avec cette formule là ? » Mais plutôt dire : ok votre camarade a écrit au tableau, qu'est-ce que vous en pensez ?</p> <p>F1 : Voilà, tu te réajustes au public, individuellement.</p> <p>L1 : Individuellement. Mais c'est pas ceux qui savent qui vont donner tout le temps la réponse, c'est fini ! Votre camarade a écrit la réponse au tableau mais toi, par exemple, tu es d'accord avec ce qu'il a fait ? Non, monsieur, je ne comprends pas bien. Ah, qu'est-ce que tu comprends pas ? - Ben voilà, la règle, je la connais pas.- Est-ce que quelqu'un peut rappeler la règle s'il-vous-plaît ? Toi, tu peux rappeler la règle ? Voilà, tout à</p> | <p>L1 trouve que la gestion de la classe s'est améliorée depuis le début de l'année.</p> <p>L1 comprend qu'il doit améliorer son langage (posture).</p> <p>L1 comprend qu'il doit améliorer son langage (posture).</p> <p>F1 fait part de stratégies pour améliorer son langage corporel avec les petits.</p> <p>++</p> <p>++</p> <p>L1 comprend qu'il doit améliorer son langage (posture).</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p>fait ! Est-ce que vous êtes d'accord avec la règle qui a été donnée ? Non, monsieur, il a oublié quelque chose ! Dis qu'est-ce qu'il a oublié ? Voilà tout à fait ! Il a oublié ça. Non mais tu as entendu la règle ? Alors essaie de corriger ce que tu as fait au tableau par rapport à la règle qu'on t'a donnée. Qu'est-ce qu'il faut que tu modifies ? Et ça malheureusement, j'ai toujours tendance à croire que c'est une perte de temps. J'ai tendance à me dire que si je commence à entrer, ça va un peu partir dans tous les sens. Ils vont vouloir parler, ça va chahuter. Mais si le mot est bon, ça va aller donc la réponse sera donnée. Mais il faut passer plus de temps à faire verbaliser l'erreur. C'est ça qui me manque aussi, valoriser un peu plus l'erreur qui a été faite !</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : en travaillant un peu plus ces notions là, je pourrai améliorer ma posture et mon enseignement. Il y a encore, aussi, un peu moins pour cette séance là, parfois aussi, ce sont des activités choisies qu'il faut peut-être travailler et trouver</p> <p>F1 : mm, pendant les ateliers, il faudra que tu réfléchisses. Il faudra que la consigne soit très claire et à quel moment tu vas les laisser seuls ou pas. A toi, de voir.</p> <p>L1 : parce -que l'enseignement maternel ne se fait jamais en collectif</p> <p>F1 : Attends, ces ateliers sont toujours très importants !</p> <p>L1 : éventuellement là, tu les pousses à verbaliser. La maîtresse avait mis un algorithme avec des bouchons dans un ordre de couleur : le jaune et le vert. Ça s'alternait. Les bouchons sont placés comme ça. Comme les bouchons, tu essaies de refaire ce que j'ai fait.</p> <p>F1 : tu vas pas le faire à leur place, les accompagner</p> <p>L1 : voilà. Et tu t'y mets. Rappelle-moi, quelle est cette couleur ? - c'est du vert-et cette couleur ?-c'est du jaune.Regarde un peu ce que tu as fait, regarde un peu ce que j'ai fait. Dis-moi ce qui ne va pas, regarde bien !</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : Alors là c'est le vert, c'est le jaune, est-ce que tu es d'accord. Ici on a un vert, ici on a un jaune. Ici j'ai un jaune et toi, qu'est-ce que tu as mis ? Un vert ! Est-ce que c'est la même chose ? Non ce n'est pas la même chose. Donc qu'est-ce qu'il faut mettre ?-il faut mettre un jaune, maîtresse ou maître.</p> <p>F1 : exactement</p> | <p>L1 imagine un scénario pour améliorer sa séance.</p> <p>L1 réfléchit à mieux valoriser l'erreur.</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>L1 : Voilà dans cette notion là, passer du temps. Pas lui dire que c'est pas bon, hein !</p> <p>F1 : surtout pas ! Mais qu'est-ce que tu as fait ?</p> <p>L1 : Le faire regarder, lui faire comprendre par lui-même que c'est pas la même chose. Lui montrer qu'il y a un souci. Regarde si on a fait ça là, est-ce que c'est pareil ?- Oh, mais c'est pas pareil !-tu vois c'est pas pareil que la maîtresse ou le maître. Alors qu'est-ce qu'il faut que tu mettes ici, quelle couleur ?</p> <p>F1 : Voilà, jamais en disant que c'est faux quelque chose. C'est le côté un peu négatif, jamais, jamais !</p> <p>L1 : l'effort que tu as fait, ouah, je suis très fier de toi ! Tu as fait du bon travail, tu as bien suivi les consignes de la maîtresse. Donc on va réessayer une prochaine fois, tu vas réessayer tout seul, voir si t'arrive à faire tout seul sans le maître.</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : Voilà, tu valides avec ta petite fiche, il a réussi à faire l'algorithme. Il a réussi à faire ci, il a réussi à faire ça ! Il a fait ci, il a fait ça et voilà ! On est dans la bonne logique pas parce-qu'il a fait une première fois, c'est bon, c'est fait ! Qu'il ait refait 4, 5 fois, bien. Là qu'il ait fait plusieurs fois, là je sens vraiment qu'il a compris !</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : bien comprendre, au-delà de ça, la logique qu'il a eue parce que parfois dans la logique on pense que l'élève l'a fait mais ne l'a pas fait correctement. Si un enseignant, un EMF qui nous donne des cours, qui nous explique : vous savez pour le calcul posé quand on fait l'addition, parfois ils ne commencent pas dans le bon sens parce-que c'est pas dans le même sens que la lecture. Parce que la lecture, on part de la gauche vers la droite quand on lit mais quand on pose le calcul, pour le résoudre, on part de la droite pour aller vers la gauche. Et l'enfant a souvent ce réflexe en partant ou en partant de là, comme le chiffre est petit, il se dit que c'est la bonne méthode et quand le chiffre est grand avec la retenue, il va se tromper mais il ne va pas comprendre puisque ça a toujours bien marché !</p> <p>F1 : mm</p> <p>L1 : mais l'enseignant qui regarde le résultat dit qu'il a bien fait ! Mais ce qu'il n'a pas compris c'est que la démarche qu'il a faite est importante aussi alors qu'il a fait la mauvaise démarche.</p> <p>F1 : mm. Bon on peut dire qu'on a terminé.</p> <p>L1 : oui</p> | |
|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | F1 : Ben on fera le reste la prochaine fois ! | |
|--|---|--|

