

La professionnalisation des professeurs des ecoles comme experts de l'enseignement-apprentissage : discours et pratiques des professeurs des écoles débutants

Isabelle Roux-Paties

▶ **To cite this version:**

Isabelle Roux-Paties. La professionnalisation des professeurs des ecoles comme experts de l'enseignement-apprentissage : discours et pratiques des professeurs des écoles débutants. Education. Université de Bordeaux, 2014. Français. NNT : 2014BORD0278 . tel-01174762

HAL Id: tel-01174762
https://theses.hal.science/tel-01174762

Submitted on 9 Jul 2015

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

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

université de BORDEAUX

Année 2014 Thèse n°

THÈSE

pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

Mention : Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue publiquement

Le 19 décembre 2014

Par Isabelle ROUX-PATIES

LA PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS DES ECOLES COMME EXPERTS DES APPRENTISSAGES

Discours et pratiques des professeurs des écoles débutants

Membres du Jury :

Alain BAUDRIT, Professeur des Universités, Université de Bordeaux (Directeur de thèse)

Jean-Noël FOULIN, Maître de conférences-HDR, Université de Bordeaux (Co-directeur de thèse)

Dominique MACAIRE, Professeur des Universités, Université de Lorraine (Rapporteur)

Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Jean Jaurès - Toulouse (Examinateur)

Jacques MIKULOVIC, Professeur des Universités, Université de Bordeaux (Président)

Marie-Christine TOCZEK-CAPELLE, Professeur des Universités, Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand (Rapporteur)

Titre : LA PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS DES ECOLES COMME «EXPERTS DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE» : discours et pratiques des professeurs des écoles débutants

Résumé : Pour répondre aux besoins grandissants de formation dans les sociétés modernes, on attend de l'école une plus grande efficacité dans ses missions d'instruction et d'éducation. C'est en référence à ce contexte que l'on peut comprendre la prééminence d'une conception selon laquelle l'enseignement est davantage une science appliquée qu'un art. Suivant cette conception, l'efficacité de l'école suppose que les enseignants soient des « experts de l'enseignement-apprentissage ». Ce modèle sous-tend les textes officiels régissant la formation des maîtres dans la période contemporaine. Il est donc au cœur de la professionnalisation des enseignants. La question commune et centrale examinée dans la thèse concerne le statut de ce modèle chez les professeurs des écoles en début de professionnalisation. Dans cet objectif, trois types de données d'observation ont été recueillis et analysés auprès de professeurs des écoles débutants, à différentes étapes de la formation initiale, et dans différents contextes: des discours en situation d'entretien ; des pratiques de classe ; des réponses à un questionnaire. Nos analyses font apparaître une professionnalisation enseignante en tension entre préconisations institutionnelles et difficultés de gestion de la classe. Le poids des contraintes professionnelles pratiques supplante l'importance accordée aux connaissances scientifiques et didactiques. Les représentations des professeurs des écoles débutants apparaissent mettre en avant les habiletés de conduite de la classe, dont les relations avec les élèves, plutôt que l'expertise théorique et l'ingénierie didactique.

Mots-clefs : formation des professeurs des écoles, expert des apprentissages, compétences, savoirs, didactique.

Discipline : sciences de l'éducation

Laboratoire Culture, Éducation et Société (LACES EA 4140) Groupe « Dynamiques d'Éducation, de Formation et de Professionnalisation (DEFP) » Université de Bordeaux

Title: THE PROFESSIONALIZATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS «EXPERTS OF THE TEACHING/LEARNING PROCESS» : discourses and practices of the novice primary teachers

Abstract: To meet the growing needs in formation in modern societies, school is expected to have greater efficiency in its instructional and educational objectives. With regard to this context, we can understand the primacy of a conception that teaching is more an applied science than an art. From this view, the efficiency of the school implies that teachers are "experts of the teaching-learning process". This model underlies the official texts governing the training of teachers in the contemporary period. Consequently, it is at the heart of the teacher professionalization. The central question addressed in this doctoral dissertation concerns the status of this model in primary school teachers at the beginning of their professionalization. For this purpose, three types of observational data were collected from novices primary school teachers at different stages of initial training, and in different contexts: discourses from interviews; classroom practices; responses to a questionnaire. Our analyzes showed a teacher professionalization in tension between institutional recommendations and difficulties in the classroom monitoring. The weight of the professional constraints practices superseded the emphasis on scientific and educational knowledge. Representations of novice primary school teachers appeared to highlight the skills of the classroom management, as the relations between teacher and students, rather than the theoretical expertise and didactical engineering.

Key words: teacher training schools, expert in learning, competencies, knowledge, didactic.

A mes proches présents et disparus.....

Remerciements

Je n'aurais jamais pu concevoir ce travail sans la confiance de Monsieur Jean-Noël Foulin qui a bien voulu consentir à co-diriger cette recherche, me guider par des conseils toujours avisés en m'évitant les méandres d'une réflexion parfois égarée, m'encourager dans des périodes de doutes par des échanges rassurants, m'amener progressivement par un discours fécond à entrevoir des connaissances nécessairement déstabilisantes car enrichissantes. C'est par ses enseignements qu'il m'a guidée vers la rédaction de cette thèse. Qu'il comprenne ici toute la manifestation de mon immense reconnaissance.

Je souhaite également exprimer mes profonds remerciements à mon Directeur de recherches, Monsieur le Professeur Alain Baudrit. J'ai toujours profité auprès de lui d'un accueil chaleureux, de remarques constructives, d'un précieux soutien.

Je remercie tous les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail. Je leur manifeste toute ma gratitude.

Je remercie toutes les personnes qui ont accepté de me recevoir et de m'accorder des entretiens pour la réalisation de ce travail.

A tous ceux et celles, qui d'une façon ou d'une autre, m'ont apporté une aide hautement appréciée dans l'élaboration et la finalisation de ce document, qu'ils trouvent ici, même dans l'anonymat, l'expression de ma parfaite reconnaissance.

SOMMAIRE

Introduction générale..... 10

Chapitre 1 : La formation des maîtres : d'hier à aujourd'hui.....…..... 18

Introduction..... .19

I : Le maître d'école...... 19
I. 1 : Les philosophes éducateurs de l'Antiquité..... 19
I. 2 : L'éducateur évangéliste..... 19
I. 3 : La Révolution Française : l'instruction pour tous..... 22

II : L'école normale : la formation institutionnelle des instituteurs.....…25
II. 1 : Guizot : l'institutionnalisation des écoles normales..... 26
II. 2 : Duruy : l'instituteur fonctionnaire de l'État..... 29

III : La Troisième République : l'instituteur républicain...... 31
III. 1 : La politique de l'éducation..... 31
III. 2 : La morale républicaine..... 33
III. 3 : La formation professionnelle..... 34
III. 4 : L'élargissement des programmes de formation.....36
III. 5 : La formation pédagogique.....39
III. 6 : La formation morale..... 41
III. 7 : Synthèse.....42

IV : L'apogée des écoles normales: former des instituteurs fonctionnaires de l'État..... ..43
IV. 1: L'école normale: un établissement d'apprentissage professionnel.... 43
IV. 2 : Les valeurs de la Révolution Nationale..... 46
IV. 3 : L'effondrement du modèle sacral.....…..... ..47
IV. 4 : L'essor de la didactique..... 49

V : La formation universitaire : le professeur des écoles.....54
V. 1 : Les enjeux de la création des IUFM.....54
V. 2 : Les orientations..... 56
V. 3 : L'organisation de la scolarité..... ..57
V. 4 : Les formateurs.....59
V. 5 : La critique des IUFM..... 60
V. 6 : La mastérisation.....65
V. 7 : La création ESPE.....71

Conclusion..... 74

Chapitre 2 : Le professeur des écoles : un spécialiste des apprentissages scolaires.....76

Introduction …..... 77

I : Du métier à la profession.....79
I. 1 : Approche sociologique de la profession..... 80
I. 2 : Enseigner : est-ce une profession?..... 82

II : La professionnalisation des professeurs des écoles..... 85
II. 1 : La professionnalisation..... 86
II. 2 : La professionnalité.....87

III : Conceptions de l'enseignant du premier degré dans les discours sur l'éducation..... 88
III. 1 : Les modèles de l'enseignant des écoles..... 88
III. 2 : L'enseignant dans les textes officiels.....91

IV : L'enseignant «spécialiste des apprentissages»..... 99
IV. 1 : La notion de compétence..... 99
IV. 2 : Les compétences du professeur des écoles «spécialiste des apprentissages»..... 102
IV. 3 : Les savoirs de l'enseignant spécialiste des apprentissages..... 108

Conclusion...... 122

Chapitre 3 : Les études : objectifs et démarches..... 123

Introduction …..... 124

I : Les recherches sur l'entrée dans le métier de professeur des écoles.....125
I. 1 : Rendre l'activité enseignante plus efficace.....126
I. 2 : Mieux comprendre l'activité des débutants : des concepts utiles.....128

II : Présentation des études.....131
II. 1 : Objectif général.....131
II. 2 : Étude 1..... 132
II. 3 : Étude 2..... 134
II. 4 : Étude 3..... 141
II. 5 : Diversité et complémentarité des méthodes.....143

III : Limites des études..... 143
III. 1 : Une recherche basée sur des témoignages..... 144
III. 2 : Une posture d'enseignante..... 144

Chapitre 4 : La professionnalisation des enseignants débutants : représentations en fin de formation initiale ….....146

Introduction..... 148

I : Présentation de l'étude..... 148
I. 1 : Objectifs.....148
I. 1 : La conduite des entretiens..... 150
I. 2 : La posture du chercheur dans la conduite des entretiens.....151

II : Méthode..... 153
II. 1 : Les participants..... 153
II. 2 : L'entretien..... 154

III : Analyse des entretiens......156
III. 1 : Démarche de traitement des données..... 155
III. 2 : Présentation et analyse des discours.....157
III. 3 : Le développement professionnel..... ….. 159
III. 4 : L'apport de la didactique..... 163
III. 5 : Les ressources mobilisées..... 169
III. 6 : Des conditions favorables..... 173
III. 7 : La nature des obstacles..... 179

Conclusion..... 186

Chapitre 5 : Le professeur des écoles «spécialiste des apprentissages» : les pratiques d'enseignement débutantes..... 196

Introduction..... 198

I : Présentation de l'étude..... 199
I. 1 : L'étude des pratiques enseignantes..... 199
I. 2 : Objectifs de l'étude..... 204
I. 3 : La recherche de compétences didactiques dans les pratiques.....205

II : Méthode..... 207
II. 1 : Les participants..... 207
II. 2 : Les conditions d'observation 211
II. 3 : La transcription des données..... 212
II. 4 : Les cinq composantes de l'activité didactique …..... 213

III : Description et analyse des séances...... 218
III. 1 : Les pratiques expérimentées.....219

III. 2 : Les pratiques en formation initiale..... 242
III. 3 : L'évolution des pratiques..... 258
III. 4 : Comparaison enseignants expérimentés et enseignants débutants. 279

Conclusion..... 282

Chapitre VI : L'enseignant spécialiste des apprentissages : les représentations des professeurs des écoles stagiaires 284

Introduction.....285

I : La présente étude..... 287
I. 1 : Objectifs.....287
I. 2 : L'enquête par questionnaire..... ..287

II : Méthode..... 290
II. 1 : Les participants..... .290
II. 2 : Le questionnaire …..... 291
II. 3 : Une méthode, deux aspects..... ..294
II. 4 : Les limites..... 295

III : Résultats et discussion......296
III. 1 : Les qualités de l'enseignant professionnel..... 295
III. 2 : Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage..... .312
III. 3 : Les ressources documentaires.....328
III. 4 : Le développement professionnel.....333

Conclusion..... 350

Chapitre 7 : Discussion générale..... 351

Introduction..... 352
I : Synthèse des résultats des études..... 353
I. 1 : Tension recommandations institutionnelles et réalités de l'enseignement.....354

II : Un modèle de professeur des écoles.....361
II. 1 : Le modèle de l'enseignant expert à l'aune de la conduite de classe. 361
II. 2 : Un enseignant éducateur.....367

III : La formation du professeur des écoles.....368
III. 1 : Un dispositif de soutien à la conduite de classe..... .368
III. 2 : Une formation rééquilibrée..... 370
III. 3 : L'articulation théorie pratique 371
III. 4 : La formation à l'usage des savoirs scientifiques..... 378

III. 5 : Le développement de la coopération.....384
III. 6 : L'accompagnement et la reconnaissance professionnelle des enseignants débutants.....390

Conclusion générale......391

Références bibliographiques.....395

Listes des tableaux..... .413

Listes des figures..... .. .414

Listes des annexes..... ...415

Annexes...... 417

Introduction générale

La définition de la fonction d'enseignant est au cœur de l'actualité de l'éducation. Pour s'en convaincre, il suffirait de se reporter à la presse quotidienne. Par exemple, le 18 novembre 2013, le journal Le Monde titrait : «[le ministre de l'éducation nationale] Vincent Peillon met en chantier la définition du métier de prof». Le contenu de l'article était aménagé autour d'une question centrale : «Qu'est-ce qu'un enseignant aujourd'hui ? Un détenteur de savoirs, capable de transmettre des connaissances à une époque où celles-ci sont accessibles à tous ? Un éducateur, un animateur, un chef de projets, «un gendarme», un assistant social… ?». Quelques jours plus tard, précisément le 22 novembre 2013, le même quotidien proposait un court article intitulé : «En finir avec l'idée qu'enseigner est un art et pas une science» (Baumard, 2013). Un peu plus tard encore, le 20 décembre 2013, toujours dans Le Monde, le professeur Stanislas Dehaene, chercheur en neurosciences cognitives, défendait dans une tribune l'idée qu'«Enseigner est une science».

En arrière-plan de ces articles, sans doute davantage destinés à un lectorat spécialisé et sensible aux questions d'éducation qu'au lectorat «grand public» du journal, le débat entre ceux qui pensent que l'enseignement est dépendant de connaissances scientifiques, position que l'on reconnaît chez Dehaene, et ceux qui mettent les compétences pédagogiques, «l'art pédagogique», au premier rang des qualités de l'enseignant d'aujourd'hui (Meirieu, 1995). En élargissant l'éventail des opinions, trois optiques pourraient être distinguées : les partisans de la primauté disciplinaire ; les tenants de la prééminence des compétences pédagogiques ; enfin, les derniers arrivés, ceux qui considèrent l'enseignement comme une science appliquée.

La définition de l'enseignant est une étape préalable pour répondre à la question de la formation des enseignants, plus exactement de l'orientation et de la nature des contenus et des dispositifs de formation. Cette question a une longue histoire dont on trouve les traces dès le Moyen-Age, et plus près de nous, au moment de l'installation des écoles normales d'instituteurs (1833) puis des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (1989), et qui s'exprime aujourd'hui par la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation

(2013). Au fil du temps, les pistes de réponses ont nécessairement pris des directions particulières pour suivre les mouvements de la société et se préparer aux évolutions à venir.

La période actuelle est marquée par des bouleversements nombreux et variés, techniques, économiques, sociaux, culturels et démographiques, qui transforment l'organisation sociale et le monde du travail (Commission Attali, 2010). Ces transformations entraînent des changements profonds et rapides des contextes professionnels et elles perturbent la pratique «traditionnelle» de la plupart des métiers, dont le métier d'enseignant. Comme le souligne Maroy (2006), les bouleversements qui affectent les sociétés dans la plupart des pays capitalistes «avancés» impactent le fonctionnement de l'Institution scolaire et ses orientations. Ainsi, les sociétés, notamment les sociétés occidentales, mais aussi les sociétés des pays émergents, connaissent une demande accrue et renouvelée d'efficacité de l'école. Les transformations économiques de nature structurelle (post-fordisme, globalisation, nouvelle économie du savoir) se traduisent par de nouvelles exigences de qualification des populations des puissances économiques.

Il est facile de comprendre pourquoi l'Institution scolaire est concernée au premier chef par l'évolution du monde. Faire face à la compétition économique et technologique rend nécessaire le développement général du niveau de compétences de la population active, et l'élévation du niveau de formation et de qualification, lesquels imposent à leur tour une meilleure efficience et efficacité des systèmes de formation et d'éducation. Les enseignants, même ceux de l'école primaire, doivent donc pouvoir répondre aux évolutions socio-économiques, à leurs implications et à leurs conséquences. La mission des enseignants devient particulièrement complexe lorsque l'efficacité de l'école devient une exigence première. Comme le précise Perisset (2008), pour les enseignants, «il s'agit à la fois de conserver une image de soi conforme à leur identité professionnelle, de se sentir efficaces dans leur rapport aux élèves et à leurs apprentissages tout en obéissant aux prescriptions institutionnelles – ou du moins, tout en ne se mettant pas en danger par rapport à elles.» (p. 1).

Comme en écho aux demandes sociétales contemporaines, l'idée de professionnalisation s'est fortement imposée dans le champ de la formation initiale des enseignants (Wittorski, 2008). Face à la complexification de la fonction d'enseignement, former des enseignants professionnels est ainsi avancé dans les discours officiels comme une nécessité (Bayrou, 1994). Lang (1999) exprime clairement les évolutions qui s'attachent au métier d'enseignant et réclament sa professionnalisation : «La spécialisation fonctionnelle des

enseignants, inscrite dans une division du travail fortement poussée, la reconnaissance symbolique du groupe professionnel, l'investissement professionnel de la personne et l'importance institutionnelle accordée à la formation et à la mobilisation des enseignants.» (p. 71). La professionnalisation de la formation et du travail des enseignants inspire donc les politiques éducatives, les réformes et les innovations pédagogiques pour des raisons émanant aussi bien des évolutions du système scolaire, en particulier sa massification, que de l'émergence de nouvelles attentes, sociales, politiques et économiques, envers l'École (Maroy, 2006). Pour répondre à l'élévation des besoins dans les sociétés, on attend de l'école une plus grande efficacité dans sa mission de formation des personnes. Parmi les facteurs qui contribuent à cette efficacité, l'un est la qualité des enseignants, l'autre la formation des enseignants.

C'est en référence à ce contexte que l'on peut comprendre l'émergence et le développement d'une conception selon laquelle l'enseignement n'est plus seulement un art mais est une science appliquée. Suivant cette conception, l'efficacité de l'école suppose que les enseignants soient des spécialistes de l'enseignement-apprentissage. C'est ce modèle de l'enseignant «expert de l'apprentissage» qui actuellement incarnerait le mieux la profession enseignante. C'est le modèle qui apparaît visé par les textes officiels régissant la formation des maîtres et par les dispositifs de formation développés dans la période contemporaine. Ce modèle est donc au cœur de la professionnalisation des enseignants.