Entretien tripartite séance 2

| Code | Transcription L1+F1+EC | Commentaires |
|------|---|--|
| | <p>L1 : Ma foi, le langage verbal n'y est pas</p> <p>F1 : oui</p> <p>L1 : ça permet de voir une vision de la classe que l'on ne peut pas voir forcément donc c'est un bon recul. Voir le comportement des élèves, prendre conscience que le comportement des élèves n'est pas concentré. Quand on écrit au tableau, on ne voit pas forcément</p> <p>EC : est-ce que vous êtes étonné par rapport à votre représentation de départ de ce que vous pensiez faire ?</p> <p>L1 : oui on est toujours étonné ! Oui on est toujours étonné parce-qu'on n'a pas suffisamment de recul sur soi-même pour voir</p> <p>EC : mais qu'est-ce qui change par rapport à votre pratique ? par rapport euh...à la dernière vidéo ? Vous m'avez parlé par rapport au niveau du langage.</p> <p>L1 : Au niveau du langage donc par rapport à la dernière vidéo, j'essaie de plus adapter mon langage</p> <p>EC : d'accord</p> <p>L1 : à mon auditoire surtout par rapport à mes élèves</p> <p>EC : oui</p> <p>L1 : en utilisant des mots plus simples dans les consignes, de retravailler plus sur la reformulation de la consigne, faire reformuler par trois élèves pour bien voir et comme je disais à Mme... de l'impression d'avoir donné une consigne, de leur avoir fait reformuler</p> <p>EC : mm</p> <p>L1 : d'avoir entendu justement la reformulation, on a tendance à se dire que puisque trois élèves ont reformulé, la reformulation semble être correcte</p> <p>EC: non</p> <p>L1 : et puis non, quand on passe dans les rangs, on se rend compte que l'activité que l'on a mis en place avec eux parce-qu'on avait pas pris en compte des prérequis pour moi qui étaient maîtrisés mais qui ne l'étaient pas.</p> <p>La consigne qui a été donnée n'a pas été suivie de faits. Simplement parce que ces prérequis n'avaient pas été bien vérifiés.</p> <p>EC : et comment tu aurais vérifié les prérequis alors ?</p> | <p>L1 se rend compte que le langage verbal est insuffisant.</p> <p>L1 pense adapter mieux son langage.</p> <p>L1 fait reformuler trois fois les consignes.</p> <p>L1 se rend compte que les prérequis (la nature des mots) n'étaient pas su.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>L1 : Ben justement parce que du coup on avait travaillé sur ces notions de noms composés et ces noms composés prennent la marque du pluriel</p> <p>EC : c'est une même notion que tu vas travailler différemment ?</p> <p>L1 : voilà ! Parce-que la notion étudiée, c'est les noms composés. La marque du pluriel ou pas ça dépend de la nature des mots.</p> <p>EC : oui</p> <p>L1 : et la nature des mots était le prérequis à connaître, la nature des mots pour savoir quand est-ce que ça prenait la marque du pluriel ou quand ça ne le prenait pas. Quand c'est un verbe, ça ne prend pas, quand c'est un adjectif ça prend. Mais je me suis rendu compte que certains élèves ne savaient pas identifier correctement la nature des mots</p> <p>EC : tu as fait des évaluations diagnostiques en début de stage ?</p> <p>L1 : en début de stage ? Des évaluations diagnostiques ?</p> <p>EC : c'est une nouvelle classe que tu as là ?</p> <p>L1 : oui mais non</p> <p>EC : ah</p> <p>L1 : là je viens de terminer mon premier stage</p> <p>EC : ah, ça n'a pas encore commencé. Ah, d'accord.</p> <p>L1 : Je termine avec ce stage. En début d'année, j'avais pas fait une évaluation diagnostique globale . Disons que mon évaluation diagnostique, c'est plutôt en début de ma séquence</p> <p>EC : oui, oui</p> <p>L1 : où je donne un exercice qui me permet d'évaluer, voir si cette notion les élèves oui ou non maîtrisent bien, s'entraîner sur les mots invariables puis donner une phrase. J'ai revu la définition du mot invariable, c'est quoi un mot invariable ? C'était de la réactivation et dans le petit texte que j'ai donné, je leur ai demandé de souligner les mots invariables qui étaient dans le texte.</p> <p>EC : mm</p> <p>L1 : en fonction du nombre de mots invariables qu'ils avaient trouvés, ça me permettait d'évaluer si avec une fiche d'observation si oui ou non ils avaient tout vu, s'ils avaient vu une partie ou pas vu du tout. Déjà parmi mon panel d'élèves, combien d'élèves avaient su faire la tâche ? Ca me permettait de savoir s'ils avaient su faire la tâche.</p> | |
|--|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>EC : d'accord .Toi, est-ce que du fait de ce dispositif là, est-ce que la grille de coévaluation avec tous les critères qui te sont connus, est-ce que ça te simplifie, est-ce que tu comprends mieux les commentaires, les remarques que te font les formateurs ?</p> <p>L1 : : oui parce que les items qui sont utilisés sont les items parce que quand on parle de posture...</p> <p>EC : tu sais que tes autres collègues n'ont pas ces critères là ?!</p> <p>L1 : je sais. Quand on parle de posture, c'est un mot vaste et souvent, on peut tout y mettre, on peut tout comprendre de ce mot. Mais quand on a les différents items qui y sont associés quand on parle de posture, je ne vois pas pourquoi ils disent que c'est associé avec la posture parce-qu'on ne voit pas le mot. On est comme nos élèves, on ne voit pas l'implicite qui est derrière. Le thème on donne une définition mais on ne sait pas si c'est la bonne définition, on ne sait pas.</p> <p>EC : mm</p> <p>L1 : donc quand on a le thème qui est détaillé</p> <p>EC : oui</p> <p>L1 : on a le thème qui est détaillé. Oui quand on parle de posture c'est par rapport à cette notion-là !</p> <p>EC : donc il y a une évolution dans les critères, au niveau du langage c'est mieux</p> <p>L1 : oui</p> <p>EC : est-ce que la différenciation dans la classe, est-ce que c'est mieux ?</p> <p>L1 : J'ai vraiment à travailler dessus. Au départ, tous les élèves faisaient le même exercice</p> <p>EC : mm</p> <p>L1 : donc certains finissaient avant les autres. D'autres étaient toujours au premier.</p> <p>EC : oui</p> <p>L1 : là, j'ai vraiment scindé en trois groupes</p> <p>EC : mm</p> <p>L1 : un groupe quand je donne un exercice à faire, ils savent généralement se débrouiller. Cela signifie que les ai mis automatiquement en autonomie. Ils vont avoir des exercices à faire, des exercices différenciés plus compliqués mais par derrière, une correction que j'ai préparée.</p> <p>EC : oui</p> <p>L1 : la correction, je la mets sur mon bureau.</p> <p>EC : oui</p> | |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>L1 : une fois qu'ils ont terminé, ils prennent la correction et corrigent ce qui ne va pas. EC: d'accord</p> <p>L1 : un certain nombre d'élèves ; 1,2,3,4, ils sont sept . Sept élèves qui sont en autonomie. Un deuxième groupe que j'appelle groupe intermédiaire à qui je donne un peu plus d'exercices, trois exercices à faire, pas les mêmes que ceux du groupe en autonomie et trois exercices que ceux-là je passe voir faire de l'étayage. EC : d'accord</p> <p>L1 : et le troisième groupe, ceux qui sont en difficulté ont un exercice à faire et ceux-là je passe un peu plus de temps avec eux. Et c'est là, je ne suis qu'au balbutiement de la différenciation pédagogique. Avant je donnais le même exercice à tout le monde donc ça change déjà beaucoup parce que ça me laisse plus de temps avec ceux qui sont en autonomie de pouvoir...quand ils ont fini, je passe voir si la notion a bien été comprise ou s'ils n'ont pas fait beaucoup de fautes. J'ai aussi évolué dans le sens où je travaille avec mon feedback avec une fiche d'observation que je n'avais pas forcément avant. La fiche d'observation me permet d'évaluer pour une séance le nombre d'élèves qui ont compris. J'ai trois catégories encore : acquis partiellement acquis ou non-acquis. Donc je passe, par rapport aux exercices, ah oui c'est acquis. Toi sur les dix questions posées, il y en a sept qui sont juste c'est partiellement acquis. EC : d'accord</p> <p>L1 : en-dessous de cinq sur dix c'est partiellement acquis. Ca me permet de dire, j'ai fait elle notion aujourd'hui mais par rapport à l'ensemble des élèves j'en ai dix sept qui sont acquis , partiellement acquis. EC : d'accord</p> <p>L1 : donc sur vingt-quatre élèves, j'en ai sept pour qui ce n'est pas acquis. EC : donc avec ce que tu as mis en place dans la classe, tu te sens plus à l'aise en tant qu'enseignant ?