Selon la littérature fonctionnaliste (Bourdoncle, 1991, 1993), la professionnalisation est un mouvement historique durant lequel un groupe occupationnel se mobilise avec deux objectifs principaux : d'une part, obtenir la reconnaissance officielle de son activité ; d'autre part, détenir son statut d'expert, détenteur de savoirs, de savoir-faire, et représentant des valeurs inhérentes à cette activité. La professionnalisation correspond à la transformation d'un métier à caractère artisanal et plus proche d'un art, en une profession appuyée sur des savoirs théoriques et une technicité spécifique proche d'une science appliquée. Gomez (2001) ajoute «l'autonomie dans l'expertise, l'expertise liée à un haut niveau de formation.» (p. 174) comme caractéristique du professionnel.

Comment dès lors envisager la professionnalisation des enseignants ? Il existe un exemple bien connu de référence professionnelle considérée à la fois comme une science appliquée et comme un art : la médecine. En effet, l'activité du médecin mobilise des

connaissances scientifiques plutôt bien définies et en évolution constante et, dans le même temps, elle prend en compte les circonstances et le cas particulier de chaque patient. Les connaissances scientifiques du médecin définissent une spécialité et une expertise. De la même façon, la professionnalisation de l'enseignement reposerait sur une expertise spécifique, celle liée à la connaissance des processus d'apprentissage. L'enseignant serait ainsi reconnu comme un spécialiste des apprentissages scolaires, de même que le médecin est un spécialiste du traitement de la maladie. Si le diagnostic du médecin est un acte stratégique destiné à orienter le traitement médical à partir d'une analyse scientifique de l'état du patient, le diagnostic pédagogique de l'enseignant, déterminant pour orienter ses actions d'enseignement, dépendrait de connaissances scientifiques sur les apprentissages et sur les élèves.

Ce mouvement de professionnalisation des enseignants vers l'expertise dans les apprentissages est exprimé dans la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) par la Loi d'Orientation de juillet 1989, aujourd'hui prolongés par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), suite à la Loi d'Orientation pour la Refondation de l'École de la République de juillet 2013. Dans la dernière période, cette orientation vers l'expertise dans les apprentissages a été également portée par une succession de textes officiels traduisant les prescriptions de l'Institution scolaire pour le métier d'enseignant et la formation des enseignants. Dans ces textes, la maîtrise de compétences professionnelles définit tout à la fois la profession enseignante et l'objectif dominant de la formation initiale des enseignants (Peyronnie, 1998). Précisément, quatre textes principaux font ressortir le professeur des écoles comme un professionnel des apprentissages scolaires : le Rapport Bancel (1989) ; le Référentiel de Compétences et de Capacités du professeur des écoles (1994) ; le Cahier des Charges pour la formation des maîtres (2006) ; enfin le récent Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Éducation (2013). Tous délimitent implicitement une nouvelle professionnalité de l'enseignant des écoles dont l'expertise est basée sur la maîtrise de compétences garantes d'efficacité pédagogique. Le Cahier des Charges (2006) est tout à fait explicite : «l'enseignant se doit, en ce début de XXIème siècle, d'évoluer en expert aux compétences bien définies.» (p. 5) La science didactique, celle qui concerne les processus d'enseignement-apprentissage, devient *l'alpha et l'oméga* du professeur des écoles.

En cohérence avec une conception définissant le professeur des écoles comme un expert des apprentissages scolaires, la formation à l'enseignement prend une nouvelle finalité.

Elle se donne pour but de former des professionnels de la transmission des savoirs scolaires, «des professionnels de l'organisation de situations d'apprentissage» (Altet, 2001, p. 36). Les figures de l'histoire - le maître érudit, le savant, le pédagogue artisan - sont devenues des modèles désuets. Comme le note Lenoir (2005), issue du monde de l'entreprise, la notion d'expertise s'est introduite dans l'univers éducatif et particulièrement dans le champ de la formation à l'enseignement. «L'expert» se distingue de l'érudit. L'expert «n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait faire ou comment faire en situation.» (p. 15). Il a, de la sorte, la connaissance et la responsabilité de la sélection des moyens pour permettre la réussite des élèves. Il doit en particulier être capable d'adapter son activité aux circonstances. L'adaptation professionnelle apparaît donc inséparable de l'expertise professionnelle car elle dépend des savoirs et savoir-faire éprouvés. L'enseignant professionnel se caractériserait donc à la fois par une connaissance élevée des méthodes d'enseignement et par la capacité de choisir les meilleurs moyens en fonction des situations rencontrées.

La formation des enseignants est considérée comme un des facteurs clés de l'amélioration de l'enseignement pour favoriser la réussite des élèves. Comme le précise le ministre de l'éducation nationale, Vincent Peillon, devant l'Assemblée Nationale, le 11 mars 2013, «la formation des enseignants est le levier le plus efficace pour la réussite scolaire des élèves.» Les études sur l'efficacité enseignante vont dans le même sens (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2009). Gauthier (2010) note que : «de bons enseignants constituent la pierre d'assise pour assurer des apprentissages de qualité chez les élèves. Améliorer les connaissances et les pratiques des enseignants constitue donc le but le plus immédiat et le plus significatif de toute activité de formation continue.» (p. 32). Mais former des praticiens compétents et assurant un enseignement de qualité pour répondre aux attentes institutionnelles lors de la formation professionnelle des professeurs des écoles est une tâche complexe, ce que les auteurs n'ont pas manqué de relever (Altet, 2002 ; Boutin, 2003 ; Perrenoud, 1996).

La thèse que nous développons examine le développement du modèle de l'enseignant expert des apprentissages dans la professionnalisation des professeurs des écoles débutants. Nous privilégions la période de professionnalisation entre formation institutionnelle initiale et première année d'exercice en responsabilité. La professionnalisation concerne l'appropriation du modèle du spécialiste des apprentissages. L'objectif de la thèse est d'examiner le développement du modèle du spécialiste des apprentissages scolaires dans les premières

étapes de la professionnalisation des professeurs des écoles. Si la thématique de la professionnalisation s'est largement imposée dans le champ de la formation professionnelle initiale des enseignants, elle doit conduire à se demander quel modèle de professionnel les enseignants débutants construisent et défendent. Au-delà, notre thèse s'intéresse aux effets de la formation initiale des professeurs des écoles sur leur développement professionnel.

Le chapitre I de la thèse présente l'évolution des conceptions de l'enseignant et de la formation à l'enseignement au long de l'histoire jusqu'à la période contemporaine. S'attacher à l'analyse de toute dimension du système éducatif contemporain implique de s'intéresser aux étapes et aux mutations qui ont forgé l'état présent. L'étude historique nous renseigne sur le type d'enseignant que l'on a cherché à forger successivement au gré des époques et sur les dispositifs de formation. Modèles de l'enseignant et conceptions de la formation à l'enseignement vont toujours de pair mais avec des objectifs différents d'une période à l'autre. L'analyse historique vise à faire apparaître que les principes et les systèmes de formation des enseignants ont toujours des objectifs de nature professionnelle mais qu'ils répondent évidemment aussi à des enjeux de nature idéologique.

Le chapitre II sera consacré aux modèles du professeur des écoles. Des modèles de l'enseignant ont été établis par les chercheurs en éducation (Altet, 1996 ; Lang, 1999 ; Paquay, 1994). Des modèles ont également été mis en avant de façon implicite par les textes officiels. Nous procéderons à une analyse des auteurs et des textes officiels pour faire ressortir l'«enseignant-type», «la figure idéale» du professeur des écoles privilégiée aujourd'hui. Le métier de professeur des écoles se transforme et il apparaît aujourd'hui défini comme un «spécialiste des apprentissages scolaires».

La question commune et centrale qui sous-tend cette thèse est de savoir quel statut le modèle du professeur des écoles «expert des apprentissages scolaires» a chez les enseignants en début de professionnalisation. Dans cet objectif, trois types de données d'observation ont été recueillis et analysés auprès de professeurs des écoles débutants : des discours en situation d'entretien ; des pratiques de classe ; des réponses à un questionnaire.

Les trois études empiriques de la thèse seront présentées dans le chapitre III. Une première étude a été menée en 2010 auprès de professeurs des écoles stagiaires à la fin de leur seconde année de formation initiale dans un site départemental de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aquitaine. Une deuxième étude a été menée auprès de débutants,

d'abord lorsqu'ils étaient en fin de master deuxième année à l'IUFM au cours de l'année scolaire 2011 puis, comme professeurs des écoles stagiaires à la fin de l'année scolaire 2012. Une dernière étude a été menée en 2013 auprès de professeurs des écoles stagiaires au début de leur première année d'enseignement en responsabilité. Le calendrier des études montre qu'elles ont été conduites dans une période de forte mutation du système de formation des professeurs des écoles, marquée par la mise en œuvre de la masterisation des enseignants et la réorganisation de la formation professionnelle dans les IUFM. Alors que ces trois études s'adressent à des enseignants débutants à des étapes différentes de leur professionnalisation, elles ont l'objectif commun de révéler leur conception du métier de professeur des écoles.

Les trois études empiriques de la thèse sont présentées dans trois chapitres.

Le chapitre IV analyse le discours de professeurs des écoles stagiaires recueilli à partir d'un entretien de type semi-directif. Nous rapportons, analysons et discutons les réponses obtenues auprès de neuf professeurs des écoles alors en fin de deuxième année de formation initiale à l'IUFM.

L'objectif du chapitre V est d'observer comment les enseignants débutants utilisent des connaissances scientifiques dans leurs pratiques d'enseignement-apprentissage. Dans cette étude, nous menons des observations de séances de mathématiques en procédant à une analyse du travail de préparation et de mise en œuvre de l'enseignement. Ces séances de classe ont été conduites par des professeurs des écoles stagiaires, dans un premier temps en fin de formation initiale à l'IUFM puis, dans un second temps, l'année suivante en tant que professeurs des écoles en première année d'exercice en responsabilité. L'hypothèse qui guide ce travail est que la professionnalisation des enseignants comme spécialiste des apprentissages devrait ressortir de leurs pratiques de la classe. L'observation de situations de classe a été également conduite auprès de professeurs des écoles expérimentés dans le but de comparer pratiques débutantes et pratiques expérimentées en référence à l'expertise dans les apprentissages.

Dans le chapitre VI, les opinions et représentations des enseignants débutants sur différentes dimensions de l'enseignement ont été sollicitées à partir d'un questionnaire. L'objectif était précisément de recueillir des informations à propos de leurs conceptions de l'enseignement, des qualités de l'enseignant, des ressources mobilisées, etc. L'enquête a été menée auprès de 30 professeurs des écoles stagiaires à la fin de leur premier trimestre

d’enseignement en responsabilité. L'analyse des réponses visait à faire ressortir la position de ces enseignants débutants vis-à-vis du modèle de l’enseignant «expert des apprentissages».

La discussion générale, présentée dans le chapitre VII, développe trois points : d’abord, un résumé-synthèse des principaux résultats des trois études ; ensuite, un exposé de notre conception de l’enseignant des écoles ; enfin des propositions d’organisation de la formation initiale des professeurs des écoles.

Chapitre 1

LA FORMATION DES MAITRES D'HIER A AUJOURD'HUI

Introduction
I : Le maître d'école
I. 1 : Les philosophes éducateurs de l'Antiquité
I. 2 : L'éducateur évangéliste
I. 3 : La Révolution Française : l'instruction pour tous
II : Les écoles normales : la formation institutionnelle des instituteurs
II. 1 : Guizot : l'institutionnalisation des écoles normales
II. 2 : Duruy : l'instituteur fonctionnaire de l'État
III : La Troisième République : former des maîtres républicains
III. 1 : La politique de l'éducation
III. 2 : La morale républicaine
III. 3 : La formation professionnelle
III. 4 : L'élargissement des programmes de formation
III. 5 : La formation pédagogique
IV : L'apogée des écoles normales : former des instituteurs fonctionnaires de l'État
IV. 1 : Les écoles normales du XXe siècle : un établissement d'apprentissage professionnel
IV. 2 : L es valeurs de la Révolution Nationale
IV. 3 : L'effondrement du modèle sacral
IV. 4 : L'essor de la didactique
V : La formation universitaire: le professeur des écoles
V. 1 : Les IUFM
V. 2 : Les orientations
V. 3 : L'organisation de la scolarité
V. 3. 1 : La première année
V. 3. 2 : La deuxième année
V. 4 : Les formateurs
V. 5 : La critique des IUFM
V. 6 : La mastérisation
V. 6. 1 : Les enjeux internationaux
V. 6. 2 : Le renforcement de l'ancrage universitaire
V. 6. 3 : L'organisation de la scolarité
V. 6. 4 : Analyse des changements
V. 7 :Les ESPE
V. 7. 1 : Les orientations
V. 7. 2 : L'organisation de la scolarité
Conclusion

Introduction

Les décisions institutionnelles qui régissent la formation des maîtres sont inspirées par des choix idéologiques profonds se rapportant à l'Homme et à la Société. Ces décisions sont guidées plus directement par des représentations de l'enseignement et de l'enseignant. Toute formation des maîtres se réfère ainsi à «un modèle» de l'enseignant, dont les missions, les fonctions et les compétences sont définies à partir d'une analyse du contexte politique, social et culturel de l'époque (Mialaret, 1977).

La période contemporaine n'hérite pas d'une *tabula rasa* mais d'une longue histoire. Ce chapitre a l'objectif de rappeler les grandes lignes de l'histoire de la formation des maîtres, en privilégiant la formation des enseignants des écoles, ce qui conduit à parler parallèlement de l'évolution des conceptions de l'enseignant. Nous avons distingué quatre étapes principales : une période initiale marquée par la domination de l'Église jusqu'à la Révolution de 1789 ; la période de la Monarchie Parlementaire marquée par l'installation des écoles normales ; une période allant des lois scolaires de la Troisième République à la disparition des écoles normales, avec l'apogée de l'instituteur républicain ; enfin, la période contemporaine, de la création des IUFM en 1989 à celle des ESPE en 2013, consacrant le professeur des écoles «spécialiste des apprentissages».

Au long de ce parcours chronologique de l'Antiquité à nos jours, nous ferons ressortir les compétences et qualités professionnelles valorisées chez les enseignants par les dispositifs successifs de formation. En précisant les conditions historiques, politiques et socio-culturelles, nous rappellerons qu'au fil des époques, l'enseignant des écoles a été successivement un maître cultivé, un éducateur, un instituteur républicain, un praticien réflexif et aujourd'hui un professeur des écoles spécialiste des apprentissages scolaires, parfois qualifié d'ingénieur didacticien (Schneider, 2005).

I : Le maître d'école

I. 1 : Les philosophes éducateurs de l'Antiquité

Dès l'Antiquité, les hommes ont reconnu le rôle majeur de l'instruction pour la société. A cette époque, apparaissent les écoles philosophiques, notamment celle que Platon instaure à Athènes : l'Académie (387 av. JC). Elle est ainsi appelée car les élèves étaient rassemblés dans le jardin d'Académos, héros mythique de l'Attique. «Que nul n'entre ici, s'il n'est géomètre» est la devise inscrite au fronton de l'établissement. L'éducation générale

repose, d'une part, sur l'utilisation du langage comme moyen d'obtenir la persuasion des foules et, d'autre part, sur les mathématiques avec le quadrivium (arithmétique, géométrie, astronomie et musique). Platon insiste sur la maïeutique socratique, démarche durant laquelle Socrate, interrogeant le jeune esclave de Ménon, lui permet de comprendre la propriété de la diagonale du carré. Il offre ainsi, par un habile questionnement, à un de ses élèves de réaliser la construction de son savoir.

Cependant, Platon pense que la culture scientifique et intellectuelle est insuffisante pour permettre, à ceux qui la possèdent, d'accéder à la moralité. Il suggère alors qu'une discipline extérieure faciliterait l'assimilation des valeurs suprêmes avant d'aborder les études mathématiques et dialectiques. Chaque enseignement doit donc s'articuler à un système de valeurs supérieures permettant à la pensée de s'exercer librement. Or, le maître est un «Enseigneur sans programme», «un maître d'humanité» (Gursdof, 1963, p. 54). L'enseignant de l'Antiquité est un Mage dont le charisme et la capacité rhétorique suffisent. Il n'a donc nul besoin de formation spécifique. On se préoccupe des élèves, de la pédagogie, mais pas encore de la formation des enseignants.

I. 2 : L'éducateur évangéliste

Tout au long du Moyen-Age et jusqu'à la Révolution Française, l'école, fréquentée par les fils des élites, est sous la domination de l'Église. Son objectif est certes d'alphabétiser les enfants, mais surtout de former des chrétiens, en particulier lors de la politique de reconquête catholique menée par la Contre-Réforme (Grandière, 2006). Cependant, certains dignitaires religieux, Ignace de Loyola, fondateur de la compagnie de Jésus (1491-1556), Charles Démia (1637-1689), ancien élève jésuite de Bourg-en-Bresse, Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719), fondateur des écoles Lassaliennes, réalisent que la réussite de la conquête catholique passe par l'instruction des enfants du peuple. Alors que les enfants de l'élite ont à leur disposition des précepteurs, il faut se préoccuper des enfants des milieux pauvres qu'il convient d'évangéliser tout en leur prodiguant des rudiments d'instruction.

Les programmes d'enseignement sont largement sous le contrôle de l'Église Catholique et les enseignants sont majoritairement des clercs. Les maîtres provenant de ce rang ont profité de l'enseignement des séminaires, lequel concède peu de place à la pédagogie. Peu à peu, une formation dogmatique plus étendue s'installe et les questions pédagogiques de leur sacerdoce sont quelquefois abordées par le biais de leçons fournissant quelques principes les plus utiles à l'exercice éducatif. En dépit de ces avancées, les plaintes

sont unanimes pour regretter l'incapacité des maîtres d'école. Selon Charles Démia, «la plupart des maîtres ignorent non seulement la méthode de bien lire et écrire mais encore les principes de la religion ; parmi ceux-ci, il y en a d'hérétiques impies et qui ont fait des professions infâmes sous la conduite desquels la jeunesse est dans un danger évident de se perdre» (in Chartier, 1976, p. 24). Face à de telles insuffisances, l'idée qu'il convient de former des maîtres fait son chemin. Elle est exprimée par Démia : «Quelque soin que l'on prenne pour l'établissement des écoles qui sont utiles et nécessaires au public, l'on n'y réussira jamais, à moins que l'on n'ait de bons maîtres pour les remplir, et l'on n'en n'aura jamais de bons, à moins qu'ils n'aient été formés et stylés à cette fonction.» (Gontard, 1975, p. 4). Dans son séminaire des maîtres, Charles Démia installe une formation à la rigueur morale et à la piété. Il demande aussi à ses maîtres de partager l'école en classes distinctes selon les capacités des élèves et de travailler en groupes différenciés, pour prendre en compte l'hétérogénéité des acquis, prégnante dans les écoles de pauvres.