</p> <p>L1 : J'ai l'impression. Après c'est une impression que mon suivi de l'élève est meilleur. J'ai l'impression que les exercices que je donne aux élèves sont plus adaptés. EC : Toi, ton ressenti, est-ce que tu es plus à l'aise dans la classe ?</p> <p>L1 : plus à l'aise, pas forcément parce que ça dépend d'un autre critère. Le souci que j'avais était aussi un souci de gestion de classe. EC : mm</p> | <p>Il montre une certaine prise de conscience du travail à accomplir pour la mise en œuvre de la différenciation.</p> <p>Il a le sentiment d'être en progression sur le suivi des élèves et la différenciation.</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>L1 : parce que les élèves étaient très agités parfois bavards et plus à l'aise dans ma pratique professionnelle ? Pas forcément plus à l'aise dans la gestion de classe.</p> <p>Ec : ah, d'accord l'aspect pédagogique...</p> <p>L1 : dans l'aspect professionnel, j'avais amélioré mon travail, j'étais plus dans une logique de différenciation pédagogique, des exercices adaptés à chaque catégorie d'élèves que j'avais identifiés . Voilà parmi tous ces exercices, il y en avait un que je faisais en mise en commun. Un exercice qui était commun aux trois groupes , exercice de mise en commun au tableau donc là encore je suis dans la logique il faut que je travaille aussi l'échange entre les élèves...</p> <p>EC : alors, qu'est-ce que tu vas mettre en place ?</p> <p>L1 : je suis un professeur qui a tendance, qui va être là, qui va beaucoup parler. Il faut que je m'efface un peu plus pour que les élèves soient plus présents, que ce soit eux vraiment ...</p> <p>EC : donc une première que tu vas mener c'est celle là, te mettre un peu plus en retrait</p> <p>L1 : oui c'est déjà ça</p> <p>EC : ensuite, quoi d'autre ?</p> <p>L1 : euh.. être plus dans une logique de guider les débats, ça veut dire que quand un élève a donné sa réponse, orienter les débats pour dire ok ce n'était pas correct, d'accord. Mais pourquoi tu dis ça ? Essayer de le pousser à verbaliser. Les échanges étaient trop restreints c'est-à-dire aller au-delà et les pousser à être vraiment dans une logique de verbalisation : c'est bon ou c'est pas bon, là monsieur il y a « s » là. Il y a une règle qui n'a pas été respectée, peux-tu me dire de quelle règle est-ce qu'il s'agit ? Voilà, telle règle donc si tu ne sais pas, est-ce que quelqu'un dans la classe peut me parler de cette règle ?</p> <p>EC : Favoriser les interactions.</p> <p>L1 : favoriser les interactions. Pas seulement être en retrait mais être la personne qui va favoriser les interactions. Et au-delà de ça, travailler avec les élèves comment argumenter, comment on verbalise. Il faut faire des séquences vraiment où on apprend comment on verbalise. Comment on donne son avis ? Comment on argumente ? Comment les termes ...</p> <p>EC : Bon tu disais qu'il y avait trop de bavardages en classe...</p> <p>L1 : oui</p> | <p>Il a le sentiment d'être en progression sur le suivi des élèves et la différenciation.</p> <p>L1 va modifier sa posture pour être moins présent en classe et laisser les élèves intervenir.</p> <p>Nouvelle intention pour changer sa posture : guider les débats tout en étant en retrait.</p> <p>Il va favoriser les interactions.</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>EC : pour ce qui est du climat de classe vraiment, qu'est-ce que tu vas mettre en œuvre ?</p> <p>L1 : oui, tout à fait. Qu'est-ce que j'ai mis en œuvre ?</p> <p>Donc j'ai beaucoup réfléchi à ça. J'ai réfléchi que ma posture n'était peut-être pas correcte ou peut-être que les élèves ne me trouvaient pas légitimes par rapport à la maîtresse justement donc on a échangé sur ça.</p> <p>EC : mm</p> <p>L1 : J'ai beaucoup travaillé sur les notions d'EMC, le rappel des règles. Donc on a fait des séances sur le rappel des règles. J'ai expliqué pourquoi le travail pouvait nuire à leur travail personnel mais aussi au travail des autres qui sont dans les classes à côté. On est revenu sur les notions de règles de la classe, je leur ai demandé de faire un écrit long sur les règles que je respecte, les règles que je ne respecte pas et qu'est ce que je peux mettre en place, qu'est ce que je décide de faire ? Qu'est ce que je décide de faire pour mieux travailler dans la classe ? Ils m'ont tous fait...</p> <p>EC : Et ça a changé quelque chose ?</p> <p>L1 : Non, pas forcément ! C'est-à-dire que, je me suis rendu compte, que malgré le fait qu'ils connaissent les règles, ils ne vont pas forcément les appliquer. Cela vient du fait qu'il y avait un élève en particulier, il avait une posture de...pas d'opposition mais une posture de provocation. Un provocateur qui donnait le mauvais exemple aux autres. Donc j'avais déjà essayé de régler la situation avec les parents mais les parents quand on les voit trop souvent ça ne va pas ! Donc j'ai essayé de régler le problème avec les enseignants, de me donner des conseils. Mais comme l'attitude de l'élève partait. Parfois, ça allait, parfois, ça n'allait pas. Donc du coup, ça n'a pas été dans le sens où ça s'améliore, quoi.</p> <p>EC : donc si au prochain stage, tu as un nouvel élève qui cherche la confrontation comme ça, qu'est-ce que tu vas mettre en œuvre ?</p> <p>L1 : Je serai cette fois-ci mieux gérer c'est-à-dire que mon attitude n'a pas été bénéfique au départ, je voulais être sympa. Il y a une posture à avoir au départ, une posture de fermeté que je n'ai pas eu au départ qui...</p> <p>EC : d'accord</p> <p>L1 : qui a fait que, j'en ai beaucoup parlé avec mes confrères qui m'ont dit, écoute, dès les premiers mois, tu ne laisses rien passer. Ce moment là, il faut instaurer une sorte de routine pour que rien ne passe. Et j'ai fait aussi quelques recherches bibliographiques. J'ai vu des</p> | <p>L1 reconnaît qu'il a des problèmes de gestion de classe malgré les séances d'EMC mises en place.</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>enseignants qui parlait des fameuses trois minutes où pendant ces trois minutes, il y a au moins un élève qui ne va pas respecter la consigne et faire des bêtises. Il va falloir être observateur et voir de quel élève il s'agit pour pouvoir ..dès lors que le premier aura fait la bêtise et que les autres se seront rendus compte que le maître ne l'a pas vu. Eh bien, ça s'enchaîne. Et c'est travailler aussi mes capacités d'observation pour repérer que quand un élève fait ça, on puisse dire non , non, tu te calmes. Je vois qu'il y a tout ça qui se passe.</p> <p>EC : d'accord.</p> <p>L1 : Il faut que je le travaille.</p> <p>EC : Tu as déjà une stratégie en place.</p> <p>L1 : Oui j'ai déjà une stratégie, voilà. Après, mis à part ça, il y a encore d'autres stratégies à mettre en place.</p> <p>EC : d'accord.</p> <p>L1 : peut-être mettre en place des rituels comme par exemple, dix minutes d'échange où on discute avec les élèves de ce qui va ou qu'est-ce qui ne va pas. ? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas ? Est-ce que, par rapport au fonctionnement de la classe, qu'est-ce qui ne va pas ? Qu'est-ce que vous voulez qu'on améliore ? Mais vraiment, un échange ! Un échange avec les élèves pour améliorer la situation de la classe pour faire remonter des desirata des élèves qu'ils ont du mal à faire passer et qui peut-être avec le temps peut se transformer en : ah, le maître, il ne comprend pas ce que je veux dire. Donc je vais faire des bêtises pour...essayer, une prise en compte vraiment des ressentis.</p> <p>Ec : d'accord, donc tous les conseils, toutes les remarques que t'ont fait les formateurs avec la grille de co-évaluation ou lors des entretiens, tu les a bien saisis, tu les as bien mis en œuvre en fait ?</p> <p>L1 : euh...bien saisis, je suis encore en train de me les approprier. Je dois me rendre compte que tel conseil est bon, je vais les saisir entièrement ou que je vais les appliquer parce que là entre comprendre la gestion de classe et résoudre les problèmes de gestion de classe, il y a quand même une nuance, je teste. J'essaye différentes possibilités , j'essaye différentes médiations, j'essaye différentes médiations par les pairs. J'ai fait une élection des représentants des classes, je leur ai expliqué que eux aussi, il faut qu'ils s'impliquent , aussi qu'il y ait moins de bruit dans la classe, plus d'élèves concentrés. J'ai essayé aussi différentes méthodes par exemple pour l'élève qui était provocateur, j'ai essayé aussi d'autres</p> | <p>L1 décide de changer de posture dès le départ pour une meilleure prise en main de la classe.</p> <p>L1 adopte une stratégie de gestion de classe.</p> <p>L1 trouve de nouveaux outils de gestion de classe.</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>méthodes comme par exemple...euh...comment ça se dit...euh...pas éviter mais ne pas m'en occuper. Si l'élève veut te provoquer tu le laisses dans son coin</p> <p>EC : ah, oui !</p> <p>L1 : tu ne t'en occupes pas ou encore profiter que l'élève veut parler pour l'interroger. J'essaye aussi de rappeler que la règle n'a pas été respectée : « toi, tu parles mais tu n'as pas levé la main pour parler ! » Pas forcément à elle mais à toute la classe pour rappeler les règles à toute la classe mais c'est vrai que même si les élèves connaissent les règles, ils sont pas forcément obligés de respecter ces fameuses règles.</p> <p>EC : mm</p> <p>L1 : Sans parler du fait que certains élèves sont très actifs, hyper sensibles ou au moindre petit souci, peuvent avoir des crises de nerfs avec des poussées de colère parce que il est petit, il n'est pas considéré par la classe ou parce-qu'il a pris de l'embonpoint, on l'a appelé « baleine ». Donc du coup, revoir encore la notion de respect, la notion d'acceptation de l'autre, revoir les règles sans cesse. J'ai essayé à chaque fois à chaque cour : « attention, on va faire la séance mais j'attends de vous de lever la main avant de parler, mettre en place le bâton de la parole parce que j'ai beaucoup essayé. Je suis pas rester là les bras croisés à attendre. On se passe le bâton de la parole pour qu'on puisse échanger. Il y en a qui ne prenait pas le bâton de la parole parce-qu'ils ne parlaient pas. A faire en sorte...mais ça on ne peut pas l'appliquer tout le temps ! Parce-que c'est énergivore donc ...c'est chronophage donc passer à tout le monde le bâton de la parole...</p> <p>EC : il y a aussi le système de bons points qui fonctionne bien aussi</p> <p>L1 : oui, aussi ! Le système de bons points et de mauvais points, c'est un système de malus aussi !</p> <p>EC : mm</p> <p>L1 : C'était écrit au tableau, quand tu as fait une bonne action. Au bout de trois mauvaises actions dans la journée, tu avais une punition ! Une punition où tu expliques pourquoi tu dois faire ci, pourquoi tu ne dois pas faire ça. Par exemple quelque chose de ce type là qu'il puisse comprendre. Mais aussi, un bon point quand on a un comportement correct et que l'élève a fait un bon travail. Les gommettes jaunes pour les bonnes actions, gommettes rouges pour les mauvaises actions mais ça, ça a un temps mais régulation par les parents</p> | <p>L1 est dans une véritable démarche de régulation du climat de classe en testant plusieurs solutions.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>aussi, ça a un temps aussi. J'ai beaucoup joué sur ces différents outils, ça a un temps aussi. J'ai eu une élève, j'ai convoqué ses parents, c'était en octobre parce que cet élève avait un comportement provocateur. Ça s'est réglé. Au mois de janvier, j'ai convoqué ses parents. Ils n'ont pas accepté. Ils ont oui mais c'est moi qui a une mauvaise vision de son enfant. Son enfant ne ferait jamais ça, son enfant ne fait pas ci. Il va voir le directeur pour se plaindre. Donc voilà du coup, parfois on ne peut jouer tout le temps sur tous les leviers. Parfois, on essaie de voir quel levier fonctionne mais c'est vrai ce que j'ai fait, c'est rattrapé le coup par rapport à une attitude de départ qui n'a pas été assez stricte. On essaie de rattraper le coup mais ça me permet de savoir désormais que j'ai une attitude en début d'année que je mette en place tout de suite et pour que tout de suite, je mette les règles en place pour que je fasse respecter les règles, que je ne fasse rien passer. Parce-que dès lors que quelque chose s'est passé et que le maître n'a rien vu, c'est la porte ouverte à tous les excès et là j'ai beaucoup discuté avec mes collègues et j'ai posé beaucoup de questions. Puis il y a des erreurs que je ne ferai plus. Il y a encore des pratiques que je ferai désormais. Là encore je suis en apprentissage ! Je n'ai pas fait de master MEEF, je n'ai pas été en stage voir comment ça se passait. B...qui était enseignant l'année dernière ici, c'est pas le même public. Les niveaux ne sont pas aussi disparates donc du coup, il y avait beaucoup de choses qu'il fallait que je découvre par moi-même et je pense que cette année j'ai beaucoup appris sur la pratique professionnelle, beaucoup appris sur la notion de différenciation, beaucoup appris et pas encore assez à mon goût, sur la notion de langage corporel donc il faut encore que je m'améliore et j'essaie de remettre en cause ma démarche pédagogique assez souvent. Je change ; j'essaie différentes façons de faire. Un peu plus travailler en respect des programmes, essayer d'utiliser un peu plus les ressources eduscol, les activités que l'on propose dans le BO.</p> <p>EC : excuse-moi, je crois que M.J... avaient écrit que les outils de support étaient recherchés. Donc tu te bases sur les documents eduscol ?</p> <p>L1 : oui , j'avais d'ailleurs fait une séance en EMC. La question était, portait sur le sens critique. Mais c'est une ressource que j'ai pris sur eduscol, sur le réseau canopé.</p> <p>EC : sur le sens critique ?</p> | <p>L1 est dans une véritable démarche de régulation du climat de classe en testant plusieurs solutions.</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>L1 : oui sur le sens critique et on a travaillé sur le sens critique et à l'importance que je pouvais donner à l'information que j'avais sur mon portable, à la télévision..</p> <p>EC : d'accord, d'accord</p> <p>L1 : c'est vraiment une ressource que j'ai emprunté et que j'ai mis en place par rapport à une démarche pédagogique. Donc j'essaie d'utiliser un peu plus les ressources pédagogiques et donc d'être un peu plus dans ça. C'est vrai que j'étais pas forcément, j'utilisais pas assez cette ressource.</p> <p>EC : oui parce-qu'ils te donnent de trames...</p> <p>L1 : ce sont surtout ces trames là que je vais désormais à suivre de manière régulière. Donc avoir toujours cette démarche : regarder sur le BO, qu'est-ce que je dois savoir, qu'est-ce qu'on leur demande de savoir aux élèves ? Les livres c'est bien mais les livres ne sont pas toujours en rapport avec le programme donc qu'est-ce qu'il faut qu'ils sachent ? Une fois que c'est fait, je regarde sur le BO les activités proposées mais là encore c'est compliqué. J'avais essayé ça en mathématiques et dans une activité il y avait faire un programme de construction mais là le recul que j'avais pas c'est le programme de construction c'est pas faire une séquence de mathématiques à proprement parler</p> <p>EC : c'est un aboutissement</p> <p>L1 : c'est pluridisciplinaire qui va comprendre ; expression orale, verbaliser. Ce que j'entends par le programme, d'accord je sais faire à la main. Faire verbaliser pour savoir quelle structure on va faire c'est-à-dire aux élèves dire ce qu'il faut. Dire aux élèves : qu'est-ce que tu mets ? D'abord les outils, ensuite les étapes de ta construction, verbaliser mais surtout voir les mots de vocabulaire, parallèles, perpendiculaires, segments. C'est eux qui vont déjà l'utiliser dans leur verbalisation déjà orale donc déjà le verbaliser dans une séance de français en oral</p> <p>EC : c'est une classe de CM1 ou de CM2 que tu as ?</p> <p>L1 : CM2 .</p> <p>EC : Tu as travaillé les droites parallèles et perpendiculaires avant ça ?</p> <p>L1 : oui, oui. Voilà, verbaliser, pour qu'ils le disent vraiment parce que pour moi c'était une séance de mathématiques mais c'était pluridisciplinaire. Ça ne marchait pas. Je n'avais pas compris qu'il n'avait pas verbalisé. La verbalisation c'est ok, tu as ton programme,</p> | <p>L1 utilise les ressources officielles pour développer sa pédagogie en classe.