Jean-Baptiste de la Salle a lui aussi joué un rôle précurseur dans la formation des enseignants. Ordonné prêtre en 1678, il devient l'exécuteur testamentaire du chanoine Nicolas Roland, son «maître» spirituel, fondateur de la congrégation enseignante des Sœurs de l'Enfant-Jésus, et initiateur d'écoles gratuites pour les filles dans le diocèse de Reims. Jean-Baptiste de la Salle poursuit l'œuvre de Nicolas Roland pour se consacrer à l'instruction des enfants pauvres. Il a par ailleurs compris que la réussite d'un projet éducatif dépend essentiellement de la qualité de ceux qui le mettent en œuvre. Il emploie l'expression «formation des maîtres» dans un manuscrit de 1706, *La Conduite des écoles chrétiennes*, ouvrage de référence sur la formation des enseignants. De la Salle reprend les réalisations de Charles Démia en regroupant autour de lui une équipe de maîtres dont l'ambition est à la fois pédagogique et chrétienne au service des pauvres. Il s'agit de bien former des maîtres aptes à contribuer à «l'éducation de la piété» et connaisseurs du catéchisme, mais aussi dotés de «recettes pédagogiques» censées leur faciliter la tâche dans des classes souvent très hétérogènes en termes de niveau scolaire et d'âge des élèves. L'objectif est d'établir une corporation ayant des références partagées et de renforcer sa vocation éducative. Comme le résume Boutet (1995), «la formation Lassalienne des maîtres s'efforce donc d'en faire, à la fois, d'excellents chrétiens et de bons pédagogues aptes à entraîner les enfants à leur suite par leurs propres exemples.» (p. 82). Le formateur est un maître expérimenté chargé de corriger les défauts des maîtres débutants qu'il conseille. Ces erreurs sont répertoriées avec précision

dans *La Conduite des écoles chrétiennes* (Lauraire, 2001) (Annexe 1) : il convient d'apprendre à utiliser sa voix et son corps, lutter contre le «babil», cette «démangeaison de parler» qui accompagne les jeunes maîtres, et contre l'emportement à vouloir presser les actes pédagogiques. Le silence et la bienveillance à l'égard des élèves sont des «armes pédagogiques» qui impliquent une importante maîtrise de soi. Le formateur doit aussi inculquer aux jeunes maîtres qu'ils doivent éviter la «familiarité et la badinerie». Il doit inciter le futur enseignant au goût pour la prière et à l'appel du secours de Dieu : «le formateur inspirera à son élève une véritable piété qui le porte à recourir sans cesse à Dieu, à l'appeler à son secours et à lui demander les grâces nécessaires pour réussir dans son état et dans une fonction sainte.» (Lauraire, 2001, p. 306). C'est donc la promotion de l'Homme chrétien engagé au service des enfants, des artisans et des pauvres que vise la formation Lassalienne. Si le maître est principalement considéré comme un éducateur, sa fonction est élevée à une mission qui engage le mérite de sa personne. Une telle représentation de la fonction magistrale procure à la formation des maîtres un objectif d'exemplarité. Cependant, alors que les formateurs des maîtres de collège émanent des universités, les formateurs des maîtres du primaire ne sont encore que des maîtres expérimentés.

I. 3 : La Révolution Française : l'instruction pour tous

Avec la Révolution naît l'idée d'une formation des maîtres qui transforme les enseignants en diffuseurs de l'idéologie nouvelle : des citoyens instruits, vecteurs de conversion à la République et à la philosophie des Lumières, faisant obstacle au pouvoir ancestral de l'Église.

Le projet apparaît alors d'instaurer un lieu où l'on puisse former les maîtres à enseigner. Comme la Révolution réclame «la régénération du monde» et proclame la volonté de créer un Homme nouveau, libéré des superstitions du passé et participant par son instruction à l'évolution de l'humanité, «une telle entreprise nécessitait une pédagogie» (Moussy, 1994, p. 127). En outre, les sciences qui se sont développées dans les dernières décennies du XVIIIème siècle - histoire naturelle, physique, chimie, etc. - réclament le droit de figurer dans l'enseignement et l'on commence à penser que la méthode scientifique, reposant sur l'hypothèse et l'expérience, serait profitable pour les futurs maîtres. Le projet que Condorcet élabore dans ses *Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique* (1791) (Annexe 2) s'attache longuement à la question des maîtres. Il s'y montre conscient de la nécessité de recruter des maîtres compétents, à la fois érudits et capables pédagogiquement d'œuvrer à

l’instruction du peuple et de permettre un exercice raisonné de la citoyenneté politique. Pour Condorcet, l’Instruction Publique «est un devoir de la société à l’égard des citoyens». En raison du contexte politique, notamment la guerre avec la Prusse, le projet ne sera pas mené à son terme.

Progressivement, la situation de l’enseignement primaire et secondaire s’altère dans le pays, notamment parce que la disparition des congrégations religieuses entraîne la fermeture de nombreux établissements. La question de la formation des enseignants demeure entière et il convient d’urgence, pour éviter la réapparition des anciens enseignants issus des congrégations, d’instaurer une école de formation des maîtres. Est créée alors, sous le nom d'«école normale», une institution d’enseignement supérieur destinée à former les maîtres d'école de la République. En 1794, dans le rapport qu’il présente devant la Convention, Lakanal explique la mission que doit remplir ce nouvel établissement. Il doit former «un très grand nombre d’instituteurs capables d’être des exécuteurs d’un plan qui a pour but la régénération de l’entendement humain dans une république de 25 millions d’habitants que la démocratie rend tous égaux. Dans ces écoles, ce ne sont donc pas les sciences qu’on enseignera mais l’art de les enseigner ; au sortir de ces écoles, les disciples ne devront pas seulement être des hommes instruits mais des hommes capables d’instruire : pour la première fois sur la Terre, la nature, la vérité, la raison et la philosophie vont donc avoir un séminaire. […] La raison humaine, cultivée partout avec une industrie également éclairée, produira partout les mêmes résultats, et ses résultats seront la recréation de l’entendement humain chez un peuple qui va devenir l’exemple et le modèle du monde.» (Moussy, 1994, p. 30).

La première école normale officielle, consécutive à des lois et non plus à des initiatives religieuses, est créée à Strasbourg en 1794 par Simon. Les principes de formation des futurs maîtres consistent en l’observation de formateurs expérimentés et une réflexion sur les méthodes, prolongées par une pratique accompagnée. Les formateurs sont recrutés parmi les praticiens. Un peu plus tard, poussée notamment par Lakanal, «l’École Normale de l’An III» ouvre ses portes sur de toutes autres bases. La formation des maîtres, d'une durée de quatre mois, y est confiée à des savants illustres, les grandes figures de la science française, avec la volonté d’instaurer une école de grand renom scientifique. Le problème est que ces formateurs illustres s’attachent aux contenus mais omettent leur enseignement, si bien que les élèves-maîtres, plutôt désireux d’apprendre des méthodes pédagogiques, assistent surtout à des leçons académiques, d’érudition et de science. La création de «l’École Normale de l'An

III» s'accompagne alors d'un débat entre les partisans d'une formation des maîtres axée sur l'art d'enseigner et ses méthodes et ceux qui veulent instaurer un foyer pour la science. Par cette formation, les élèves-maîtres s'imprègnent certes d'habitudes, de principes, de langage, mais elle contribue mal à leur formation pédagogique. Après quatre mois d'existence, où s'accumulèrent les déceptions, «l'École Normale de l'An III» aboutit à un échec complet (Gontard, 1975). Sa fermeture sera ordonnée en 1795.

La période révolutionnaire, malgré ses tentatives de réorganisation des structures éducatives, abouti à un constat de crise pour l'École et la formation des maîtres. Les collèges de l'Ancien Régime sont supprimés, les établissements cléricaux détruits pour la plupart par des élites révolutionnaires, sans que de nouvelles structures ne les remplacent. Le Consulat et l'Empire qui suivirent vont privilégier l'enseignement secondaire, fondé par la Loi du 1er mai 1802, pour former les cadres dont l'armée et l'administration ont besoin. Seuls deux articles d'un décret de 1808 affirment qu'il sera installé «auprès de chaque académie et dans l'intérieur des collèges ou des lycées, une ou plusieurs classes normales, destinées à former des maîtres pour les écoles primaires. On y expose les méthodes les plus propres à perfectionner l'art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer.» (Gréard, 1900, p. 20). Dans ce contexte difficile, marqué par le retour des écoles confessionnelles, l'école normale de Strasbourg incarne une fondation pionnière. Une «classe normale» est en effet ouverte en 1810 pour une durée de scolarité de trois ans. Les formateurs sont des professeurs de lycée qui assurent l'instruction des futurs maîtres d'école et leur formation au métier en dispensant des cours théoriques disciplinaires mais aussi des analyses sur les méthodes d'enseignement (Grandière, 2006, p. 107). D'après Buisson (1887), «cette école, organisée sur le plan des séminaires allemands, reçut tout d'abord soixante boursiers de 16 à 30 ans et un nombre illimité de pensionnaires libres. […] L'enseignement comprenait la langue française, la langue allemande, l'arithmétique, les éléments de physique, la calligraphie, la géographie, le dessin, la musique, le chant, des notions d'agriculture et de gymnastique. On devait y étudier également les meilleures méthodes d'enseignement, c'est-à-dire la pédagogie ou plutôt la méthodologie d'alors.» (p. 2059).

Les Ultras au pouvoir en 1820 freinent les projets de développement de la formation des maîtres qu'ils ne conçoivent que dans les séminaires. Il faut donc attendre le retour des Libéraux pour voir ressurgir un intérêt en faveur d'une politique de formation des maîtres. Le ministre Vatimesnil va privilégier les écoles normales qui sont au nombre de 14 en 1830.

Cependant, ces établissements fondés sous la Restauration ne forment pas suffisamment de maîtres compétents, et les pratiques anciennes, issues de l'Ancien Régime, perdurent fort longtemps durant le XIXe siècle. Parallèlement, la place des congrégations religieuses et des écoles privées s'amplifie.

A la fin de la Restauration, les avancées dans le domaine scolaire sont donc réelles tout en restant limitées. S'agissant de la formation des maîtres, si l'abandon de «l'École Normale de l'An III» marque les esprits, le modèle du «séminaire» de formation affecté à l'enrichissement des connaissances des futurs maîtres et à l'amélioration de leur pratique professionnelle, s'est peu à peu répandu sur le territoire national. Quant à la formation des maîtresses, en revanche, le vide institutionnel persiste. Ce sont les religieuses qui officient auprès des futures enseignantes qui reçoivent quelques conseils pédagogiques et apports théoriques. L'objectif de leur formation est plutôt d'assurer le salut de l'âme chrétienne et de limiter la femme à sa mission d'épouse, de mère et de chrétienne.

II : L'école normale : la formation institutionnelle des instituteurs

La formation des maîtres est l'objectif prédominant des fondateurs de l'enseignement primaire, et ce, bien avant l'obligation scolaire. Le premier pas dans cet objectif est la Loi Guizot (1833) qui institue les écoles normales comme structure territoriale de formation des instituteurs. Plus tard, la Loi Ferry (1879) impose la création d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices dans chaque département. Les écoles normales vont être, en raison de leur stabilité, une composante essentielle du système d'enseignement primaire français pendant plus de 150 ans. Dès 1881, elles représentent une institution achevée qui ne devait pas subir de transformations majeures jusqu'en 1969.

Tout en instaurant la formation dans les écoles normales, l'État dessine l'ébauche du maître qu'il faut à la Nation. L'époque est aussi celle de l'installation d'une «éducation nationale». C'est au niveau central que sont fixés des programmes communs d'enseignement pour les élèves et des programmes de formation unifiés pour tous les maîtres. Avec la volonté «d'éduquer pour la nation» (CEPEC, 1995), il s'agit de rassembler dans la même configuration scolaire des populations d'origines, de langues, de religions, de conditions sociales ou de cultures distinctes.

II. 1 : Guizot : l'institutionnalisation des écoles normales

La grande réforme qui bouleverse les «petites écoles» reçues de l'Ancien Régime et attribue à l'enseignement primaire la spécificité qu'il a conservée depuis, est due à François Guizot, ministre de l'Instruction Publique de la Monarchie de Juillet. La Loi Guizot du 28 juin 1833 est déterminante dans l'histoire de la formation des maîtres. D'abord, elle impose l'installation d'une école normale dans chaque département : «Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins.». Ensuite, elle réorganise le contenu de la formation des maîtres avec l'objectif explicite de former, non plus un fidèle de l'Église Catholique, mais un citoyen patriote, en particulier pour répondre aux nouveaux enjeux sociopolitiques. Pour Guizot, l'éducation des enfants par l'État est en effet la voie permettant de conserver l'ordre, d'assurer la paix sociale et d'épargner à la nation des débordements révolutionnaires. Dès 1816, il déroulait sa thèse dans son *Essai sur l'histoire de l'instruction* : «Quand le gouvernement, y écrit-il, a pris soin de propager, sous les rapports de la religion, de la morale, de la politique, les doctrines qui conviennent à sa nature et à sa direction, ces doctrines acquièrent bientôt une puissance contre laquelle viennent échouer les écarts de la liberté d'esprit et toutes les tentatives séditieuses.» (p. 47). Pour Guizot, comme il le notifie dans ses *Mémoires*, «le grand problème des sociétés modernes, c'est le gouvernement des esprits. L'Église avait seule jadis le gouvernement des esprits. Elle possédait à la fois l'autorité morale et la suprématie intellectuelle. Elle était chargée de nourrir les intelligences comme de régler les âmes et la science était son domaine presque aussi exclusivement que la foi. Cela n'est plus. L'intelligence et la science se sont répandues et sécularisées. Les laïques sont entrés en foule dans le champ des sciences morales et l'ont cultivé avec éclat. La science a cessé de vivre habituellement sous le même toit que la foi ; elle a couru le monde […]. En devenant plus laïques, l'intelligence et la science ont prétendu à plus de liberté.» (p. 53). Pour relancer l'instruction primaire, Guizot s'appuie sur le recrutement des maîtres. Il note de la sorte : «j'adoptais sans hésiter, pour y pourvoir, le système des écoles normales primaires dont les premiers essais avaient commencé en France en 1810 et qui comptait déjà en 1833, quarante-sept établissements de ce genre créés par le libre bon vouloir des départements ou des villes […]. J'en fis une institution générale et obligatoire.» (p. 53).

L'application de la loi de 1833 vise aussi l'édification d'une image professionnelle, laquelle s'élabore par une série de mesures. Les instituteurs, «élevés au rang qui leur

appartient, celui de fonctionnaires de l'État», ne peuvent être formés que sous son contrôle. Guizot en déclare le modèle : «un homme qui doit en savoir beaucoup plus qu'il n'enseigne […]; qui doit vivre dans une humble sphère, et qui pourtant doit avoir l'âme élevée […]; qui doit posséder un rare mélange de douceur et de fermeté, car il est l'inférieur du bien du monde dans une commune, et il ne doit être le serviteur dégradé de la personne.» (p. 74). Dès le 2 janvier 1833, lorsqu'il présentait les motifs de son projet de loi sur l'Instruction Publique, Guizot avait esquissé son portrait du maître d'école : «Si on veut que le maître d'école soit utile, il faut qu'il soit respecté; et pour qu'il soit respecté, il faut qu'il ait le caractère d'un fonctionnaire de l'État, surveillé sans doute par le pouvoir communal mais sans être uniquement sous sa main et relevant d'une autorité plus générale.» (Grandière, 2006, p. 57). Un arrêté du 13 mai 1831 (Annexe 3) avait déjà établi le modèle disciplinaire des futures écoles normales de la Monarchie de Juillet. La formation, d'une durée d'une année, était régie par des rapports d'autorité particulièrement stricts. L'élève-maître devait une obéissance absolue au directeur de l'école normale, lui-même contrôlé par une commission de surveillance, dont le règlement général des écoles normales primaires du 14 décembre 1832 précisait la composition et les attributions. On y relevait la volonté d'associer les connaissances théoriques indispensables au bon maître, le volet professionnel par les exercices dans les classes annexes et le dressage des comportements. L'instruction morale et religieuse étant la première des disciplines enseignées. Facultativement, on pouvait enseigner l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques, les éléments d'histoire et de géographie, des notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, les éléments de l'agriculture, de l'industrie et de l'hygiène, le dessin linéaire, l'arpentage, le nivellement et la gymnastique.» (Buisson, 1887, p. 2064).

L'instituteur devait avoir conscience de ses limites et ne pas avoir d'ambition. C'est la raison pour laquelle la formation qu'il recevait se bornait au strict nécessaire pour enseigner à l'école primaire, lui ôtant du même coup toute idée de promotion sociale par des études plus étendues. Dans la lettre qu'il adresse aux directeurs d'écoles normales, le 11 octobre 1834, Guizot leur ordonne de veiller à ne pas trop étendre la formation offerte, «car une instruction étendue, écrit-il, rend presque toujours ceux qui l'ont reçue impropre aux fonctions modestes auxquelles ils sont destinés». L'instituteur devait aussi incarner le modèle qui fuit l'oisiveté, refuse les jeux d'argent, se rend utile constamment. L'école normale avait ainsi des «allures de monastère» (Nique, 1989, p. 67). Pour ancrer ces principes, Guizot adresse d'ailleurs une

circulaire aux instituteurs eux-mêmes le 4 juillet 1833. Il y précise que leur mission consiste à mener le peuple à entendre la voix de la raison, qu'ils doivent déployer le sens du devoir et les préceptes moraux parmi la jeunesse mais également la croyance en la providence, le respect dû aux lois, au Prince et à Dieu. Ainsi, «l'école ne sera pas seulement une École de l'État, mais une École pour l'État.» (Nique, 1989, p. 67).

Guizot s'attache aussi à tous les détails de fonctionnement des écoles normales : contrôle des livres, attribution du brevet, même pour les filles pourtant toujours tenues à l'écart, intervention de l'inspecteur primaire dans la formation, organisation de conférences pour les instituteurs…. On publie cinq manuels scolaires nationaux pour les enseignements primordiaux, on imprime chaque mois un manuel général, annonciateur du Bulletin Officiel. Les programmes nationaux sont imposés par le ministère. Les directeurs des écoles normales doivent refuser les programmes d'enseignement qui dépasseraient les contenus des écoles primaires. Les maîtres doivent posséder des connaissances solides mais pratiques, «susceptibles de se transmettre sous la forme d'un enseignement utile aux hommes que leur laborieuse condition prive du loisir nécessaire pour la réflexion et l'étude.» (Instructions Officielles, 1839, 1865). Ces programmes sont présentés comme des «notions élémentaires». Ils semblent néanmoins très étendus et affichent certainement la volonté de fournir aux instituteurs une identité liée à leur savoir qui leur procure «cette âme élevée», «cette dignité de sentiments et même de manières» qu'explique Guizot dans son exposé des motifs à la Loi de juin 1833. Cependant, ce savoir, qui distingue le maître, doit rester en rapport avec les besoins populaires utiles.

Guizot fait la promotion de l'internat, qui en séparant les élèves-maîtres de leurs familles, les rend plus aptes à recevoir l'influence des professeurs. Le règlement des écoles accorde des pouvoirs très vastes au directeur : il préside l'ordre interne de l'établissement, surveille la tenue des élèves, étudie les notes scolaires et de discipline qui lui sont remises chaque soir. Il fournit chaque mois un rapport précis sur l'ensemble des normaliens. Il est présent à leur lever et leur coucher, il passe dans les études et dans la cour de récréation. L'uniforme finit par s'imposer aux futurs maîtres. L'aspect extérieur ne supporte aucune négligence. Les devoirs religieux arrivent en tête des activités. La journée débute et s'achève par la récitation commune de la prière du diocèse (Annexe 4). L'aumônier de l'école, outre ses cours, veille à l'ensemble des activités avec le soutien du directeur. Instruction et éducation sont étroitement liées pour former un maître exemplaire, un modèle qui inspire la

moralité.

En résumé, la politique de Guizot a été déterminante dans l'institutionnalisation de la formation des maîtres même s'il faut reconnaître ce qu'ont apporté plusieurs décennies de réflexions et de réalisations. Les écoles normales reçoivent la mission de préparer les futurs maîtres en leur apportant une solide formation, intellectuelle et pédagogique, mais aussi morale et religieuse. La formation est organisée en trois composantes principales : les programmes, les méthodes d'enseignement et la pratique en classe, très rudimentaire encore, enfin, l'éducation personnelle. La France se couvre alors progressivement d'écoles normales de garçons qui vont fournir au pays de nouvelles générations d'instituteurs, plus instruits, plus aptes pédagogiquement, mais aussi davantage contrôlés idéologiquement, intégrant les préjugés politiques de leur charge professionnelle. Pour chapeauter l'édifice, une inspection primaire aux compétences d'ordres pédagogiques et administratifs est instaurée. Cinq cents inspecteurs primaires sont nommés à la rentrée de 1834 et deviennent les vecteurs essentiels de l'unification de l'enseignement en se rendant dans les milliers d'écoles publiques du pays. S'agissant des filles, la situation reste très préoccupante car le pouvoir se désintéresse de leur instruction, abandonnant toujours aux congrégations religieuses la formation de bonnes chrétiennes, d'épouses soumises et d'efficaces mères de famille.

II. 2 : Duruy : l'instituteur fonctionnaire de l'État

L'évolution politique de la Monarchie de Juillet vers plus de conservatisme fait se déployer les critiques à l'encontre de la politique de Guizot jugée comme une entreprise autoritaire de «normalisation» de la vie intellectuelle. Les écoles normales apparaissent aux yeux des Libéraux comme un «appareil idéologique d'État» destiné à museler l'opinion par le biais des instituteurs. C'est finalement l'intervention du «parti de l'Elysée» et de Louis-Napoléon Bonaparte qui sauve les écoles normales en renvoyant le projet en examen devant une sous-commission du Conseil d'État. La Loi du 15 mars 1850, dite Loi Falloux, ne supprime pas les écoles normales mais les rend facultatives. Le comte de Falloux, ministre de l'Instruction, présente à la Chambre des députés son projet de loi sur l'enseignement en signalant que les écoles normales fournissent chaque année 800 instituteurs, soit près de la moitié des 1700 places vacantes. Il propose alors que les conseils généraux soient tenus d'entretenir les élèves-maîtres mais pas nécessairement dans les écoles normales : «Tout département est tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux en entretenant

des élèves-maîtres, soit dans les établissements d'instruction primaire désignés par le conseil académique, soit aussi dans l'école normale établie à cet effet par le département. Les écoles normales peuvent être supprimées par le conseil général du département. Elles peuvent l'être également par le Ministre, en Conseil supérieur, sur le rapport du conseil académique» (article 35). La Loi Falloux est suivie d'un nouveau programme d'enseignement dans les écoles normales qui réduit très fortement le contenu des apprentissages obligatoires (Grandière, 2006, p. 57). Cette mesure désole le rédacteur de l'article sur les écoles normales dans le Dictionnaire Buisson : «Le programme de 1832, déjà si modeste, était encore réduit : obligatoirement, on ne devait plus enseigner que l'instruction religieuse et morale, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française, l'arithmétique, le système métrique et le chant religieux. » (..).

Après une période d'hostilité, l'arrivée de Victor Duruy à la tête de l'Instruction Publique, en 1863, fait réapparaître des idées favorables aux écoles normales et à leur développement. Duruy a l'ambition de valoriser les écoles normales pour en faire les instruments du développement de l'instruction populaire. Les programmes des écoles normales sont développés progressivement avec la généralisation des cours d'agriculture, l'initiation à la météorologie et le chant. La liste des matières d'enseignement inclut aussi l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française, le calcul et le système légal des poids et mesures, l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques, la tenue des livres, les éléments de l'histoire et de la géographie générale et particulièrement l'histoire et la géographie de la France, des notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, l'horticulture, ainsi que des notions élémentaires d'agriculture, sur l'industrie et l'hygiène, les éléments de la géométrie, l'arpentage et le nivellement, le dessin, le chant, la gymnastique, des notions d'administration communale et de tenue des registres d'état civil (art.1). L'instruction religieuse est donnée aux élèves-maîtres, suivant la religion qu'ils professent, par les ministres des différents cultes reconnus par l'État. (art.2)». Un décret de 1866 instaure un cours de pédagogie en troisième année, consacré à l'exposé des méthodes, à l'éducation intellectuelle et morale et à l'organisation des écoles.

L'image de l'instituteur traduite par les programmes donne le premier rôle aux savoirs. Mais le maître doit aussi être préparé aux méthodes d'enseignement, à la gestion pédagogique des élèves, aux capacités administratives indispensables à la direction d'une école, aux

relations avec les familles et les conseils municipaux. Duruy ne manque pas de rappeler les instituteurs à l'essentiel de la pratique de la classe. En effet, des tendances nouvelles se révèlent : les débutants, selon le ministre, abandonnent volontiers les anciennes méthodes de lecture pour les nouveautés pédagogiques alors en vogue au XIXème siècle. Duruy souhaite que les instituteurs donnent du sens au travail des élèves, qu'ils évitent «les éléments», qu'ils privilégient «l'utilité» des notions abordées. Par ailleurs, modestie, soumission au maire et au curé, vie austère et accaparée par un travail permanent, respect et fermeté à l'égard des enfants, sont les valeurs mises en relief. Elles doivent être incarnées et propagées par les instituteurs. Leur personne représente les valeurs éthiques et culturelles qu'ils ont pour mission de transmettre.

L'État compte, de la sorte, sur les écoles normales et les maîtres pour conduire dans les campagnes les connaissances et les pratiques techniques sans que l'ordre social et moral ne soit altéré : «Ces écoles sont notre grand instrument de propagation pour les améliorations à introduire dans l'éducation nationale, et j'ai l'ambition, pour les maîtres qu'elles forment, de les voir devenir, chacun dans sa commune, le missionnaire de toutes les idées utiles et saines. » (Duruy, 1866, p. 44). Pour Duruy, comme pour Guizot et leur plus notoire successeur républicain Jules Ferry, l'École est un instrument de cohésion nationale et de développement du nationalisme. Elle doit servir à rapprocher les français et affaiblir les différences d'origine, de condition et d'opinion.

III : La Troisième République : l'instituteur républicain

La Troisième République (1870-1940) dispose à son arrivée d'un système de formation des enseignants des écoles déjà bien développé et fortement structuré, tout du moins pour les hommes. Plus que l'organisation qui est dans l'ensemble maintenue sans grands changements, c'est l'esprit des écoles normales qui va évoluer avec l'objectif d'accélérer la sécularisation de l'institution scolaire et de former un maître au service de la République. Les maîtres, «hussards noirs de la république» sont chargés de propager les valeurs républicaines et d'œuvrer à l'unité de la nation.

III. 1 : La politique de l'éducation

L'école normale primaire apparaît comme la clé de voûte de la politique scolaire des gouvernements de la Troisième République, et de leur politique. Comme l'explique l'inspecteur Félix Pécaut (1881), «nous n'étonnerons personne en disant qu'aucune institution

n’est appelée à rendre de plus grands services que les écoles normales dans une démocratie régie par le suffrage universel. Elles ne dispensent pas seulement au peuple, par l’intermédiaire des élèves-maîtres qu’elles préparent, un certain fond de notions positives, elles propagent aussi des habitudes d’esprit, des manières de penser, de juger, de sentir, qui entrent pour une notable part dans la formation du caractère et de l’esprit de la grande majorité de la nation.» (p. 88). Les écoles normales sont alors un enjeu d'affrontement entre deux autorités : d'une part, l'Église, forte de toute la tradition de ses congrégations enseignantes, qui s'est donnée la tâche d'instruire le peuple pour le christianiser ; d'autre part, l'État Républicain qui, depuis la Révolution, cherche à instruire le peuple au nom de la Nation. Alors que depuis leur origine, on demandait aux écoles normales de former, en même temps que le bon maître, un bon chrétien fidèle aux principes de l’Église, la Troisième République sécularise définitivement la formation des enseignants. Plus globalement, elle affirme sa conception d’une laïcité militante qui rejette les croyances religieuses dans la sphère des positionnements et des choix privés de chaque individu. Le cadre scolaire est contrôlé par le pouvoir central. Tout est mis en œuvre pour propulser les maîtres à un niveau qui en fera des concurrents des notables, et le «Cheval de Troie» de la République.

Parmi leurs premières tâches, les républicains vont se préoccuper de la formation des institutrices. La Loi Guizot négligeait la scolarisation des filles. Sur la proposition de Paul Bert, alors président de la Commission de l’enseignement public à l’Assemblée, la Loi du 9 août 1879 fait obligation aux départements de créer avant trois ans une école normale de jeunes filles. Une autre préoccupation est d’unifier l’Instruction Publique et de lui procurer des contours propres pour marquer son identité. Tout est mis en œuvre pour renforcer la conscience d’appartenance au corps des instituteurs et des institutrices. L’État intervient alors pour la création d’une culture commune, d’idéaux partagés, de guide d’explication auprès du peuple des mutations politiques, économiques et sociales en cours. Trabuc (1887) relève que «parmi les institutions tendant à grouper les instituteurs et à resserrer les liens de confraternité qui doivent les unir, il convient de citer les conférences pédagogiques, les bibliothèques pédagogiques, les cercles pédagogiques, les congrès, les sociétés de secours mutuels.» (p. 127). Les conférences pédagogiques sont généralisées par l’arrêté du 5 juin 1880, non seulement pour «discuter en commun les questions de méthodes, les points de doctrines, les procédés des livres», mais aussi pour briser l’isolement des maîtres, les détacher du milieu local, leur apporter un esprit de corps ; «ils y trouveront par surcroît, l’occasion de nouer

ensemble de bonnes relations de confraternité, et de multiplier leurs rapports avec leurs chefs hiérarchiques, c'est-à-dire de créer entre eux librement cette communauté et cette solidarité professionnelle qui fait la puissance et la dignité du corps enseignant.» (Circulaire aux recteurs, 10 août 1880). La culture commune est encore renforcée par la parution de revues pédagogiques, par les bulletins départementaux de l'instruction primaire et la création de bibliothèques pédagogiques dans les cantons.

III. 2 : La morale républicaine

Comme le rappelle Ozouf (2004), «les dangers d'une restauration monarchique, soutenue par l'Église, sont encore trop proches pour ne pas hanter les républicains au pouvoir ; or, la liaison de la démocratie et de l'Instruction Publique est un vieux dogme républicain ; assurer le pouvoir par l'organisation de l'enseignement devient donc la tâche la plus pressante pour précipiter le processus de sécularisation de l'enseignement.» (p. 52). Même si les républicains sortis vainqueurs des élections concentrent tous les pouvoirs, ils savent bien que la République doit être renforcée et conviennent que l'école, affranchie de toute influence de l'Église, doit en être l'instrument privilégié. Les cours d'école normale insistent sur les grands principes qui fondent la vie en société, la grandeur de la République et le rôle historique de la France. Les élèves-maîtres doivent assister à des cours d'instruction morale et civique, dispensés par le directeur de l'école normale. La morale dispensée présente les devoirs de l'Homme raisonnable qui applique des principes déterminés par sa raison et qui ne s'enracinent donc plus dans la religion. Prost (2004) désigne cette morale comme « une foi laïque » : «De Ferry à Combes, règne parmi les instituteurs une relative unanimité. Ils admettent un *credo* simple, fait de quelques certitudes fondamentales, […] c'est la foi laïque. La foi laïque, c'est une religion sécularisée. Elle est mise en forme par un groupe de protestants libéraux très unis.» (p. 52). Cette morale concrète et le patriotisme militant qui l'accompagne sont palpables à la lecture de l'ouvrage *Le tour de France par deux enfants* (Bruno, 1887), «symbole de la moralisation et de la scolarisation des français» (Terral, 1998, p. 98). Ce récit d'aventures moralisatrices et patriotiques de deux jeunes Lorrains, qui traversent la France à la découverte de ses régions, de ses productions et de ses gloires nationales, sera réédité à de nombreuses reprises et atteindra plus de huit millions d'exemplaires vendus. L'ouvrage, imposé aux maîtres et aux élèves, reprend dans les classes l'idéologie patriotique transmise dans les écoles normales aux futurs maîtres et maîtresses.

III. 3 : La formation professionnelle

L'école normale propose un double cursus visant, d'une part, le développement des savoirs et des capacités professionnelles, d'autre part, les esprits, les attitudes et les mœurs. La question de la formation ne serait plus politique, mais professionnelle avec deux questions centrales : quel est le but de l'institution ? Quel type de maître souhaite-t-on former ? Quand les instituteurs deviennent des fonctionnaires d'État, soustraits aux pressions locales, assurés de leur statut et de leur salaire, quand l'école normale devient un rouage ordinaire du système, on n'a plus qu'à «former des maîtres, tout simplement.» (Nique, 1991, p. 215).

L'Arrêté (1881) relatif au règlement, à l'emploi du temps, à la répartition des matières d'enseignement, aux programmes d'études dans les écoles normales d'instituteurs, traduit la volonté d'équilibrer les activités dans un temps mieux réparti entre les moments de repos, le travail intellectuel et l'exercice physique (Annexe 5). Le texte fixe huit heures de sommeil par jour, six pour les soins d'hygiène, les repas, les récréations et l'activité physique, cinq heures de travail personnel et cinq heures de cours. Il signale aussi que «les élèves-maîtres sont à tour de rôle exercés à la pratique de l'enseignement, sous la direction du maître chargé de l'école annexe.[…] les élèves de première année assistent à ces exercices, les élèves de seconde année remplissent les fonctions d'instituteurs adjoints ; ceux de troisième année peuvent être plus particulièrement associés à la direction de classe.» (p. 5).

Les formateurs des écoles normales sont recrutés en fonction de leur compétence professionnelle et technique et, d'après la circulaire du 7 mars 1846 , «il est évident que ces maîtres doivent être d'excellents éducateurs». Ces «maîtres d'application» devront procéder devant les élèves-maîtres à des «leçons modèles», dont on attend qu'elles seront imitées par les débutants, d'une part, dans des «leçons d'essai» au cours du stage, et d'autre part, lorsqu'ils auront la responsabilité d'une classe. Comme le note Pelpel (1996), «la notion d'application (école, classe, maître… d'application) ne devient intelligible que par rapport à une norme, un modèle agréé de fonctionnement pédagogique qu'il s'agit d'une part, de mettre en place vis-à-vis de ses propres élèves, et, d'autre part de proposer comme modèle à reproduire aux enseignants en formation.» (p. 71).

La situation des directeurs et des directrices des écoles normales est aussi repensée à la hausse. Il leur faut un certificat d'aptitude pour postuler à cette charge recherchée qui représente une promotion pour les inspecteurs primaires.

Jules Ferry et Ferdinand Buisson vont procurer à la formation des instituteurs une

organisation stable en établissant la création des écoles annexes et d'application par le décret du 18 janvier 1887. Ce décret ne sera pas modifié avant celui du 6 juin 1946, qui précisera que «les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses s'exercent à la pratique de l'enseignement dans les écoles annexes installées auprès des écoles normales» qui représentent des cadres d'expériences pédagogiques. Les futurs instituteurs s'entraînent aussi dans «les classes d'application choisies par l'inspecteur d'académie parmi les écoles du département et où seront organisés les différents stages de formation professionnelle.».

Le but du stage à l'école annexe installée dans l'école normale est, pour le futur maître, de vérifier la pertinence du modèle théorique proposé dans le cours normal, d'où l'indispensable unité de doctrine entre l'école annexe et l'école normale, et de tenter de le mettre en œuvre. De la sorte, l'imitation et l'action sont fusionnées et cette articulation est même la condition de l'apprentissage du métier dans la formation. L'imitation du modèle ne saurait être détachée de l'action et la «leçon d'essai» réalisée par l'élève-maître découle toujours de la «leçon modèle». Dans ce sens, les tentatives d'enseigner auxquelles est invité l'élève-maître sont des applications de la théorie, elles permettent d'en approfondir la connaissance. Voilà pourquoi Comparey (1850) précise : «ce cours ne sera pas une théorie planant dans les nuages de la spéculation pure, loin des réalités de l'école. Il sera vivifié et en quelque sorte commenté par la pratique, par les applications qu'en font immédiatement les élèves-maîtres dans les leçons qu'ils sont appelés à faire. » (p. 54). En outre, il est possible d'interrompre la leçon à tout instant pour discuter, analyser et la refaire. De plus, avec l'accompagnement des professeurs, les élèves préparent des programmes détaillés pour chaque cours, en prévoyant la répartition mensuelle. Les jeunes maîtres élaborent, en conformité avec le modèle normal, un répertoire de notions pour chaque cours auquel ne manque plus que l'élaboration didactique. Tel est donc le but de la formation normale : «doter le jeune maître d'un bagage théorique qu'il aura pu confronter à la réalité des classes primaires et qui sera l'objet d'une réflexion et d'un perfectionnement dès ses premières expériences professionnelles. La formation à l'école normale consiste, ainsi, en l'appropriation d'une doctrine et l'application d'un modèle explicite cautionné par «une institution hiérarchisée et cohérente.» (Laprévote, 1985, p. 231). Ces principes de formation s'apparentent au «modèle charismatique» des rapports entre le maître et l'apprenti décrit par Bourdoncle (1993) : «Cette forme de transmission artisanale et très ancienne non seulement permet, par imitation du maître, l'acquisition des gestes techniques et des savoirs pratiques,

mais aussi favorise, par identification, l'adhésion aux valeurs spécifiques du milieu professionnel. » (p. 119).