</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>dis-nous comment tu fais ? C'est ça la verbalisation, j'ai fait ci, j'ai fait ci. Et ce sera à l'enseignant de dire , voilà tu vas utiliser ces termes là, voilà. Parfois, tu as fait carré mais comment tu as fait un carré mais détaille ! Il faut qu'il le verbalise oralement et après cette verbalisation orale qui aura été validée qu'il le rédige. Et là c'est déjà du français mais en écriture.</p> <p>EC : ok</p> <p>L1 : c'est plus des maths ! Et c'est pour cette activité que l'on demande une plus grande pluridisciplinarité que...euh...pas que j'acquière</p> <p>EC : progresse</p> <p>L1 : voilà, que je fasse progresser. Voilà, Mme I..., je m'interroge beaucoup, j'essaie de...c'est pas évident mais j'essaie de progresser petit à petit...</p> <p>F1 : voilà, c'est une bonne chose, tu t'interroges et tu arrives à faire ces analyses. Maintenant savoir la mise en œuvre</p> <p>L1 : J'essaie de mieux connaître mais mettre en œuvre c'est une autre paire de manche ! C'est autre chose et là, il va falloir que je m'adapte.</p> <p>F1 : Mais il y a déjà l'analyse...</p> <p>EC : oui, oui</p> <p>F1 : c'est déjà une bonne chose !</p> <p>L1 : et là, je vais m'atteler à la mise en œuvre pour que ...mais j'ai beaucoup appris, j'ai des conseils de collègues pour la maternelle. On m'a très bien conseillé pour les PS, très bien conseillé. Donc là encore j'ai encore matière à faire. Je vais digérer tout ça...</p> <p>F1 : Toi, tu étais en maternelle ?</p> <p>EC : ah oui , en GS</p> <p>F1 : et maintenant tu as quelle classe ?</p> <p>EC : CM1</p> <p>F1 : tu as eu quoi comme classe ?</p> <p>EC : CM2, CM1, au cycle 3 toujours.</p> <p>F1 : toujours</p> <p>L1 : et c'est pas forcément évident cette période de préadolescence</p> <p>EC : oui ah, ah. Bon ben apparemment il y a des progrès, après je vais voir ce qui a été dit dans les grilles. Avec M. C..., qu'est-ce qu'il t'a dit ?</p> <p>L1 : J'ai été mis en alerte..</p> <p>EC : Par rapport à la gestion de classe ou...</p> <p>L1 : oui</p> <p>EC : c'est donc c'est la gestion de classe qui pose problème donc c'est sur ça ...</p> | <p>F1 apprécie la mise en œuvre de l'autorégulation verbale affectuée.</p> <p>++</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>L1 : ou peut-être que c'est ma pratique professionnelle 8</p> <p>F1 : je crois que sur la grille, qu'est-ce qui est écrit ?</p> <p>L1 : je ne sais pas, je n'ai pas eu , ils ne m'ont pas envoyé</p> <p>F1 : Ah ils ne t'ont pas encore envoyé ? Mais ils te l'ont lu !</p> <p>L1 : voilà, j'ai beaucoup lu sur la gestion de classe</p> <p>F1 : voilà, ils considèrent la mise en œuvre</p> <p>L1 : voilà ils considèrent la mise en œuvre....ils considèrent que si la gestion de classe n'est pas établi, il n'y a pas les conditions pour un apprentissage. Et donc du coup, ça déteint sur l'apprentissage..même si vers la fin j'ai mieux structuré mes apprentissages peut-être pas forcément avec vous Mme I..., mais avec Mme F....., qui est passée plusieurs fois...</p> <p>F1 : ben si, je t'ai ditj'ai marqué sur ma grille. Toi tu n'as pas ma grille mais j'ai marqué . J'ai vu des petites choses, plus de choses chaque fois donc faute de gérer un peu ça, ça part dans tous les sens . Bon, voilà ! Mais on voit quand même que tu les interrogés, tu es présent. Il y a quand même beaucoup de choses.</p> <p>L1 : Voilà, tout à fait. Et comme on dit la gestion, ça ne pardonne pas...</p> <p>EC : et là le climat de classe sera encore différent en maternelle</p> <p>L1 : je sais</p> <p>EC : Ce sera encore autre chose.</p> <p>L1 : je sais</p> <p>EC : parce que là il ne faudra pas les prendre de la même manière..</p> <p>L1 : non, non. Là j'ai eu beaucoup de conseils sur la manière de faire.</p> <p>EC : Regarde les vidéos !</p> <p>L1 : oui</p> <p>EC : Parce -que les enseignantes en maternelle, c'est un monde complètement différent.</p> <p>L1 : J'ai eu l'occasion de voir, pour mon futur stage, la directrice qui est aussi la maîtresse</p> <p>EC : oui</p> <p>L1 : elle m'a montré un peu comment ça se passe. J'ai vu qu'il y avait beaucoup de place à la musique, au chant ...</p> <p>EC : oui, tu es où ?</p> <p>L1 : A ..., je ne me souviens plus...à ...</p> <p>EC : l'école..... ?</p> <p>L1 : non, à côté du stade pas celui qui se trouve du stade mais au fond.</p> <p>EC : ah d'accord !</p> | |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>F1 : au fond à côté de ... ?</p> <p>L1 : non pas M.. pas en face du stade, celui qui est au fond. Il y en a deux, l'un proche de l'autre ! Il y a deux parties, une partie qui se trouve là et une partie qui se trouve à côté de l'école.....</p> <p>EC : oui ben regarde les vidéos pour la gestion de classe</p> <p>L1 : je vais ce soir potasser mon BO, ensuite je vais regarder les ressources pédagogiques et je vais travailler tout ça et surtout tout ce qui est ressources, comptines, rituels.</p> <p>F1 : Avant de commencer, il ne faut pas regarder d'autres comment ils font.</p> <p>EC : ah bon, moi on m'avait conseillé</p> <p>F1 : je conseille d'aller voir, que j'organise des rencontres avec Mme..., spécialiste de la maternelle.</p> <p>L1 : on m'avait conseillé de ne pas aller voir d'autres parce que certains n'avaient pas les pratiques qui étaient considérées comme...</p> <p>F1 : ça c'est vrai...</p> <p>L1 : j'avais demandé à aller voir des enseignants en pratique, on m'avait dit non, tu n'y vas pas parce que certains enseignants ne donnent pas une bonne image</p> <p>F1 : oui, oui, ça c'est vrai !</p> <p>EC : Parce-que pour les petits, ça ne sert à rien de leur crier dessus, il faut trouver mille et une parade pour les canaliser..</p> <p>F1 : oui, voilà, toute la gestuelle</p> <p>L1 : oui la gestuelle</p> <p>EC : C'est de la théâtralisation tout le temps, de l'exagération tout le temps, tout le temps mais euh...essaie de présenter les séquences que tu fais , vas voir M.J...et présente-lui..Moi c'est le conseil qu'on m'avait donné à l'époque, présenter en amont les séquences. M.C... , il aime bien ça pour voir si ça correspond aux objectifs de ...</p> <p>L1 : Je vais essayer ça, ok..</p> <p>F1 : Vois comme ça avec J.... !</p> <p>L1 : Je comptais le faire avec M.J..... et P.....mais je comptais d'abord valider avec la maîtresse avant d'enseigner...</p> <p>F1 : oui biensûr !</p> <p>L1 : Voir avec plusieurs niveaux. Avec la maîtresse, est-ce que tu penses que c'est correcte ?</p> <p>F1 : et après demande à J.....</p> <p>F1 : après il peut te proposer des lectures !</p> | |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>L1 : oui . Mme F....., je pense que je vais avec elle le plus échanger et...</p> <p>F1 : exactement !</p> <p>L1 : et je vais lui envoyer le plus régulièrement en utilisant cette ressource. Je vais lui envoyer régulièrement pour qu'on puisse échanger et voir s'il y a des activités mises en place à adapter sur le BO parce-qu'on m'a fait des remarques qui ne sont pas tout à fait en accord. Je vais me calquer sur le BO pour présenter quelque chose qui soit acceptable.</p> <p>EC : Le BO pour la maternelle est beaucoup moins dense que celui de l'élémentaire donc ils vont t'attendre sur la mise en œuvre des ateliers. Les ateliers autonomes, les ateliers où tu devras tout le temps être là, ce sont toutes ces questions-là que l'on va te poser. Pose les déjà aux professionnels que tu vas rencontrer, c'est ça.</p> <p>L1 : ok</p> <p>EC : Donc ben je vais voir tout ce qui a été fait, écoute moi je suis là juste pour analyser les retours que tu fais toi, les retours que font les formateurs et voir s'il y a une progression pour que tu sortes de ce système d'alerte dans lequel tu es et voir si tu mets en place toutes tes actions. Parce-que tu as commencé l'année avec tes feedbacks où tu explicitais ce que tu disais mais ce que tu allais mettre en place pour changer ça. Bon moi, c'est ce que j'ai pu constater, c'est ce qui fait que tu n'avais pas vraiment progressé jusqu'au mois de décembre. Donc là, si tu mets dans tes paroles, tes actions, si tu le fais, c'est ça qui va te permettre de progresser après que je regarde et que j'analyse. Après, je ne suis pas dans le jugement du tout, je regarde juste les stratégies que tu mets en place.</p> <p>F1 : Ben, c'est bien dit aussi un autre regard comme ça.</p> <p>L1 : oui</p> <p>F1 : En tout cas, un grand merci à toi.</p> <p>EC : oui, merci.</p> <p>L1 : pas de souci</p> <p>F1 : bonne continuation</p> <p>L1 : merci</p> | |
|---|--|

Apprenant 2

Gestion de classe/gestion des échanges

Formulation des consignes

Adaptation du langage / posture de l'enseignant

Articulation des supports

Différenciation

Séance unique

| Code | Transcription L2 | Commentaires |
|------|--|---|
| | <p>Vous êtes priés de ne pas vous disputer.</p> <p>Le chat marron a avalé trop de melon et a mal ? Le chat marron a avalé trop de M-E-L-O-N et il a mal au bidon.</p> <p>Je reprends la phrase une dernière fois ! Je reprends la phrase une dernière fois !!!</p> <p>Le chat marron a avalé trop de melon et il a mal au bidon.</p> <p>VERIFIEZ votre phrase une dernière fois.</p> <p>CHUTT !!!</p> <p>Je t'écoute. Tu n'écris pas sur la table ! ALORS ?</p> <p>Tu attends un instant.</p> <p>On va passer à la correction et c'est à vous de me dicter la phrase ;</p> <p>S'il te plaît ! S'il te plaît !!!</p> <p>Qui est volontaire ?</p> <p>(J'ai toujours des problèmes avec ces feutres)</p> <p>Alors je t'écoute . Je t'écoute. CHUTT !!!</p> <p>(Il faudrait que j'achète des autres)</p> <p>Alors on recommence.</p> <p>Comment j'écris CHAT ? : CH..</p> <p>Le chat. Comment j'écris chat ?</p> <p>Le chat. Alors comment j'écris chat ?</p> <p>Tais-toi !! C'est pas croyable ça !!! on verra après.</p> <p>Ensuite ? Tu me dis pas ce que je dois écrire après.</p> <p>Le chat marron. Tu me lis la phrase ?</p> <p>Moi je me rappelle de la phrase.</p> <p>Le chat marron a avalé. Comment tu écris avalé ? A.V.</p> <p>Le chat marron a avalé. Comment tu écris ET ?</p> <p>Y ?</p> <p>Donc, la phrase c'était : le chat marron a avalé trop de melon et il a mal au bidon.</p> <p>CHUTT !!! L'un après l'autre !!</p> <p>Non, un seul à la fois !!! Levez le doigt !!</p> <p>Il a avalé trop de melon , parce que on entend r.r.r.r.</p> <p>On dit que le chat marron a avalé trop de melon et il a mal au bidon.</p> <p>Comment s'écrit le ET ? Oui on entend bien ET. Mais est-ce que le ET s'écrit comme ça ?</p> <p>Je ne vois pas de doigt levé.</p> <p>Effectivement, ce ET s'écrit de cette manière là.</p> <p>Alors on écrit quoi ?</p> <p>Et il a mal au bidon. Le « D » va avant quelle lettre ?</p> <p>CHUTT !! CHUTT !! Je ne vois pas de doigt levé.</p> | <p>Le ton de L2 est ferme.</p> <p>L2 sollicite les élèves.</p> <p>L2 reprend les élèves pour faire respecter les règles de vie de la classe. Elle ne laisse rien passer.</p> <p>L2 sollicite les élèves malgré les élèves perturbateurs jusqu'à obtenir la production attendue.</p> <p>L2 reprend les élèves pour faire respecter les règles de vie de la classe. Elle ne laisse rien passer.</p> <p>L2 sollicite les élèves pour qu'ils soient acteurs de leur apprentissage. Elle fait un rappel des règles de la classe.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Alors : le chat marron a avalé trop de melon et il a mal au bidon.</p> <p>Non ! le ET s'écrit comme ça.</p> <p>TROP : autre précision. Effectivement, il y a une lettre muette le « P » ;</p> <p>Par contre, à MARRON, il y a le son « R » mais on l'écrit avec 2 « R »</p> <p>Prenez rapidement la correction, si vous avez fait des fautes.</p> <p>Doucement !!! Assieds-toi !!!</p> <p>Si vous avez fini la correction, vous pouvez ranger vos cahiers jaunes.</p> <p>Rapidement les autres !</p> <p>Tu resteras demain après 4 H. Tu te tais !! Tu ranges le stylo. Tu te tais !!!</p> <p>Les autres feront la correction.</p> <p>Les autres vont en récréation. On se calme !! Vous vous calmez !!!</p> <p>J'ai dit « rangez les cahiers », vous finirez cet après-midi. Vous mettez dans la poche qui correspond, qui convient.</p> <p>A quelle étape de l'histoire de la SOURIS VERTE, nous nous sommes arrêtés hier.</p> <p>Il s'est passé quoi pour la souris hier ?</p> <p>Qu'est-ce qui est arrivé à la souris verte ? Est-ce que c'est la faute... ?</p> <p>Levez-le doigt !!</p> <p>Qui chantonne là ?</p> <p>Hier on était à l'étape où la souris verte a rencontré le caméléon. Il y avait la belle fleur qu'elle a trouvée et elle en a eu assez.</p> <p>Mais, pourquoi elle en a eu assez ?</p> <p>Je ne vois pas de doigt levé.</p> <p>Mais, pourquoi elle en a eu assez ?</p> <p>La souris verte en a eu assez parce que le caméléon a refusé d'être aussi son ami.</p> <p>Aujourd'hui on passe à un autre épisode de l'histoire de la souris verte.</p> <p>CHUTT !!! Un peu de silence, tes camarades ne t'écoutent pas.</p> <p>On va lire les mots qui sont en bleus.</p> <p>Tu te tais !!! Ca suffit maintenant !!! Il n'y a pas de silence !!</p> <p>NON</p> <p>Eléphant ! « PH »</p> <p>Tu te tais !!! Tu vas au coin !!!! Tu te tais !!!</p> <p>Maintenant, je veux qu'on lise les 3 premières lignes.</p> <p>Je n'interroge que ceux qui ont le doigt levé, la bouche fermée et qui sont assis correctement.</p> | <p>L2 fait une régulation de l'erreur commise et explique la règle.</p> <p>Après avoir prévenu, l'élève est puni. Elle utilise un ton ferme.</p> <p>Difficulté à calmer le groupe-classe.</p> <p>L2 sollicite les élèves pour faire un rappel.</p> <p>L2 le laisse passer aucun écart aux règles.</p> <p>L2 rappelle les règles.</p> <p>L2 sollicite les élèves pour la compréhension du texte.</p> <p>L2 rappelle les règles.</p> <p>L2 rappelle les élèves à l'ordre.</p> <p>L1 emploie un ton ferme.</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>Correctement !! Rapidement, tu penses à bien compter les mots. Très bien ! Donc : « mais voilà un éléphant, tu es vert toi aussi, veux-tu être mon ami dit l'éléphant d'une toute petite voix » Si je dois interrompre pour vous dire de vous calmer, ça sonnera et on n'aura pas le temps de finir l'histoire. On revoit le texte entièrement et je viendrai t'interroger. Non, non je ne suis pas d'accord ! « mais voilà un éléphant, il est vert aussi. Veux-tu être mon ami ? Oui dit l'éléphant d'une toute petite voix. Souris verte ravie lui offre sa fleur très jolie puis ils restent un long moment comme des amis. Je reprends ma question. A quelle question allons-nous répondre ? Il s'agit de QUI ? Tu dois répondre à cette question là. Est-ce que l'on est d'accord ? Alors ? La question est QUI ? Mais la réponse ? Il y a l'éléphant , OUI, et qui d'autre ? Et de ? L'amie, la souris verte. Bien sûr c'est l'histoire de la souris verte, évidemment !!! Je vois que le coin de punition t'amuse, tu reviens à ta place. Je ne vois pas de doigt levé. On a l'éléphant, la souris, la fleur Vous avez fait ce qui faut Il se passe QUOI ? Y a quelque chose qu'on a dit pour répondre à la question Vous vous concentrez sur ce qui se passe !! Pour répondre à la question : Qu'est- ce qui se fait ? Qu'est-ce qu'on a dit ? Vous vous concentrez sur les questions. Qu'est ce qu'on fait ? Qu'est ce qu'on dit ? Quelles sont les actions ? L'éléphant a dit : c'est une action. Il a dit. Ensuite qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qu'ils font ? NON !! Qu'est-ce qui s'est passé dans l'histoire ? la souris fait quoi ? l'éléphant il fait quoi ? NON, vous n'avez pas lu le texte, vous m'écoutez !!! La souris fait quoi ? « mais voilà un éléphant, tu es vert aussi. Souris verte offre sa fleur à l'éléphant puis ils restent assis un long moment comme des amis » Qu'est-ce qu'ils font après ? : ils restent assis ensemble. Ca va sonner, vous restez assis !!!! Tu te dépêches !!</p> | <p>L1 punit l'élève, elle cherche vraiment à prendre le contrôle sur sa classe. La passation des consignes est claire. L1 établit un contrat pour établir une gestion de classe et des apprentissages efficace. Malgré cela, les élèves restent indisciplinés. L2 favorise les échanges. L2 a des difficultés à gérer la discipline de certains élèves. L2 sollicite les échanges.</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>Le temps que l'on perd à chaque fois pour vous reconcentrez !!</p> <p>La souris verte reste ensemble et sont comme de vrais amis.</p> <p>Quand est-ce que ça se passe ? L'histoire</p> <p>Quels sont les éléments ?</p> <p>Cet épisode ça se passe quand ? A quelle période ça se passe ?</p> <p>Est-ce que ça se passe à la télé ? non</p> <p>On va arrêter, car c'est plus possible !!!</p> <p>Vous écoutez les autres !!</p> <p>Tu attends que le silence se fasse.</p> <p>Moi j'ai une question !</p> <p>Ca suffit !!!!</p> <p>Moi quand je lis le texte, y a une question qui me vient en tête : pourquoi il dit oui avec une petite voix ?</p> <p>Parce que l'éléphant est un bébé.</p> <p>Peut-être qu'il a perdu sa voix ? C'est une possibilité. Il est peut-être enrhumé.</p> <p>Peut-être qu'il a une maladie ?</p> <p>CHUTT !!!!</p> <p>Très bien ! Vous vous alignez !! Vous rangez vos chaises !!</p> | <p>L2 a du mal à trouver des solution pour gérer la classe.</p> <p>Les apprentissages sont gênés par le comportement des élèves.</p> <p>L2 n'a pas fait la synthèse de l'activité, empêchée par le comportement de certains.</p> |
|--|--|