III. 4 : L'élargissement des programmes de formation

Comme toute réforme scolaire, celle des écoles normales repose sur une analyse de l'existant. Et cette analyse n'est pas positive. Selon l'inspecteur général Pécaut (1887), l'enseignement primaire français reste médiocre, principalement en raison de la rigidité du savoir acquis à l'école normale. «Les maîtres ont une culture mathématique et grammaticale dominante» comme le notait déjà Amboise Rendu plus de trente ans auparavant, et trop peu de culture et de sentiments esthétiques. Les problèmes d'intérêt, les questions de pur raisonnement, sont leur triomphe, avec l'orthographe et la grammaire : toutes choses où le jugement libre et le sens du vrai ne trouvent pas à s'exercer. De là cette rigidité, cette sécheresse, cette stérilité du savoir qu'on reproche souvent, non sans raison, à nos maîtres d'école qui les empêchent d'être des instituteurs de l'intelligence. Leur éducation n'est pas, si j'ose ainsi parler, assez libérale, c'est-à-dire assez profonde et personnelle» (p. 23).

En réponse, les contenus de formation vont connaître une large ouverture. Le 3 août 1881, le Ministère de l'Instruction Publique publie les programmes détaillés dans chacune des matières augmentant clairement l'étendue des connaissances à acquérir dans différentes directions. Les programmes de formation sont élargis avec l'affirmation de la maîtrise d'éléments de la littérature française, de notions de calcul algébrique et de langues vivantes facultatives. Des disciplines jusqu'alors facultatives deviennent obligatoires : le dessin, la musique, les sciences physiques et naturelles, l'agriculture, le travail manuel, la gymnastique, l'histoire, la géographie, la rédaction. Cet élargissement a l'objectif de favoriser la culture générale. Cette dernière n'est plus le privilège des écoles secondaires et supérieures, elle devient «la raison d'être des écoles normales» (Pécaut, 1887, p. 11). Il ne s'agit plus, en effet, seulement de transmettre des notions en lecture, écriture et calcul. Le maître doit connaître les sciences nouvelles et ouvrir l'esprit de ses élèves, former leur jugement par la raison et les capacités d'observation tout en développant leur esprit critique.

En d'autres termes, il importe d'apprendre, d'agir autrement. «Notre instruction primaire, écrit Pécaut (1887), ne réussit pas encore à instituer des habitudes nouvelles ou à modifier sensiblement les anciennes, pas plus les habitudes d'hygiène ou de propreté corporelle, les mœurs domestiques ou sociales, que la manière de raisonner des choses ou

d'en juger.» (p. 14). C'est l'éveil de l'intelligence que l'on différencie de l'instruction proprement dite : «l'enseignement a un double but : d'abord il donne des connaissances positives, utilisables dans la vie, en outre, il fournit aux facultés l'occasion d'entrer en exercice.» (p. 32). Dans ce sens, le développement de l'esprit scientifique manifeste «le mouvement général de la pensée contemporaine, qui s'écarte résolument des idées *a priori*, des dogmes absolus, même en matière littéraire, pour s'acheminer par la route plus longue, mais plus sûre de l'investigation méthodique, vers le maximum de vérité prouvée dont nous soyons capables.» (Croiset, 1905, p. 21). Ce qui est en projet est donc une école normale prétendant s'élever jusqu'aux idées générales patronnées par la science, s'opposant à l'école des rudiments. Dans ce cas, l'attitude scientifique apporte sa contribution à l'éducation et à la culture générale. Le maître doit désormais déployer des aptitudes à comprendre, une curiosité, «un éveil de l'esprit et de la volonté, le goût du vrai et du bien, sans oublier celui de la beauté» (Croiset, 1907, p. 27). Les mathématiques elles-mêmes peuvent contribuer à cette formation des mentalités. Elles sont certes utiles pour résoudre des questions de comptabilité ou de géométrie indispensables au commerçant, au paysan, mais par les aptitudes qu'elles développent, elles participent à l'éducation morale.

L'étendue des programmes alarme dès leur parution : les instructions ne cessent de modérer, d'indiquer les manières de procéder, de rappeler les professeurs des écoles normales à la raison. «Rester pratique» est la recommandation centrale prodiguée aux enseignants. Le directeur de l'école normale doit ainsi veiller à ce que l'enseignement ne soit pas détourné de son objectif : former des instituteurs. Il doit ainsi recommander aux professeurs «d'éviter la recherche de détails, des subtilités et des curiosités qui feraient perdre à l'enseignement des écoles normales son caractère pratique et professionnel» (1881). On peut comprendre ici combien est délicat ce positionnement entre l'importance des savoirs à assimiler et l'apprentissage de la pratique professionnelle vouée à inculquer les bases aux enfants du peuple.

L'école normale reste, malgré le parti pris des réformateurs envers une formation intellectuelle et humaine des maîtres, principalement un établissement d'enseignement. Dans le même sens, Jules Ferry encourage l'entraînement de compétences orales pour équilibrer une formation selon lui trop écrite. L'instauration de «leçons orales» exercées par les élèves-maîtres devant leurs pairs et professeurs, suivies de remarques, va dans cette direction : «ils rendent compte d'une leçon ou d'une lecture, expliquent un texte français» (Arrêté du 3 août

1881). Les aptitudes orales des maîtres sont ainsi exercées dans les classes annexées aux écoles normales qui doivent représenter de vraies écoles modèles dont le personnel est sélectionné avec soin.

La volonté de «rester pratique» figure dans les programmes, avec une place faite à l'agriculture (pour les garçons), à l'économie domestique et à l'hygiène (pour les filles), aux travaux manuels et de couture. Les Instructions concernant la lecture mettent aussi en avant ces recommandations pour les maîtres d'écoles primaires : «corriger les vices de la prononciation et de l'intonation», «comprendre un texte en le lisant, le faire comprendre à ceux qui nous écoutent», cultiver la mémoire tout en assimilant «quelques-uns de ces immortels passages, qui sont, qui devraient être dans la mémoire de tout le monde». En arithmétique, géométrie, algèbre, «le professeur «multipliera les exercices et les problèmes» ; en physique, «il s'attachera à donner à ces leçons un caractère essentiellement expérimental et pratique». En géographie, les professeurs sont incités à se rendre sur le terrain pour réaliser les travaux d'arpentage, pour «de fréquentes herborisations», pour les «promenades topographiques». Ces avertissements du Conseil Supérieur sont-elles prises en compte ? D'une part, les examens du brevet conditionnent l'attitude des élèves et des professeurs et, d'autre part, la richesse des programmes gêne la formation. Dans ce sens, Pécaut (1887) souligne la dérive en cours qui privilégie l'accumulation de savoirs au détriment de la capacité de réfléchir par soi-même. «Tant de connaissances à acquérir […] explique-t-il, durant les trois années de l'école normale, imposent à l'esprit une tension excessive, le font vivre hors de lui, et tour à tour les choses les plus diverses l'empêchent de se faire une vie propre d'observations, de réflexion, de tâtonnements, de points d'interrogations, où l'enseignement de la pédagogie, avec ses prémisses théoriques et ses applications trouverait à prendre racine.n» (Bréal, 1872, p. 15). Le manque de préparation professionnelle est reconnu par le ministère lui-même : «jusqu'à ce jour, il n'a été donné, à l'école normale, ni assez de temps, ni assez de soins à la préparation professionnelle des élèves-maîtres. On avait tant de choses à apprendre à ces jeunes gens pour en faire des brevetés qu'on négligeait un peu d'en faire, par surcroît, des maîtres et des éducateurs» (Circulaire aux recteurs relative aux programmes d'enseignement des écoles normales, 30 septembre 1885). En outre, l'école normale ayant toujours été chargée d'une mission morale et politique a dû, par voie de conséquence, privilégier la formation théorique au détriment de la préparation pratique. Le problème de la dualité de la formation des instituteurs est pointé. Le ministre René Goblet met

en place une commission de révision des programmes en 1886. Il affirme dès lors une orientation à suivre : situer la formation des écoles normales dans le domaine professionnel et ne pas «subordonner son plan d'éducation, sa discipline intellectuelle et son régime d'études à la poursuite du diplôme, quelque nécessaire qu'elle soit» (Circulaire aux recteurs). L'année 1885 marque la fin d'un cycle, celui des écoles normales essentiellement préoccupées d'apporter des connaissances pratiques aux futurs maîtres, et le début d'un autre, où s'imposent la façon d'enseigner avec la volonté d'appartenir au corps des instituteurs.

III. 4 : La formation pédagogique

Pécaut (1887) dénonce une insuffisance supplémentaire des écoles normales de l'époque: la formation pédagogique : «On commence à comprendre que l'apprentissage de deux ou trois semaines par an dans les écoles annexes, souvent sans direction, sert de peu et vaut à peine le temps perdu, s'il n'est accompagné d'exercices de leçons préparées à l'avance par les élèves-maîtres, présidés par le professeur de pédagogie, et couronnés par une leçon modèle que donnerait le professeur lui-même. De ce côté, il y a presque tout à faire.» (p. 46). La pédagogie doit donc occuper une place plus vaste dans les programmes de formation. Dans ce sens, la réforme de 1881 incarne le vaste mouvement en Europe et en France en faveur de la pédagogie. Pécaut (1887) anticipe pourtant les excès qui vont suivre cet élan pédagogique et notamment l'application littérale des méthodes des manuels : «Gardons-nous de faire de l'art de l'éducation un art trop spécial, il a sans doute ses règles, ses procédés, sa tradition, mais il a surtout son principe intérieur de vie qui se confond […] avec le libre mouvement d'un esprit sain et cultivé.» (p. 35). Dans le même sens, il publie en 1882 dans la Revue Pédagogique un article intitulé *De l'usage et de l'abus de la pédagogie*, où il met en garde contre «le péril d'une nouvelle scolastique» édifiée autour d'«un appareil scientifique trop compliqué».

Il semble qu'en guise de pédagogie seule la parole du maître dirige la découverte et l'étude raisonnée de l'élève en classe. Le maître doit ainsi se détacher du livre. La parole du maître se substitue au livre qui n'est désormais qu'un accessoire : «c'est par la bouche du maître que les enfants doivent connaître les règles. Le livre sera consulté comme un mémento.» (Pécaut, p. 36). En histoire, il ne procédera plus à une simple énumération de faits, mais il insistera sur «les personnages intéressants et dont l'œuvre a été durable, sur les événements importants et gros de conséquences» (p. 36). Les élèves sont sollicités par un questionnement adapté et invités à résumer, d'abord oralement, puis en une courte rédaction

ce que le maître a expliqué. En géographie, il ne s'agit plus de décrire mais d'expliquer. Ainsi, le maître doit-il lier «à leurs causes naturelles les richesses agricoles ou la production industrielle d'une région». De même, doit-il expliquer «par les accidents du sol et par les ressources d'un pays le rôle et la situation actuelle d'un peuple.» (Pécaut, 1887, p. 33). Dans le domaine des sciences à présent, la parole du maître doit exciter les facultés de l'enfant. Comme l'explique Compayré (1897), «le maître est moins un professeur qui expose ce qu'il sait qu'un excitateur de l'intelligence.» (p. 54). C'est l'activité qui est placée au centre de l'unique méthode présentée comme recevable pour l'enseignement primaire. Cependant, même si dans le modèle normal, une part de découverte est réservée à l'enfant, celle-ci ne peut être que restreinte dans le cadre de l'exposé magistral. C'est bien le maître qui communique les connaissances aux élèves. La méthode ne peut néanmoins rester totalement expositive pour ne pas engendrer l'ennui et la passivité chez les élèves au risque de cesser d'être active. Elle est alors un compromis dans lequel la parole du maître s'appuyant sur l'expérience et les connaissances des enfants, convoque l'auditoire à l'exposé du savoir en progressant du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait et en le sollicitant par un questionnement approprié.» (Laprévote, 1985, p. 231). Voilà décrit le paradoxe de cette méthode qui ambitionne de recourir à l'exposé magistral tout en évitant l'inertie des élèves. Comme le précisent les Instructions Officielles de 1887 : «La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour maître et élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, seules et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, il les conduit par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits à découvrir les principes, les applications d'une règle, ou inversement les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués.» (p. 12). En conséquence, l'art pédagogique consiste à préparer de «bonnes leçons» pour la présentation des connaissances. Elles ne sont d'ailleurs pas fondamentalement très éloignées de celles qui sont dispensées à l'école normale. En effet, «pour transposer une leçon d'école normale et en faire une leçon d'école élémentaire, écrit Compayré (1897), il suffit bien souvent de la réduire à des proportions plus humbles, de déblayer, de même qu'on ébranche les rameaux des arbres trop touffus ; de choisir enfin ce qui est à la portée des élèves et de choisir ce qu'il est réellement utile qu'ils connaissent.» (p. 23). Comprenons par là qu'il faut sélectionner correctement le niveau de difficulté des notions présentées et mener leur exposition en un

langage accessible aux enfants, en respectant une progression adaptée à la logique de la matière. C'est en définitive sur les qualités de la personnalité du maître aux ressources multiples que culmine la pédagogie.

III. 5 : La formation morale

Certes, les écoles normales sont des établissements de formation professionnelle qui enseignent des disciplines directement liées au métier d'instituteur, mais on y trouve cependant deux types de formation : l'une en faveur de l'instruction, l'autre en faveur d'une éducation spéciale qui formera un instituteur exemplaire. Par conséquent, la formation ne se limite pas aux seuls savoir-faire et elle remplit aussi une fonction morale et idéologique. La formation à l'école normale vise aussi «la transformation personnelle» (Laprévote, 1985, p. 234). «Former un homme» est la volonté exprimée et recherchée. Comme l'indique Pécaut (1881), les écoles normales «propagent aussi des habitudes d'esprit, des manières de penser, de juger, qui entrent pour une notable part dans la formation du caractère et de l'esprit de la grande majorité de la nation.» (p. 88).

L'orientation morale est une autre facette du modèle charismatique. Pour devenir, au nom de l'État, les éducateurs du peuple, les élèves-maîtres doivent avoir acquis les qualités souhaitables et se montrer exemplaires. Il nous faut considérer plus précisément en quoi consiste cet ensemble de dispositions qui déterminent les qualités magistrales. Il s'agit «d'habitudes de soins et d'ordre dans la tenue vestimentaire, la toilette, les effets personnels, vis-à-vis des objets personnels en général, mais il s'agit aussi de rigueur dans le comportement. » (Laprévote, 1985, p 51). La vie quotidienne doit donc être réglée par le travail et les règles de la vie en commun, elle est aussi régie par une discipline morale. Le futur maître doit «refuser les distractions vulgaires» (Laprévote, 1985, p. 65), il appréciera une existence simple et laborieuse. Telles sont les qualités de l'instituteur inventoriées par Louis Chauvin (1890) : travail, altruisme, simplicité, signent son exemplarité. L'école normale prépare les instituteurs de deux manières : par l'organisation de la vie interne et par un enseignement spécifique qu'assumait le directeur. Il s'agit de former un être nouveau.

Jules Ferry s'oppose pourtant à la politique de l'internat suivie jusqu'alors : «On pense que le système de réclusion quasi monastique, qui pouvait convenir aux écoles normales dirigées par des congrégations religieuses, ne répond pas aussi bien à l'idéal de l'éducation laïque» (Circulaire aux préfets relative à l'essai du régime de l'externat dans les Écoles Normales primaires, 2 mars 1880). L'internat reste toutefois une règle. Comme le

souligne Laprévote «maître d'œuvre principal de la formation, le directeur s'offre comme modèle d'identification» (p. 23) et c'est ainsi en l'imitant que le normalien deviendra un maître doté de charisme. Cette conception de la fonction magistrale assigne à la formation des maîtres une visée d'exemplarité. Le maître doit incarner dans sa personne les valeurs éthiques et culturelles qu'il a pour devoir de transmettre. Le «modèle charismatique» a bien une dimension pragmatique, de formation pratique au métier d'enseignant, mais il a aussi une fonction idéologique, de transmission et d'incorporation des valeurs.

Cependant, les intentions de réformateurs sont éloignées de leur mise en œuvre. L'obtention du brevet élémentaire conditionne le passage en deuxième année de formation. Les deux années suivantes sont employées à la préparation du brevet supérieur. De la sorte, des recommandations ministérielles sont adressées aux professeurs d'écoles normales, pour qu'ils n'aient pas «une préoccupation excessive […] aux examens du brevet, mais s'efforcent de leur faire acquérir des qualités intellectuelles et morales indispensables à l'instituteur» (Arrêté du 3 août 1881 pour les filles et les garçons portant sur le règlement des écoles normales).

III. 6 : Synthèse

Nous avons ainsi présenté et analysé la formation des écoles normales dans ses différentes composantes. La formation des maîtres a donc bénéficié de l'intérêt constant des fondateurs de l'enseignement primaire. Certes, si les Républicains n'ont pas fondé l'école puisque, comme le rappelle (Prost, 2004), «l'institution scolaire s'est édifiée tout au long du siècle sous la poussée d'une évolution sociale profonde» (p. 18), il n'en reste pas moins qu'ils ont élaboré une politique scolaire induisant les caractéristiques essentielles des écoles normales primaires françaises : des établissements laïques d'État composés d'un personnel spécifique qui assurent le recrutement départemental des maîtres, réunissent la formation culturelle et la formation professionnelle en un long cursus au sein duquel les études pédagogiques sont parachevées par des travaux à l'école annexe.

Cet équilibre instauré par les Républicains dans les années 1880 se maintient tout au long du XXe siècle. Cette stabilité des structures ne doit cependant pas faire illusion car elle a été accompagnée de profondes transformations.

IV : L'apogée des écoles normales : former des instituteurs fonctionnaires de l'État

En 1905, le ministère de l'Instruction Publique propose une réforme de la formation des enseignants, visant à séparer la préparation du brevet et la pratique professionnelle qui jusqu'alors étaient liées dès l'entrée à l'école normale (Annexes 6 et 7). Les deux premières années sont alors dédiées à la formation générale et à la préparation du brevet supérieur. La troisième année est consacrée essentiellement à la pratique professionnelle et à la culture personnelle. L'évolution est claire : «Au début du XXème siècle, une nouvelle conception de ce que doivent être les écoles normales apparaît : on commence à les concevoir plus comme des lieux de formation à un métier et moins comme des lieux de diffusion des valeurs et d'apprentissages des comportements.» (Nique, 1989, p. 18).

IV. 1 : L'école normale : un établissement d'apprentissage professionnel

L'article 3 de l'Arrêté du 4 août 1905 insiste sur le caractère professionnel de l'examen de fin d'études normales de troisième année. L'examen comporte un travail écrit sur une question de pédagogie, une leçon présentée aux élèves de l'école annexe, des questions portant sur l'organisation de la classe, le programme des écoles, les méthodes d'enseignement. L'Arrêté notifie aussi que «les élèves de troisième année sont, à tour de rôle, exercés à la pratique de l'enseignement, par les maîtres des écoles annexes, des écoles d'application. […] Le nombre des élèves détachés dans ces écoles est calculé de manière que chacun fasse au moins deux mois d'enseignement pratique pendant l'année.». Donc, l'essentiel de cette troisième année est désormais l'apprentissage de l'exercice pratique du métier d'instituteur. Ce processus de professionnalisation est organisé autour de trois activités majeures : les cours théoriques de pédagogie et d'analyse du système scolaire ; l'entraînement de leçons avec les pairs normaliens et les enseignants ; le stage pratique dans les classes. Il est signalé que les deux premières années ne sont que des formations théoriques préparant à un diplôme de culture générale comme les lycées. Quant à l'année de formation pédagogique, elle donne vite le sentiment de manquer de vigueur et de n'être qu'une formalité. «La solution donnée en 1905 de la double formation des maîtres était loin de recueillir une approbation unanime.» (Gontard, 1963, p. 98). En effet, le député Massé critique ouvertement les écoles normales qui se comportent «en serres chaudes du socialisme, il faut les supprimer et former les maîtres dans les lycées, pour leur ôter ce je ne sais quoi de trop étroit et de trop pédagogique.» (Le Radical du 9 janvier 1906). En 1920, on tente de revenir à l'organisation

de 1881. La formation professionnelle est ainsi réintroduite dès la première année, en répartissant les stages des futurs maîtres sur les trois années et le brevet supérieur comme validation terminale des études. Or, ce système de double cursus ne donne pas non plus satisfaction. Les écoles normales font en effet double emploi en ce qui concerne l'enseignement général avec les lycées et les collèges. Elles sont en plus maintenues dans l'isolement alors qu'il «faut faire sauter les cloisons entre le primaire et le secondaire, fusionner les enseignements, rapprocher les élèves et les diplômes.» (Gontard, 1975, p. 47). Pour Vial (1906) en revanche, qui défend vigoureusement les écoles normales, la formation des instituteurs dans les lycées n'apporte pas d'avantage car les enseignants de lycée ignorent tout des classes primaires et ne peuvent, en conséquence, organiser la partie professionnelle de la formation. Cependant, il reconnaît que les écoles normales seront forcément remises en cause lorsque l'enseignement secondaire sera conçu comme le prolongement logique de l'école primaire. «Un temps viendra où l'école primaire et le lycée se rejoindront. Nous allons, bien des symptômes le montrent, vers une organisation qui, fusionnant le programme de l'école primaire et celui de l'école primaire supérieure avec ceux du premier cycle des lycées, fera de l'enseignement secondaire la suite et comme le prolongement naturel de l'enseignement primaire. A ce moment, il sera peut être possible et souhaitable que les futurs instituteurs suivent les cours des lycées ; l'école normale conservant d'ailleurs, dans ce système, sa raison d'être et son rôle propre d'éducation professionnelle. Mais cet idéal est encore loin de nous.» (p. 65). La volonté d'une École unique, au lendemain de la première guerre mondiale, est soutenue par la requête des Compagnons de l'Université Nouvelle (1918) de mettre fin à la «scission entre l'enseignement des pauvres et celui des riches». L'institution scolaire paraît en effet juxtaposer deux écoles sans lien entre elles : l'une pour les notables, l'autre pour le peuple. En outre, pour les anciens combattants, la fraternité des tranchées a révélé un système éducatif français jugé trop élitiste et socialement discriminant. Pour l'heure en revanche, dans cet après-guerre imprégné par le deuil, le moment ne semble pas propice aux réformes majeures pour les écoles normales. Mais en 1919, pour compenser la pénurie de maîtres provenant des décès de la guerre, la loi du 6 octobre autorise les écoles normales à recruter des élèves-maîtres ayant achevé leur enseignement général. En marge de la filière classique de jeune normalien qui doit accomplir trois ans d'études en école normale, existe ainsi une autre filière permettant au futur instituteur d'entrer à l'école normale avec son brevet supérieur et de ne faire qu'une seule année de formation pratique. Les écoles normales

deviennent, de ce fait, des établissements de formation professionnelle accueillant des personnes déjà diplômées.

Avec la question de l'École unique, celle de la formation des maîtres est centrale. Si la culture apportée au peuple ne doit plus se différencier de celle dispensée à la bourgeoisie, les écoles normales n'ont plus de raison de fournir aux futurs instituteurs une culture propre. Les élèves-maîtres sont donc astreints à suivre les cours de lycées puis à recevoir une formation pratique appropriée dans des écoles normales devenues des instituts de formation professionnelle. Maurice Robert dépose une proposition de loi le 11 janvier 1934 à la Chambre des députés intégrant les écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices dans l'École unique (Gontard, 1975, p. 122). Les écoles normales perdraient, dès lors, leur mission d'enseignement pour se borner à la formation professionnelle. L'école normale subsisterait comme un internat puisque les élèves-maîtres iraient au lycée suivre les cours pendant la journée. Elle resterait un institut de formation pédagogique pour les élèves-maîtres ayant obtenu leur baccalauréat. Ce projet de loi qui devait permettre de réformer le système de formation français est cependant rejeté. Par la suite, lorsque le 3 septembre 1939, la France entre dans la seconde guerre mondiale, il n'existe pas d'unanimité concernant la formation des maîtres du primaire. Le rejet de la réforme de Jean Zay, le 5 mars 1937, qui envisageait le recrutement des maîtres après le baccalauréat et leur formation dans les écoles normales devenues des instituts de formation des maîtres, ne dissipe pas les critiques à l'encontre des écoles normales jugées tantôt archaïques, tantôt antipatriotiques.

Il n'en reste pas moins qu'en 1939 la France détient dans chaque département des structures de formation des enseignants du primaire qui se sont progressivement installées depuis la première école normale à Strasbourg en 1810. Même si elles sont critiquées, réformées, les écoles normales assurent la formation pratique de nombreuses générations de maîtres, puis après la loi Paul Bert (1879), des institutrices qui participent à la scolarisation de plus en plus massive des enfants. Durant toute cette période, les écoles normales entreprennent aussi de former des caractères, par une «seconde naissance» (Laprévote, 1984, p. 34) qui doit fonder un «bon maître» ayant assimilé les valeurs et les attitudes socio-politiques que l'État attend de lui. Le maître forgé sur les bancs de l'école normale doit se montrer conscient à la fois de l'importance de sa mission sociale et la modestie de sa condition, seules façons de parvenir à s'intégrer dans la commune. Par la suite, l'avènement de la République modifie l'univers mental de l'instituteur. La sécularisation de l'institution

scolaire en fait le précurseur d'une nouvelle morale dont il doit incarner le vivant exemple. Il devient le promoteur d'un idéal laïque élevant les êtres par l'instruction. L'éducation et l'instruction sont, par conséquent, indissociables dans la formation normalienne, comme l'association, toujours difficile, entre les apprentissages théoriques et l'indispensable pratique du métier.

IV. 2 : L es valeurs de la Révolution Nationale

Le projet de transformer les écoles normales en instituts de formation pédagogique pour rehausser le niveau des études des maîtres qui suivraient les cours de lycée est appliqué de manière radicale par le régime de Vichy en 1940. Cependant, cet objectif s'efface devant la volonté politique affirmée de fermer ces «séminaires laïques».

Le régime de Vichy agit alors avec méthode. La loi du 17 juillet 1940 permet de destituer tout fonctionnaire paraissant être un «élément de désordre, un politicien invétéré ou un irresponsable» (Giolitto, 1991, p. 8). La loi du 18 septembre 1940, signée par Georges Ripert, secrétaire d'État à l'Éducation nationale, décide la fermeture des écoles normales à partir du premier octobre 1941. Une loi fixera, avant cette date, les conditions dans lesquelles seront formés les instituteurs et les institutrices dans les écoles primaires publiques. Il s'ensuit que les futurs instituteurs seront affectés après leur recrutement dans des lycées où ils préparent le baccalauréat. Ils séjourneront ensuite durant un an dans un institut de formation professionnelle où des stages et quelques conférences les prépareront au métier. Les nouvelles structures de formation installées par le ministre Jérôme Carcopino prennent ainsi le nom d'Institut de Formation Professionnelle. Il en est prévu un par académie. La scolarité s'effectue sur une année. Elle comprend quatre stages dont l'un, le premier, se déroule dans l'institut où l'élève-maître, doté d'un baccalauréat, assiste à des cours d'histoire de la pédagogie, de législation scolaire, de déontologie professionnelle. Le futur maître doit aussi effectuer un stage de trois mois dans des écoles primaires à proximité de l'institut, puis un stage d'information de trois mois dans une école agricole, technique ou d'enseignement ménager, enfin un stage d'un mois dans un centre régional d'éducation générale et sportive.

Les instituts de formation professionnelle sont pourtant critiqués par les acteurs même de la Révolution Nationale. Les professionnels de l'éducation redoutent l'affaiblissement de la qualité des instituteurs. C'est ce que déclare l'Œuvre du 26 mai 1942 : «on croit faire un cadeau aux normaliens et augmenter leur bagage en les envoyant au lycée. C'est sûrement une erreur. Il y a dans l'enseignement primaire une force qui n'existe pas dans

l’enseignement secondaire. C’est dans l’art de persuader et de modeler les esprits, une certaine rigueur efficace et une vertu d’austérité et de persévérance. Cette force qui doit beaucoup au mépris de la nuance et du cas particulier, formait des cœurs solides et des hommes de foi, croyant en leur mission d’éducateur et allant volontiers aux idées généreuses. Je crains que les lycées ne soient pas en mesure de fournir des hommes de cette qualité-là dont la France a aujourd’hui un si grand besoin.» (Condette, 2008, p. 156). Dans les lycées, les ex-normaliens ne suivent aucune formation pédagogique, devenant des élèves comme les autres et il est ensuite malaisé d’éveiller en eux la vocation d’éducateur comme l'accomplissaient davantage les écoles normales. Bien pire, la vocation naissante est souvent compromise. Fréquentant des camarades qui leur ouvrent des horizons plus vastes, obtenant de bons résultats et égalant souvent les élèves issus de la bourgeoisie des lycées, les normaliens et normaliennes aspirent à poursuivre des études supérieures et à obtenir une situation professionnelle mieux rétribuée. Dès lors, après l’obtention du baccalauréat, avant l'admission dans les instituts de formation professionnelle, la plupart des promotions fondent désespérément. Puisqu'on dénombre dans certains cas jusqu'à huit abandons sur dix (Gontard, 1975). Pour les partisans les plus durs de la Révolution Nationale, la suppression des écoles normales, tant réclamée et célébrée, est rapidement regrettée car, si l’esprit était estimé corrompu, l’outil lui était opérant. Ils regrettent aussi l'instrument de formation idéologique d’État qui aurait pu être utile au nouveau régime en propageant l’esprit de la Révolution nationale.

IV. 3 : L’effondrement du modèle sacral

A la Libération, la législation vichyssoise est abolie. Les Instituts de Formation Professionnelle disparaissent alors que reviennent les écoles normales dans leur cadre traditionnel.

Les normaliens se préparent au baccalauréat. L’école normale devient une sorte de «petit lycée» et les futurs instituteurs sont recrutés, soit à l'issue de la seconde, avec deux années de formation générale jusqu'au baccalauréat puis deux années de formation professionnelle, soit après la troisième, pour suivre trois années de formation générale jusqu'au baccalauréat puis une seule année de formation professionnelle. Une troisième modalité de recrutement est même instituée qui offre aux bacheliers d’être sélectionnés sur un concours spécial et de n'accomplir que deux années de formation professionnelle. Ainsi, les écoles normales sont à la fois pôle de formation académique qui prépare au baccalauréat et

centre de formation professionnelle qui initie au métier d'instituteur. Elles perdent leur ancienne unité d'organisation alors que les dispositifs d'accueil de leur «public» se complexifient.

Ce faisant, elles perdent leur cohésion. Leur stabilité ancienne n'est pas récupérée et leur dispositif de formation est victime de nombreuses critiques. Les contestations se multiplient contre des écoles normales transformées en annexes des lycées et axées sur la préparation du baccalauréat. En outre, alors que la société française évolue rapidement entre 1950 et 1970, le système de formation des maîtres reste fortement imprégné du poids des traditions et des normes anciennes. Les Trente Glorieuses initient «une révolution invisible» (Fourastié, 1979, p. 161) des façons de vivre, des comportements et des consciences qui bouleversent le monde matériel mais aussi les mentalités des français. Les événements de mai 1968 confortent l'évolution des mentalités. Des équipes s'engagent dans les méthodes actives, propagent les innovations pédagogiques, s'impliquent dans les opportunités offertes également par les moyens audiovisuels. La «liberté créatrice», la «pédagogie de l'étonnement» progressent dans de nombreuses classes mais aussi dans les dispositifs de formation installés dans les écoles normales. Pour les partisans les plus engagés dans la rénovation pédagogique, les écoles normales, avec leurs relations hiérarchiques imposées, semblent alors peu à peu dépassées. Certains acteurs de terrain regrettent surtout que la préparation au baccalauréat dans les écoles normales dénature la mission première de se consacrer à la formation professionnelle. Lors du colloque d'Amiens organisé en 1968 par l'Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique, (AEERS), les enseignants partisans de la création d'instituts universitaires et des chercheurs soulignent que la révolution pédagogique des mathématiques modernes ou l'essor prodigieux des recherches dans l'apprentissage de la langue française sont méconnus des instituteurs. «Il s'agit de substituer un enseignement encore largement basé sur l'apprentissage par cœur de règles (en calcul, en grammaire …) par un autre, beaucoup plus subtil, favorisant l'éveil au raisonnement abstrait, aux notions de relations et de grandeurs relatives et à l'expression. Ces nouvelles méthodes réclament des instituteurs la possession de connaissances et d'outils conceptuels d'un niveau supérieur. D'une façon plus générale, il est avéré que la possession d'une culture élargie permet à l'instituteur de mieux enseigner, de se perfectionner beaucoup plus aisément, d'éviter de s'enliser dans la routine du métier.». En 1969, la rupture avec le visage traditionnel des écoles normales est consommée : le ministère le ministère abandonne

la secondarisation et introduit la réforme. Le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Edgard Faure, en annonce les traits généraux devant le parlement lors du débat sur le projet de loi d'orientation de l'enseignement supérieur : «Je pense que l'école normale devrait être rénovée. Mon inclination serait d'en faire un institut de formation pédagogique dont l'enseignement serait dispensé par l'université. La durée des études serait dans cette hypothèse portée à deux ans après le baccalauréat, les écoles normales ne recrutant plus les élèves parmi les classes de seconde, de première et de terminale.» (1968). Dès cette époque, émerge une conception universitaire de la formation des maîtres avec l'objectif de conduire les instituteurs à un diplôme universitaire de valeur nationale.

IV. 4 : L'essor de la didactique

A partir des années 70, les écoles normales et les universités doivent œuvrer en commun à la formation des maîtres. C'est l'ensemble de la formation des instituteurs qui est réorganisé : l'école normale n'assure plus la préparation au baccalauréat pour se consacrer exclusivement à la formation professionnelle des instituteurs durant deux ou trois années.

La transformation de la formation des instituteurs est décrite par la circulaire de juin 1969. Elle établit une formation expérimentale des instituteurs en deux ans en consacrant la première année «à la consolidation des connaissances fondamentales, au développement culturel et à une initiation aux problèmes pédagogiques» et la deuxième année à la formation pédagogique. A cette intention, sont dispensées, d'une part, des études de philosophie de l'éducation, de psychologie de l'enfant et de l'adolescent et d'anthropologie sociale et, d'autre part, l'étude théorique et pratique de la pédagogie. Parallèlement, sont organisés des exercices dans les classes des écoles annexes et d'application ainsi que des stages d'observation à chacun des trois niveaux importants de l'école élémentaire et à l'école maternelle. Les pratiques pédagogiques des futurs maîtres sont fondées sur une réflexion philosophique approfondie, avec huit heures d'enseignement obligatoire, menant à une synthèse reposant sur les difficultés rencontrées durant la première année lors des stages d'observation et en responsabilité. Par voie de conséquence, les stages changent de rôle. Ils ne sont plus le moment d'appliquer des directives, de contrôler la pertinence d'un modèle, mais seulement de fournir des occasions de réfléchir. Par les problèmes qu'ils permettent de relever, par les solutions qu'ils conduisent à recenser, les stages doivent alimenter une réflexion personnelle. C'est bien un cheminement réflexif que le plan de formation prétend organiser. Il importe néanmoins de consolider les connaissances de base et enfin de placer l'initiation

pédagogique sous l'éclairage de la philosophie qui culmine l'édifice. C'est ce que révèle le commentaire accompagnant le programme de philosophie de l'éducation (1969) : «En posant la question des fins de l'éducation et de l'enseignement, le professeur de philosophie aidera le futur maître à penser ces fins non par référence à des normes établies mais par rapport à des valeurs qui devraient faire, surtout à notre époque, l'objet d'une recherche vigilante et désintéressée en rendant chacun attentif aux véritables problèmes de l'Homme. Et c'est précisément la définition de ces valeurs qui peut éclairer l'élaboration des moyens d'éducation et des méthodes d'enseignement.» (p. 11). En outre, au programme de psychopédagogie, s'ajoutent les horaires disciplinaires. Malgré la reconnaissance affirmée du rôle de la philosophie, la formation disciplinaire reste prédominante par rapport à l'aspect réflexif de la formation.

L'année 1969 marque également l'arrivée du professeur d'école normale agrégé qui se voit chargé de la formation didactique dans les différentes disciplines de l'école élémentaire. A côté de son implication dans la formation pédagogique, il va contribuer à la mise en œuvre d'une vaste réforme des méthodes de l'école élémentaire. Certains professeurs prennent des initiatives isolées dans cette tentative de gestation. C'est dès lors en contribuant directement à la recherche que certains professeurs d'école normale élaborent une passerelle entre leurs savoirs universitaires et une pédagogie rénovée de l'école élémentaire. De la sorte, dans leur volonté de promouvoir une didactique scientifiquement produite, les professeurs entrevoient dans la recherche une solution pour se former et une garantie d'efficience.

Ces évolutions impliquent un nouveau modèle de formation, où la démonstration et l'imitation sont insuffisantes. Il ne s'agit pas seulement pour le stagiaire de vivre une expérience, ni de copier, par imitation, les modèles auxquels il est confronté. Par voie de conséquence, il ne suffit pas non plus pour le formateur d'exposer son expérience. Parallèlement, les savoirs de référence ont changé. La sociologie de l'éducation, les sciences de l'éducation, les didactiques disciplinaires se développent. L'émergence de ces domaines scientifiques renforce une nouvelle conception de la formation des maîtres, davantage tournée vers les modèles théoriques et les acquis de la recherche.