Annexe 5 : analyse des questionnaires SEP

Groupe témoin

| | auto-évaluation | | co-évaluation |
|------------------|--|---|--|
| Sujet questionné | Compétences améliorées séance 1 à la séance finale | Moyenne des items : -engagement -enseignement -gestion de classe | Concordance avec l'évaluation du formateur (0/1) |
| Sujet 1 | | | |
| Sujet 2 | | | |

Groupe des coévalués

| | autoévaluation | | coévaluation |
|------------------|--|---|--|
| Sujet questionné | Compétences améliorées séance 1 à la séance finale | Moyenne des items : -engagement -enseignement -gestion de classe | Concordance avec l'évaluation du formateur (0/1) |
| Sujet 1 | | | |
| Sujet 2 | | | |

Table des graphiques

| | |
|--|----|
| Graphique 1 : Triangle pédagogique de Houssaye..... | 9 |
| Graphique 2 : Représentation des trois temps de l'ACC..... | 34 |
| Graphique 3 : Processus d'autoévaluation selon Doyon et Legris-Juneau (1991,p3)..... | 70 |
| Graphique 4 : Représentation graphique des verbatim de L1..... | 71 |
| Graphique 5 : Représentation graphique des verbatim de L2..... | 71 |
| Graphique 6 : Répartition des feedbacks de F1 des séances 1 à 4..... | 71 |
| Graphique 7 : Quantification et comparaison des verbatim par intervenant et par catégorie d'entretien..... | 72 |
| Graphique 8 : Comparaison des stratégies dans les entretiens..... | 72 |
| Graphique 9 : Evolution des indicateurs quantifiables de la SEP..... | 74 |

Table des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Processus réflexifs et niveaux de réflexivité..... | 18 |
| Tableau 2 : Catégorisation des feedbacks de Crahay,2007..... | 38 |
| Tableau 3 : Extrait de la grille de coévaluation du dispositif..... | 53 |
| Tableau 4 : Evolution de la compétence 2..... | 55 |
| Tableau 5 : Evolution de la compétence 3..... | 57 |
| Tableau 6 : Evolution de la compétence 4..... | 57 |
| Tableau 7 : Evolution de la compétence 5..... | 58 |
| Tableau 8 : Confrontation des feedbacks de la séance 1..... | 59 |
| Tableau 9 : Confrontation des feedbacks de la séance 4..... | 60 |
| Tableau 10 : Séance 1 de L1..... | 62 |
| Tableau 11 : Séance 2 de L1..... | 62 |
| Tableau 12 : Séance 1 de L2..... | 63 |
| Tableau 13 : Quantification et comparaison des verbatim des différents entretiens..... | 63 |
| Tableau 14 : Occurrences des verbatim de L1..... | 64 |
| Tableau 15 : Occurrences des verbatim de F1..... | 65 |
| Tableau 16 : Occurrences des item du questionnaire de la SEP du groupe-témoin : | |
| élève 1..... | 67 |
| Tableau 17 : Occurrences des item du questionnaire de la SEP du groupe-témoin : | |
| élève 2..... | 67 |
| Tableau 18 : Occurrences des item du questionnaire de la SEP du groupe-coévalué : | |
| élève1..... | 68 |

| | |
|---|----|
| Tableau 19 : Occurrences des item du questionnaire de la SEP du groupe-coévalué : | |
| élève2..... | 68 |
| Tableau 20 : Comparaison des données des deux groupes..... | 69 |
| Tableau 21 : Collecte des données de L1 (à partir du questionnaire 2)..... | 70 |

Table des matières

| | |
|---|----------|
| Page de garde..... | 1 |
| Remerciements..... | 2 |
| Sommaire..... | 3 |
| Introduction..... | 4 |
| Partie théorique..... | 7 |
| I-La formation des enseignants-stagiaires dans le contexte d'apprentissage en alternance..... | 7 |
| A-La notion d'apprentissage..... | 7 |
| 1/Définition..... | 7 |
| 2/De l'apprentissage en situation de formation pour adultes..... | 8 |
| 3/Le processus de mise en œuvre de l'apprentissage..... | 10 |
| B-Le contexte d'apprentissage des PES..... | 11 |
| 1/L'apprentissage par alternance..... | 11 |
| 2/La mise en œuvre du stage..... | 12 |
| 3/Une approche ergonomique du travail appliqué à la formation en alternance des enseignants-stagiaires..... | 13 |
| II-Le développement des compétences professionnelles pour une professionnalisation des enseignants-stagiaires..... | 14 |
| A-Définition générale..... | 14 |
| 1/L'approche développementale..... | 14 |
| 2/L'approche axée sur la professionnalisation des enseignants..... | 15 |
| B-La réflexivité du praticien : vers une amélioration des compétences professionnelles ?... | 16 |
| 1/La démarche réflexive au coeur de l'identité professionnelle des enseignants..... | 17 |
| 2/La démarche réflexive des enseignants en formation initiale, en question..... | 18 |
| C-L'accompagnement des stagiaires : le contrat pédagogique comme cadre du développement professionnel..... | 19 |
| 1/La dimension clinique de l'accompagnement professionnel..... | 19 |
| 2/L'accompagnement de l'action enseignante..... | 19 |

| | |
|---|----|
| 3/De la médiation à l'internalisation : l'évaluation des pratiques évaluatives..... | 21 |
| a-Les outils réflexifs servant à la construction de l'identité professionnelle..... | 21 |
| b-Du contrat didactique au contrat d'accompagnement..... | 23 |
| D-La mise en œuvre d'un référentiel de compétence du développement professionnel..... | 25 |
| E-Les indicateurs du développement professionnel..... | 25 |
| 1/ Définition..... | 25 |
| 2/Les indicateurs de la professionnalisation..... | 26 |
| 3/L'indicateur : le révélateur des compétences perçues et de l'identité professionnelle..... | 27 |
| a-Les indicateurs du savoir construit par le sujet..... | 28 |
| b-L'indicateur identitaire..... | 28 |
| F-Le sentiment d'efficacité professionnel ou l'évolution du « développement professionnel perçu »..... | 28 |
| 1/ Définition..... | 28 |
| 2/Implication de la SEP sur le développement professionnel des enseignants-stagiaires. | |
| 3/Mesure du sentiment d'efficacité..... | 28 |
| III-L'évaluation des compétences professionnelles..... | 29 |
| A-La mesure de la compétence professionnelle..... | 29 |
| 1/Définition de la compétence professionnelle..... | 29 |
| 2/L'évaluation des compétences..... | 29 |
| a-Définition et objectifs de l'évaluation..... | 29 |
| b-L'évaluation par compétence ou « la pédagogie de maîtrise »..... | 32 |
| B-Les stratégies d'autorégulation pour améliorer la compétence professionnelle..... | 33 |
| 1/Définition de l'autorégulation..... | 33 |
| 2/Les différents types de stratégie d'autorégulation..... | 34 |
| a-La stratégie métacognitive..... | 35 |
| b-La stratégie de gestion..... | 35 |
| C-Les stratégies motivationnelles..... | 36 |
| C-L'analyse des feedbacks en contexte de pratique professionnelle..... | 37 |
| 1/Définition du feedback..... | 37 |