Les années 70 marquent l'épuisement de la formation pédagogique dispensée dans les écoles normales. Elle présentait l'acquisition des connaissances dans une progression allant du simple au complexe et du concret à l'abstrait. Or, depuis les partisans de la Pédagogie Nouvelle, (Freinet, Cousinet, Hameline), notamment, inspirés par les recherches

sur le développement de l'enfant, affirment que la connaissance procède d'une approche concrète et d'une action sur le milieu. La pédagogie normale se confronte aussi au développement de l'épistémologie des disciplines. Brousseau (1998), par exemple, affirme que «le sens d'une connaissance mathématique se définit non seulement par la collection des situations où cette connaissance est réalisée en tant que théorie mathématique, non seulement par la collection des situations où le sujet l'a rencontrée comme moyen de solution, mais aussi par l'ensemble des conceptions, des choix antérieurs qu'elle rejette, des erreurs qu'elle évite.» (p. 54). L'avis de ce chercheur en didactique des mathématiques s'oppose à la pédagogie normale qui guide méticuleusement l'élève, pour le mener à une synthèse des connaissances élémentaires et en fait «un enregistreur passif qui graverait un nouveau savoir sur un terrain vierge.» (p. 55). Erronée serait la conception de cet élève et de l'apprentissage. Le schéma classique d'une appropriation progressive et continue des connaissances est, de la sorte, invalidé.

Il en est de même pour l'enseignement du français où le professeur est contraint de formuler des hypothèses sur les modalités d'acquisition du fonctionnement de la langue. C'est ce que pointent Peytard et Genouvrier (1976) : «les élèves attendent de leur maître qu'il leur enseigne d'abord la langue qu'ils ont à parler et à comprendre, à lire et à écrire : c'est-à-dire le français contemporain. Le pédagogue doit donc tenir compte des travaux de linguistique générale, qui le renseignent sur le fonctionnement des langues, de ceux de linguistique descriptive du français qui, partant des réalisations du discours pour découvrir l'organisation de notre langue, permettent d'avoir de son système une vue plus claire.» (p. 122).

Le manuel de psycho-pédagogie pratique de Villars, Toraille et Ehrhart (1957), ouvrage d'initiation destiné aux élèves des écoles normales conserve l'ampleur des son usage. Les trois auteurs, respectivement Inspecteur départemental de l'Éducation nationale, Inspecteur d'Académie, Directeur d'études à l'école normale, soucieux de par leur fonction d'aider à la gestion quotidienne de l'école, semblent moins attentifs à la rectitude théorique. La méthode pédagogique valorisée dans leur ouvrage pointe deux exigences : d'abord, le contenu de l'enseignement doit reposer sur l'activité de l'élève organisée autour d'un objectif à sa portée et répondant à un de ses besoins, il doit intéresser l'enfant ; ensuite, seconde exigence, il convient de respecter la pensée enfantine et son évolution. En effet, si les intérêts de l'élève d'école primaire privilégient le concret, l'inclination de la pensée va «de la sensation à l'abstraction» (p. 122). La méthode active consiste, dit-on encore, conformément

aux Instructions Officielles de 1923, à inciter l'enfant à «participer», en sollicitant constamment «l'effort de l'élève» et l'associant au maître dans la recherche de la vérité. » (p. 130). On comprend bien, par ces propos, comment, par l'activité de l'élève, on retrouve le guidage excitateur. Les auteurs ajoutent que «les modes de raisonnements propres à la pensée enfantine, à partir du moment où ils sont connus, déterminent certains impératifs pédagogiques dont les cadres de la leçon s'accommodent fort bien : le double cheminement, du simple au complexe et du concret à l'abstrait, exige une rigueur dans la progression qui est la caractéristique d'une bonne leçon. ». Voilà les garanties énoncées pour une bonne leçon et la leçon magistrale ainsi réhabilitée. Les résultats des recherches théoriques valorisés par les tenants de la Nouvelle Education ne bénéficient donc pas d'un réel réinvestissement dans le domaine de l'enseignement où l'on rencontre toujours les principes pédagogiques traditionnels des écoles normales. Ils n'inspirent pas toutes les pratiques de formation.

Le compte rendu des Journées Académiques de Lyon consacrées en 1978 à la formation des maîtres par des professeurs de psychopédagogie précise que parmi les objectifs de l'enseignement philosophique réside «l'entraînement à prendre du recul notamment par rapport aux contextes institutionnels, sociaux, etc. ». Dans ce sens, la préparation directe à l'exercice de la fonction d'instituteur ne semble pas toujours être le but initial de certains formateurs. Les modalités de fonctionnement et les finalités de l'école primaire sont mises en cause. Les formateurs passent «une large part de leurs interventions à l'analyse critique du fonctionnement réel de l'institution scolaire.» (Laprévote, 1985, p. 35). Leurs constats soulignent l'insuffisante prise en compte des savoirs savants dans les écoles normales pour permettre aux praticiens d'exercer leur activité professionnelle avec discernement.

Si nous poursuivons l'étude de la formation professionnelle des instituteurs, telle qu'elle est accomplie dans les années 70, il nous faut noter la division du travail entre «théoriciens» et «praticiens». En effet, en vertu de leur formation universitaire, les professeurs d'école normale sont des spécialistes disciplinaires, des garants scientifiques, des responsables d'un savoir spécialisé de haut niveau. S'instaure une division des tâches de formation entre les professeurs d'écoles normales et les instituteurs-maîtres-formateurs. Comme le soulignent Chartier et Legoff (1978), «le modèle ici sous-jacent, c'est que la formation est une bonne information mise en pratique : aux professeurs d'école normale d'informer, aux instituteurs-formateurs de faire, faire voir et faire faire, à tous les instituteurs de faire.» (p. 54). Quelles sont les incidences de cette répartition des charges au niveau de la

formation ? Certes, cette solution évite les désaccords en stipulant explicitement les compétences de chacun, mais la référence à un modèle stable est-elle alors possible? Tantôt, la formation procède à la sélection des enseignements théoriques pour ne conserver que ceux qui sont immédiatement utilisables dans la classe primaire, tantôt, elle confronte les théoriciens et les praticiens qui usent des arguments qui sont à leur disposition. En revanche, avec la Circulaire n° 76-442 du 13 décembre 1976, le travail concerté des professeurs d'école normale et des maîtres d'application est officialisé. Ce faisant, pour une majorité de professeurs d'école normale, les publications des IREM (Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques), de l'APMEP (Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public), de l'INRDP (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique), constituent des sources majeures pour s'informer dans le domaine des didactiques et développer, avec le concours des maîtres d'application, une innovation concertée.

La formation à l'enseignement est empreinte d'une pluralité de modèles car les professeurs, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, les maîtres d'application se côtoient dans la formation. Comment de la sorte l'élève-maître peut-il ne pas percevoir des exigences variées, voire alternatives ou même concurrentes ? Il est sans doute livré à la concurrence de modèles antagonistes et confronté aux exigences contradictoires des divers formateurs et finalement, «aucun des modèles en présence n'est en mesure de lester convenablement sa formation.» (Laprévote, 1985, p. 78). La formation semble bien caractérisée par le conflit et le rôle régulateur des écoles normales a disparu : il leur manque un modèle cohérent en harmonie avec la société et les nouvelles sciences de l'éducation. La pédagogie «pratique» est dépassée par la pédagogie «pensée». Émerge alors un modèle de formation valorisant un nouvel enseignant possédant des savoirs savants.

Ainsi, les écoles normales ont-elles pu survivre, presque sans changement, jusqu'à la seconde guerre mondiale en vertu de la cohérence du modèle pédagogique sur lequel elles ont construit la formation des maîtres de la République. La division historique entre les écoles normales et les universités correspondait, sous la Troisième République, à des fonctions distinctes et à des méthodes et des programmes de formation différents. Les écoles normales formaient des maîtres polyvalents à la fois instructeurs et éducateurs du peuple dans un cadre de formation autant moral qu'intellectuel. Les universités formaient des professeurs,

spécialistes d'une discipline, destinés à enseigner aux niveaux supérieurs du système éducatif, et longtemps pour les enfants des classes socio-économiques supérieures.

Le colloque d'Amiens (1969) a alerté les pouvoirs publics sur la nécessité de sortir de ce dualisme, en demandant davantage de formation universitaire pour les maîtres. La formation professionnelle devait aussi être repensée : «Actuellement son organisation reste imprégnée par une conception artisanale du métier. A l'issue des études théoriques de faculté, le futur professeur vient s'initier aux «tours» du métier auprès d'un maître chevronné.» (p. 251). Les propositions du colloque débouchent sur une progressive prise en compte, par étapes successives, de certaines des préconisations. Parallèlement, les années 1979-1987 sont marquées par un ensemble de textes officiels sur la formation initiale des instituteurs. Ainsi, Zay (1991) dénombre 38 textes dont deux décrets, onze arrêtés, quinze circulaires et dix notes de services entre 1999 et 1985. L'étude élaborée par Zay et Bourdoncle en 1989 pour le compte de l'INRP établit un bilan des tentatives de réformes portant sur la formation des maîtres pour rapprocher les écoles normales et l'université. Elle souligne les difficultés de cette rencontre.

V : La formation universitaire : le professeur des écoles

La création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M.), par la Loi d'Orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989 (appelée Loi Jospin), est une étape décisive dans l'histoire de la formation des maîtres. L'article 17 de la Loi d'Orientation annonce la création des IUFM : «il sera créé dans chaque académie, à partir du 1er septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie, pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention des personnes et la mise en œuvre des moyens qui lui seront affectés […]. Les instituts universitaires de formation des maîtres sont des établissements publics d'enseignement supérieur. […].

V. 1 : Les enjeux de la création des IUFM

La lente progression vers les IUFM, issue de la réflexion sur la formation des enseignants à la fin des années 1970 et 1980, est liée à plusieurs objectifs. Le premier est d'implanter la formation des maîtres dans le cadre universitaire pour rapprocher les formations professionnelles de l'enseignement des savoirs scientifiques issus de la recherche, produits et diffusés à l'université. Le second est de promouvoir un modèle nouveau d'enseignant, celui du

«professionnel », expert de la transmission des savoirs. En outre, pour dépasser la division en deux modèles de formation des enseignants, un modèle de formation commun aux différents niveaux d'enseignement est organisé. Les IUFM vont former des «professeurs», recrutés au niveau de la licence universitaire, bénéficiant d'une formation initiale commune et réunis dans une même structure, quel que soit le degré d'exercice, primaire ou secondaire. Le degré d'enseignement devient donc une spécialité parmi d'autres. Enfin, un dernier objectif est de favoriser le recrutement de nombreux jeunes enseignants pour succéder aux générations vieillissantes du «baby-boom», en valorisant leur statut.

L'enseignant de la fin du XXème siècle a des missions très diversifiées. Les exigences de la société concernant l'efficacité de l'École sont de plus en plus élevées. L'évolution des publics scolaires et les nouvelles demandes auxquelles doit répondre le système éducatif impliquent une évolution du rôle des enseignants. Ils organisent l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils assurent les cours, les travaux dirigés et d'atelier, participent à l'assistance au travail personnel, effectuent l'évaluation des élèves et les aident à réaliser leur projet d'orientation. Ils prennent en charge les relations avec les partenaires extérieurs (parents, entreprises, environnement social et culturel, intervenants extérieurs…). Ils font partie d'une équipe constituée de tous les enseignants chargés des mêmes classes pendant une année ou un cycle. Les enseignants doivent, non seulement, maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les types d'évaluation, le système éducatif et son environnement. La formation professionnelle doit se montrer apte à développer ces multiples capacités attendues chez l'enseignant.

Le Rapport Bancel avance une conception de la formation des enseignants français autour de compétences professionnelles. L'enseignant doit être un professionnel expert dont le statut de spécialiste serait reconnu (Durant 1994, 1995 ;Tochon, 1993 ;Trousson ;1992). Comme le souligne Bourdoncle (1993), «tout processus de professionnalisation implique l'université, lieu de production, de rationalisation et de diffusion des savoirs de haut niveau sur lesquels la profession assoit ses prétentions de compétences, d'exclusivité et d'autonomie.» (p. 108). La visée des IUFM est bien de rapprocher les connaissances théoriques universitaires et les savoir-faire pratiques. La Circulaire de 1991 précise que «Les acquis disciplinaires rendront les futurs enseignants capables de maîtriser les connaissances dans les disciplines à enseigner, de percevoir les relations avec les autres disciplines et d'être

sensibilisés aux acquis et aux perspectives de la recherche. L'approche didactique et pédagogique doit leur permettre de mesurer l'écart entre savoirs universitaires et disciplines scolaires, d'assurer la transposition de ces savoirs en contenus d'enseignement adaptés aux différents publics concernés, de repérer les obstacles rencontrés dans les apprentissages et de créer les situations pédagogiques, individuelles ou de groupe, propres à les surmonter.» (p.2). Dans ce sens, le rapport annexé à la Loi d'Orientation du 10 juillet 1989 s'intitule «Mieux former et mieux recruter» alors que le sous-titre précise qu'il convient de faire «évoluer le rôle des enseignants». La priorité est accordée à l'action de formation de laquelle doit émerger un nouvel enseignant.

V. 2 : Les orientations

Dans le cadre des orientations définies par l'État, les IUFM conduisent les actions de formation professionnelle initiale des enseignants. Cette formation comprend des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement. Les IUFM participent aussi à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation.

La note du 7 mars 1991 relative à la Circulaire du 19 novembre 1990 souligne que la visée des IUFM est d'assurer au futurs enseignants du premier et du second degré «une formation de deux années après la licence autour de trois pôles de connaissances. Le premier pôle de connaissance s'attache à la maîtrise des «connaissances liées à l'identité des disciplines» (p. 5). Le deuxième pôle concerne l'acquisition des «connaissances relatives à la gestion des apprentissages» par l'appui des sciences de l'éducation. Il comprend aussi le perfectionnement dans la communication et l'animation des groupes par l'augmentation des connaissances dans le champ de la psychologie et de la sociologie de l'éducation. Le troisième pôle renferme les «connaissances relatives au système éducatif» (p. 4).Tous les enseignants «recevront une base commune de formation. Elle sera axée autour de trois objectifs : l'acquisition des connaissances et des savoir-faire nécessaires pour concevoir, contrôler et faire évoluer les situations d'apprentissage et d'enseignement ; une connaissance de l'institution scolaire, de ses publics et de l'environnement économique, social et culturel dans lequel ils vivent; l'acquisition de compétences dans les différentes techniques de la communication et de l'informatique. Les troncs communs sont assortis de formations spécifiques pour prendre en compte la diversité des disciplines et des niveaux d'enseignement.» (Rapport annexé à la Loi du 10 juillet 1990, pp. 24-26).

Ainsi est fixé «l'objectif d'une véritable formation qui doit faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés.» (Rapport Bancel, 1989, p. 3) (Annexe 8). L'objectif est de favoriser la polyvalence des futurs professeurs des écoles par une formation générale, une approche philosophique et épistémologique qui «doit permettre de faire acquérir aux futurs enseignants des savoir-faire professionnels, de faire réfléchir (les élèves professeurs) sur l'éducation et l'enseignement et maîtriser les techniques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.» (p.3). L'enseignant «expert des apprentissages», valorisé par la formation à l'IUFM, est un enseignant qui se forme et s'informe par la recherche.

La réforme s'accompagne d'une volonté de professionnaliser la formation autour de compétences professionnelles appuyées sur une solide maîtrise de savoirs à enseigner tout en permettant la rencontre de situations concrètes d'enseignement alimentées par la connaissance des principes pédagogiques. La professionnalité est alors représentée par sept compétences minimales : élaborer un plan d'action pédagogique ; préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage ; réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer ; gérer les phénomènes relationnels ; apporter une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel ; impulser l'émergence de projets professionnels ; collaborer avec des partenaires.

V. 3 : L'organisation de la scolarité

V. 3. 1 : La première année

Le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) peut être préparé durant une année au sein de l'IUFM. Les candidats souhaitant s'inscrire en première année de formation à l'IUFM sont recrutés à partir d'un entretien de sélection ou par sélection de dossiers. Pour chaque candidat sont appréciées : les connaissances dans plusieurs domaines disciplinaires ; le niveau de réflexion en matière de pédagogie ; les motivations et l'aptitude à communiquer.

Les étudiants recrutés en première année de formation initiale sont appelés PE1. La Circulaire du 2 juillet 1991 signale que la formation générale (la psychologie de l'enfant, la conduite de la classe, la gestion de l'hétérogénéité, l'évaluation etc.) occupe 40% de l'emploi du temps pour les professeurs des écoles en première année. La formation disciplinaire et

didactique couvre 60% de l'emploi du temps (disciplines obligatoires et optionnelles au concours, langues). Les PE1 suivent, au premier et troisième trimestre, deux stages d'observation de trois semaines dans des classes de cycles différents.

V. 3. 2 : La deuxième année

Le concours de recrutement au professorat des écoles comprend deux étapes : dans un premier temps, des épreuves d'admissibilité dans les disciplines français et mathématiques, dans un deuxième temps, des épreuves orales d'admission pour les candidats admissibles. En français le candidat réalise une synthèse de documents portant sur l'enseignement de la langue française. La connaissance des programmes scolaires et des objectifs d'enseignement est attendue. En mathématiques, le candidat doit analyser et critiquer des documents pédagogiques. L'admission repose sur quatre épreuves successives : l'oral professionnel consiste en une présentation d'un dossier réalisé par le candidat; la rédaction d'un écrit en biologie et géologie ou en histoire et géographie ou en sciences physiques et technologiques ; une production en arts plastiques ou un oral de musique ou de langues vivantes étrangères ; une épreuve d'éducation physique et sportive.

La réussite au concours procure le statut de professeur des écoles deuxième année ou PE2. Les PE2 effectuent une année de formation professionnelle en alternance. Près de 80% des cours portent sur les contenus enseignés et leurs didactiques. Les PE2 reçoivent une formation disciplinaire, particulièrement en mathématiques, français, langue et éducation physique, en repérant «les interactions possibles entre les différentes disciplines» (p. 5). Le reste de la formation concerne la formation générale et commune (FGC) qui rassemble des domaines diversifiés comme, la psychologie de l'enfant, la conduite de la classe, la gestion de l'hétérogénéité, l'évaluation etc. Cette formation est destinée à «favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par-delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d'enseignement.» (p. 4).

Ce dispositif alterne avec des stages en écoles. Les PE2 effectuent d'abord un stage dit «de pratique accompagnée» de trois semaines dans des classes d'application sous la tutelle des maîtres-formateurs qui sont des enseignants du primaire titulaires d'un diplôme professionnel de formateur (CAFIPEMF). Ils effectuent ensuite deux sessions d'un stage dit «en responsabilité» de chacune quatre semaines dans deux classes ordinaires de cycles différents. Le stage en pratique accompagnée comme les sessions du stage en responsabilité s'articulent avec la formation à l'IUFM. L'analyse des pratiques permet à un groupe de

professeurs des écoles stagiaires d'analyser collectivement certaines dimensions de leur expérience professionnelle. L'objectif des Séminaires d'Analyse de Pratiques Professionnelles (SAPP) est d'accompagner les stagiaires dans leur parcours de formation et l'édification de leur expérience professionnelle.

Enfin, la production d'un mémoire a pour objectif de favoriser l'articulation entre les deux dimensions de l'alternance : les cours et les stages de pratique.