| | |
|---|-----------|
| 2/La catégorisation des feedbacks..... | 38 |
| 3/Vers l'amélioration de l'apprentissage par la communication des feedbacks..... | 39 |
| IV-Le développement professionnel en question par la mise en œuvre d'outils d'auto-régulation..... | 39 |
| A-Le développement de l'identité pour soi : le sentiment d'efficacité professionnelle perçu à travers l'autoévaluation..... | 40 |
| 1/Définition de l'autoévaluation..... | 40 |
| 2/L'autoévaluation ou la mise en œuvre d'une évaluation positive..... | 41 |
| a-La référence aux critères de l'autoévaluation : une clarification nécessaire du contexte d'apprentissage..... | 42 |
| b-L'autoévaluation et le développement des compétences professionnelles..... | 43 |
| 3/L'autoévaluation et l'évolution du sentiment d'efficacité professionnelle..... | 44 |
| B-La coévaluation ou l'acquisition des compétences par la corégulation du formateur et de l'apprenant : l'identité pour autrui..... | 44 |
| 1/Définition de la coévaluation..... | 45 |
| 2/Genèse de la coévaluation..... | 45 |
| 3/Vers une pédagogie de maîtrise des objectifs définissant un nouveau rapport formateur/apprenant : la question de l'articulation du formatif et du certificatif..... | 46 |
| C-La contextualisation de la pratique coévaluative : l'évolution du paradigme de l'évaluation formative..... | 47 |
| Cadre de l'étude..... | 48 |
| I-Objet et contexte de recherche..... | 48 |
| II-Problématique et hypothèses..... | 49 |
| Méthodologie..... | 51 |
| I-Le cadre méthodologique..... | 51 |
| 1/L'échantillon..... | 51 |
| 2/Les outils de recherche..... | 52 |
| a-Les écrits réflexifs..... | 52 |
| b-Les entretiens..... | 52 |

| | |
|---|----|
| II-La méthodologie mise en place..... | 53 |
| 1/ La mise en œuvre de l'évaluation par compétence..... | 53 |
| 2/Les limites de la mise en œuvre du dispositif d'évaluation par compétence..... | 54 |
| 3/Recontextualisation de l'échantillon au sein du dispositif..... | 54 |
| III-Traitement des données..... | 55 |
| 1/Le traitement des feedbacks des grilles de coévaluation..... | 56 |
| a-Les feedbacks des formateurs..... | 56 |
| b-Les feedbacks des stagiaires..... | 58 |
| 2/Le traitement des feedbacks issus des verbatim..... | 61 |
| a-Verbatim issus de la transcription des séances filmées..... | 61 |
| B-Verbatim issus de la transcription des entretiens..... | 63 |
| 3/Traitement des données du questionnaire sur la SEP..... | 66 |
| a-Catégorisation des données de l'échelle de Lickert..... | 66 |
| b-Contextualisation du traitement des données de l'échelle de Lickert..... | 66 |
| C-Catégorisation des données issues des questions ouvertes..... | 69 |
| IV-Présentation des résultats..... | 70 |
| 1/Résultats des verbatim des séances filmées : comparaison graphique des verbatim des séances L1 et L2..... | 70 |
| 2/Résultats des feedbacks des grilles de coévaluation..... | 71 |
| 3/Résultats des verbatim des entretiens..... | 72 |
| 4/Résultats des occurrences du questionnaire sur la SEP..... | 73 |
| V-Analyse croisée des résultats..... | 74 |
| 1/Analyse qualitative des feedbacks des grilles de coévaluation..... | 74 |
| 2/Analyse qualitative des verbatim des trois entretiens..... | 75 |
| 3/Analyse comparée de l'évolution de la SEP et de la qualification du verbatim..... | 76 |
| 4/Limites de mon dispositif..... | 77 |
| VI-Discussion..... | 78 |
| 1/Discussion des résultats au regard de la première hypothèse : <i>la coévaluation développe la réflexivité et les compétences des enseignants-stagiaires</i> | 78 |

| | |
|---|------------|
| 2/Discussion au regard de l'analyse de l'hypothèse 2 : <i>la coévaluation limite les effets de contexte</i> | 79 |
| 3/Analyse comparée de la pratique coévaluative..... | 80 |
| a-Analyse comparée de la coévaluation du département de la Guadeloupe avec les autres départements français..... | 80 |
| B-Analyse comparée du dispositif de coévaluation mis en œuvre dans le département de la Guadeloupe avec la pratique coévaluative d'autres pays..... | 81 |
| Conclusion | 84 |
| Bibliographie | 85 |
| Annexes | 93 |
| Table des graphiques | 162 |
| Table des tableaux | 163 |
| Table des matières | 164 |
| Résumé | 169 |

Résumé

La formation initiale des professeurs des écoles s'effectue par un apprentissage en alternance entre les savoirs théoriques dispensés à l'ESPE et des stages pratiques mis en œuvre dans les écoles publiques de l'Académie de la Guadeloupe. Les critères d'évaluation ne sont pas portés à la connaissance des étudiants lors de la visite d'observation de la séance d'enseignement, effectuée par les formateurs.

Notre recherche visait alors à soumettre les critères d'évaluation du référentiel de compétence, à la connaissance et à la discussion des enseignants-stagiaires au moyen d'une grille de coévaluation pour connaître ses effets sur le développement professionnel de ces étudiants et sur les effets de contexte de l'apprentissage afin de mieux comprendre les attendus de formation et des formateurs.

Ainsi, pour répondre à nos hypothèses, nous avons constitué un groupe soumis à la coévaluation et un groupe-témoin. Le groupe coévalué a participé à plusieurs entretiens : entretien d'explicitation, entretien d'autoconfrontation et entretien tripartite. Ces deux groupes ont également été soumis à un questionnaire pour connaître l'évolution de leur sentiment d'efficacité personnel (SEP). Notre étude nous a permis de mettre en évidence que la coévaluation participait à la progression des compétences et au développement de leur identité professionnelle tout en limitant les effets de contexte. Le SEP ne s'est pas amélioré pour les étudiants en difficulté.

Notre recherche nous permet de conclure, dans les limites de mise en œuvre de notre dispositif, que le contexte certificatif français de l'évaluation des stages ne permet pas d'assurer l'équité de tous les étudiants issus de parcours divers lors de leur formation initiale. L'évaluation de la pratique de stage pourrait alors s'inscrire dans un contexte d'évaluation formatrice au moyen de la coévaluation.

Mots-clés : évaluation formative, autoévaluation, coévaluation, développement professionnel, accompagnement, sentiment d'efficacité personnel.

Summary

The initial training of school teachers is carried out by alternating learning between the theoretical knowledge given at the ESPE and practical training courses implemented in the public schools of the Academy of Guadeloupe. The evaluation criteria are not made known to the students during the observation visit of the teaching session, made by the trainers.

Our research was aimed at submitting the evaluation criteria of the competency framework to the knowledge and discussion of trainee teachers using a co-evaluation grid to determine its effects on the professional development of these students and on the effects context of learning to better understand the expectations of training and trainers.

Thus, to answer our hypotheses, we formed a group subjected to the coevaluation and a control group. The co-evaluated group participated in several interviews: explanatory interview, self-confrontation interview and tripartite interview. Both groups were also surveyed to see how their sense of personal effectiveness (SEP) was changing. Our study allowed us to highlight that co-evaluation contributed to the development of skills and the development of their professional identity while limiting the effects of context. The SEP has not improved for students in difficulty.

Our research allows us to conclude, within the limits of implementation of our system, that the French certification context of the evaluation of internships does not ensure the equity of all students from various backgrounds during their training initial. The evaluation of the practicum could then be part of a formative evaluation context through co-evaluation.

Keywords: formative evaluation, self-evaluation, co-evaluation, professional development, coaching, sense of personal effectiveness.