Les trois composantes, cours, stages et mémoire professionnel, font chacune l'objet d'une évaluation L'évaluation des cours est réalisée par les formateurs de l'IUFM en charge de l'ensemble des modules du plan de formation au cours d'un premier «conseil des formatrices et formateurs». Cette sous-commission considère deux productions et apprécie la mise en œuvre du «projet individuel de formation». La première production concerne une approche disciplinaire dans un domaine différent de celui du mémoire professionnel. La seconde production privilégie une approche engageant plusieurs champs de connaissances. Pour évaluer la réalisation du projet de formation, les formateurs et formatrices prennent en compte la rigueur, la prise de recul, l'implication, la maîtrise des contenus, le parcours et la polyvalence des professeurs des écoles-stagiaires.

Le stage en responsabilité permet de valider les compétences professionnelles acquises par le professeur-stagiaire. Au cours des deux sessions du stage, le stagiaire reçoit deux ou trois visites d'évaluation, assurées par des formateurs différents, un enseignant de l'IUFM, un maître formateur, un membre de l'équipe de circonscription. Chaque session donne lieu à un rapport d'évaluation du stage reposant sur l'analyse des séances de classe et sur les entretiens associés.

L'évaluation du mémoire professionnel tient compte de plusieurs paramètres : cohérence et clarté du questionnement ; pertinence des références utilisées ; explicitation de la méthodologie ; qualité des données fournies ; cohérence des conclusions et mise en forme du mémoire. La soutenance orale doit révéler l'implication du stagiaire dans le travail et permettre de mesurer ses capacités d'argumentation.

V. 4 : Les formateurs

Les formateurs seront les artisans des ambitions portées par la création des instituts. L'élévation du niveau de recrutement a représenté un changement très net par rapport aux écoles normales indépendantes de l'université. Les formateurs des IUFM sont en majorité des enseignants du secondaire, certifiés et agrégés, responsables des disciplines d'enseignement et

de leurs didactiques. D'autres formateurs sont des enseignants–chercheurs, maîtres de conférences et professeurs, spécialistes des disciplines d'enseignement et de sciences humaines et sociales. L'entrée des enseignants-chercheurs universitaires contribue alors à l'évolution des contenus de formation dispensés aux professeurs des écoles et instaure un nouveau processus de professionnalisation.

Le Rapport Bancel (1989) précise le cadre dans lequel «le caractère professionnel de l'activité du formateur» doit s'exercer. C'est d'une complémentarité de professionnels aux compétences multiples, notamment de praticiens et d'universitaires, qu'émergent les missions des formateurs. Elles sont stipulées par un certain nombre de préconisations institutionnelles. Le formateur n'évalue pas de manière certificative les enseignements qu'il assure. C'est plutôt la participation de ses enseignements au dispositif de formation professionnelle qui est considérée. Il est précisé dans la Circulaire n°91-263 du 20 septembre 1991 que : «la validation de la formation donne lieu à un suivi et un contrôle continu qui s'étendent sur l'ensemble de la seconde année de l'IUFM, sans qu'un contrôle final en fin d'année soit nécessaire sauf pour le mémoire professionnel.». En d'autres termes, l'évaluation accomplie par le formateur doit être plus formative que sommative.

Le formateur doit adopter des modalités différant de la transmission des savoirs. Ainsi, la circulaire de 1991 précise : «pour assurer la cohésion de la formation et dégager le temps nécessaire au travail personnel, on donnera une place suffisante aux modalités de formation autres que cours, TP, TD : stages, ateliers, travail en petits groupes, tutorat…». Il convient de rompre avec les modalités traditionnelles de formation pour initier une nouvelle professionnalité chez les futurs enseignants. «Les modalités d'ordre pédagogique doivent être l'objet d'un travail attentif et précis […] Ce point est d'autant plus important que ces modalités ont toute chance de constituer pour le futur enseignant des modèles qu'il aura tendance naturellement à reproduire, lorsqu'il aura à concevoir et à conduire des séquences d'enseignement.» (p. 5).

V. 5 : La critique des IUFM

Avant que le projet de «masterisation» ne s'impose en 2010, les IUFM, arrivés à «maturité», comme le note Robert (2000), bénéficient d'une certaine expérience. Pourtant, dès leur apparition, ils font l'objet de constantes critiques. Plusieurs raisons de s'opposer à ces structures de formation peuvent être dégagées.

A la demande du ministre de l'enseignement supérieur, Kaspi, professeur des

universités à Paris IV, rédige un rapport sur les IUFM qu'il remet le 1er juillet 1993. Ce rapport très critique propose que la première année d'IUFM soit totalement consacrée «à l'acquisition du savoir disciplinaire», et que pour l'année de stage, «plutôt que d'insister sur des connaissances psychopédagogiques, il vaudrait mieux renforcer la formation disciplinaire». A côté, un mouvement anti-pédagogisme se développe chez quelques intellectuels et des universitaires (Coq, 1991; Filkielkraut, 1991 ; Kambouchner, 2001 ; Muglioni., 1993). Leur mouvement dénonce la professionnalisation des enseignants qui met en cause le modèle de «l'homme cultivé» auquel s'apparentent les professeurs du secondaire (Bourdoncle, 1990). Un tel ancrage dans le secondaire est palpable à la lecture de *De l'école* (1984) de Milner, ouvrage illustrant cet «antipédagogisme» et le refus d'attribuer une place prioritaire aux savoirs scientifiques dans la formation des enseignants. Celui qui, parmi d'autres, dénonce avec le plus de vivacité la «pédagogite» est Muglioni, doyen de l'inspection générale de philosophie, à l'occasion d'une conférence prononcée en mai 1980 devant la Société des Agrégés : «il n'y a pas de problème pédagogique, mais seulement des professeurs qui n'ont rien à dire», «la psychologie de l'enfant produit précisément un être artificiel qu'on peut appeler l'enfant de la psychologie», «l'étude de l'école a pour effet le plus sûr de supprimer l'étude à l'école».

La formation dispensée dans les IUFM avance un nouveau modèle de professionnalité de l'enseignant, comme un «gestionnaire de l'apprentissage» des disciplines. Le SNES (Syndicat National des Enseignants du Second degré), s'inscrit aussi dans ce courant en dénonçant que le «pédagogisme» entraîne la dégénérescence des savoirs disciplinaires. La part accordée à la pédagogie dans la formation des professeurs amenuiserait la part de formation des professeurs dans les disciplines à enseigner. Les IUFM sont accusés de promouvoir de force la science pédagogique et de «formater» les nouveaux professeurs (Coq, 1991 ; Finkielkraut, 1991). «Les Sciences de l'Éducation sont en vérité des techniques de rééducation des professeurs» (Finkielkraut, Le Point, 12 octobre 1991). Cette ligne de protestation émane aussi d'enseignants du secondaire attachés à la culture générale et académique généralement transmise dans les lycées. Les «sciences de l'éducation et IUFM furent les sentinelles et les propagateurs du pédagogisme en France» (Noé, 2012) ; «Ce que j'ai appelé pédagogisme, c'est précisément l'inverse de l'ambition pédagogique. Les enseignants qui ont eu la malchance d'être formés naguère dans certains IUFM me comprendront : c'est le byzantinisme d'une théorie pédagogique coupée des réalités et de tout

pragmatisme.» (Jourde, 2011) ; «Le pédagogisme ou l'enseignement du vide», «des pans entiers de l'enseignement humaniste et humanisant s'écroulent chaque jour sous les coups de boutoir destructeurs portés par les rénovateurs pédagogistes» (Capel, 2004). Ces propos sont clairement dirigés pour dénoncer «l'imposture pédagogique» relevant d'un véritable «crime contre la culture». Ils soulignent la crainte d'une place trop prépondérante accordée à la pédagogie qui pourrait entraîner les IUFM à former des maîtres moins érudits. Pour l'ensemble des contempteurs des IUFM, si la formation pédagogique des professeurs est reconnue nécessaire, elle ne doit pas supplanter la formation disciplinaire.

La création des IUFM est inséparable d'un autre changement, l'apparition de la didactique qui paraît d'abord se confondre avec la pédagogie. Selon Develay (1993), «didactique et pédagogie s'appliquent toutes deux aux processus d'acquisition et de transmission des connaissances. Mais la première traite surtout des contenus du savoir, tandis que la seconde s'intéresse aux relations entre enseignants et élèves.» (p. 14). Ainsi, la didactique est l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement (dictionnaire Larousse consulté en ligne le 5 avril 2014). Or, l'Académie des Sciences (1992) condamne la prééminence de la didactique: «Le rôle de la didactique avait été considéré comme très nuisible, et il est encore potentiellement très dangereux» (1992, p. 4). Le risque est traduit en ces termes : «Les disciplines didactiques et les sciences de l'éducation ont un caractère encore très peu scientifique ; il est nécessaire de les limiter à un rôle très faible, en distinguant complètement la nécessaire formation pédagogique de l'apprentissage de la discipline didactique.» (p. 5). Selon cette optique, la pédagogie représente un élément incontournable de la formation et la didactique incarne un ingrédient néfaste à la formation. L'Académie des Sciences opère des mises en garde : « … la partie n'est pas du tout gagnée, d'autant que les didacticiens ont conquis plusieurs postes de professeurs dans les universités et vont maintenant, en plus grand nombre qu'avant, former des élèves et faire passer des thèses de didactique». Dans le même sens, selon une enquête réalisée par Barthélémy (2007), les enseignants du primaire regrettent la théorisation des approches au détriment des pratiques effectives. Bourdoncle (1993) a souligné que «la difficulté majeure vient du rapport de ces savoirs avec les enseignants. Bien que ces savoirs portent sur leur pratique et souvent la prescrivent, ils leur restent largement extérieurs.» (p. 106).

Une autre critique s'adresse au rapprochement des formations pour le premier et du second degré. Cette volonté de rassembler des professeurs, qui se destinent à l'école, au

collège, au lycée, devait être facilitée par un principe de formation centré sur la définition de compétences professionnelles communes. A contrario, le Rapport Kaspi (1993) souligne qu'il «faut rompre avec l'utopie simpliste du corps unique». Le Rapport Gouteyron (1992) indique qu'il «subsiste une différence fondamentale entre la préparation du futur enseignant des écoles, qui doit comporter une part importante de pédagogie ainsi qu'une formation disciplinaire suffisante, et la formation de l'enseignant du second degré pour laquelle le progrès pédagogique passe par un niveau de connaissance élevé.» (p. 14). Le Rapport des inspecteurs généraux Borne et Laurent (1992) établit deux catégories de professionnalité : celle de l'instituteur qui «exerce consciemment un artisanat» et celle du professeur qui «exerce un art libéral» (p. 32). Pour Némo (1991), «il s'agit, ni plus ni moins, de forger un corps enseignant entièrement nouveau pour pouvoir révolutionner l'enseignement lui-même.». Le but de cette réforme serait d'abolir toutes les manifestations d'excellence intellectuelle, de fondre l'enseignement secondaire dans une «primarisation» et de replonger la France dans l'obscurantisme (Némo, 1991). La Revue des Deux Mondes dénonce dès 1992 «l'agonie du secondaire». Comme l'explique Bourdoncle (1990), plusieurs modèles de formation s'opposent alors que les IUFM prétendent les unifier. A la formation majoritairement pédagogique des instituteurs dispensée dans les écoles normales depuis la Troisième République, reposant sur un «modèle charismatique et artisanal», s'oppose celle des enseignants du secondaire essentiellement académique, réalisée à l'université dont l'identité professionnelle dépend de la maitrise disciplinaire. Ce projet d'amalgame identitaire devait s'exprimer, d'après le Rapport Bancel, par l'instauration d'un tronc commun de formation générale et la réunion des corps autour de compétences communes. Or, «fondre dans un seul type d'établissement ce réseau très éclaté de cultures de formation était un défi périlleux.» (p. 57). Alors, dans les faits, la division de la formation professionnelle par degré d'enseignement à laquelle que les IUFM devaient atténuer s'est perpétuée. La formation professionnelle à l'issue de la réussite aux concours est demeurée, pour l'essentiel, axée sur le degré d'enseignement concerné et n'a proposé que peu d'éléments de tronc commun.

Le quatrième alinéa de l'article 17 de la loi du 10 juillet 1989 établit que les IUFM «participent (...) à la recherche en éducation ». Avec les IUFM, la «recherche» avait l'ambition d'être, pour la première fois en France, une composante de la formation professionnelle des enseignants. Cette formation à la recherche «répond à la nécessité de construire une nouvelle professionnalité de l'enseignant et se fait dans une démarche et une logique de projet, et en

équipe au travers d'une coformation avec des formateurs-chercheurs eux-mêmes engagés dans des recherches ou [avec] des universitaires personnes-ressources» (Altet, 1993). Le Rapport Kaspi (1993) souligne pourtant que «les meilleurs formateurs doivent être eux-mêmes au cœur des réalités d'enseignement car ils doivent donner des réponses aux problèmes, réfléchir sur la pratique tout en traitant des aspects théoriques» (Kaspi, 1993). La recherche à l'université doit donc être réorientée pour servir à l'amélioration de l'enseignement et de la formation pédagogique, en mettant en relation les recherches théoriques avec le travail effectué dans les écoles.

Bien que les IUFM étaient voués à contribuer à la recherche en éducation, la formation universitaire est demeurée partielle. En effet, les enseignants-chercheurs sont restés peu nombreux (15% en 1998) à l'IUFM. Les formateurs étaient majoritairement constitués d'enseignants provenant du premier et du second degré occupant déjà un poste dans les écoles normales. En outre, «faire cohabiter et travailler en synergie d'anciens professeurs d'école normale, des universitaires souvent indifférents voire hostiles à la question de la formation professionnelle des enseignants, et des enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales n'était pas non plus une tâche aisée.» (Malet, 1998, p. 154).

La difficile articulation entre la théorie et la pratique est aussi un point névralgique où se concentrent les critiques. Rapidement, les IUFM montrent des difficultés pour rapprocher ces deux aspects complémentaires de la formation. La première année se transforme en une année de préparation au concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) focalisée sur des savoirs disciplinaires. La deuxième année concentre les formations professionnalisantes lorsque les PE2 découvrent les exigences du terrain à l'occasion de leurs stages en responsabilité. Certains PE2 regrettent alors que les formations théoriques soient trop éloignées de leurs préoccupations professionnelles. C'est ce que révèle l'enquête de Rayou et Van Zanten (2004) qui rapporte les jugements des débutants envers «des formations trop éloignées du terrain» (p. 63) .

Enfin, il est reproché aux IUFM d'avoir amalgamé les caractéristiques disciplinaires et leurs didactiques dans «une discipline close et confuse, transdisciplinaire et théorique […]. Il faut que les IUFM trouvent leur place en tant qu'école professionnelle, que la pédagogie soit celle des disciplines et qu'on y apprenne également comment fonctionnent nos différentes structures (établissement, inspection, rectorat, ministère…)» (Darcos & Meirieu, 2003, p. 78).

La présence du CRPE entre les deux années de formation est jugée très dommageable. La première année consacrée à la préparation au concours ne constitue pas formation professionnelle. «C'est qu'en réalité les IUFM ont été, dès le départ, marqués par un «péché originel» : quand il aurait fallu concevoir deux véritables années de formation en alternance avec des stages permettant de découvrir progressivement la classe – d'abord en observation, puis avec un maître expérimenté, puis en responsabilité –, on a placé le concours au milieu, faisant de la première année une année de préparation très intensive à des épreuves académiques et de la deuxième année une année de découverte précipitée, désordonnée et surchargée du métier.» (Meirieu, 2008, p. 1).

Alors que les IUFM semblaient avoir rencontré une forme de stabilité, un ensemble de réformes est venu les bouleverser.

V. 6 : La mastérisation

V. 6. 1 : Les enjeux internationaux

Il semble acquis que tous les États occidentaux établissent les mêmes enjeux pour leurs enfants dans la perspective commune d'une société globale et connaissent des difficultés éducatives identiques. Partout, la formation des enseignants est considérée comme un vecteur majeur de la réussite de l'éducation : «Grâce à des établissements autonomes, développant des projets éducatifs portés par des enseignants engagés dans un dynamique collective, grâce à des enseignants pédagogues, réflexifs et centrés sur l'apprentissage de l'élève, grâce aussi à un cadrage institutionnel où l'État régule et évalue les unités d'enseignement décentralisées, l'École devrait pouvoir affronter les défis auxquels elle est confrontée. Elle devrait devenir simultanément plus juste et plus efficace.» (Maroy, 2006, p. 112).

Le conseil européen de Lisbonne**,** en mars 2000, établit le nouvel objectif éducatif : faire de l'Europe le vecteur «de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique». (conclusion de la Présidence). Pour ce faire, l'initiative «e-Learning» est entreprise. Elle ambitionne de «mobiliser les communautés éducatives et culturelles, les acteurs économiques et sociaux européens afin d'accélérer l'évolution des systèmes d'éducation et de formation ainsi que la transition de l'Europe vers la société de la connaissance». L'évolution actuelle vers une société de la connaissance fait de l'éducation l'un des facteurs les plus importants de la croissance économique et de la vitalité d'une nation (Obin, 2002). La politique de l'Union Européenne ambitionne de développer une formation professionnelle des enseignants qui

devienne une ressource pour le management et le développement de la connaissance. Les États membres se fixent des objectifs communs. De «nouvelles compétences de base» sont indispensables à tout individu dans la société de la connaissance, telles les compétences en technologies de l'information, la maîtrise de langues étrangères, une culture technologique, l'esprit d'entreprise et des aptitudes sociales.

Afin de contribuer pleinement à la «Stratégie de Lisbonne», les ministres européens de l'Éducation ont adopté en 2001 un rapport sur les objectifs futurs d'éducation et de formation à atteindre d'ici 2010 : améliorer la qualité et l'efficacité des dispositifs d'éducation et de formation dans l'union européenne ; permettre que ceux-ci soient accessibles à tous ; ouvrir l'éducation et la formation vers le monde extérieur. Pour atteindre ces objectifs, la Commission Européenne avance des propositions sur les domaines à privilégier : « …tous les niveaux et types d'éducation et de formation (formelles, non formelles et informelles),… faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité. Les systèmes doivent ainsi s'améliorer sur tous les fronts : formation des enseignants, compétences de base, intégration des technologies de l'information et de la communication, efficacité des investissements, enseignement des langues, orientation tout au long de la vie, développement de systèmes flexibles pour rendre l'apprentissage accessible à tous, mobilité, éducation à la citoyenneté, etc. » (conclusion de la Présidence, Conseil européen, Lisbonne, mars 2000). Les objectifs établis par la Commission Européenne introduisent des méthodes à appliquer. «Il appartient à chaque pays de mettre en œuvre les changements nécessaires en fonction de son contexte et de ses traditions propres, en s'appuyant sur la coopération entre États membres au niveau européen. Au travers du partage d'expériences, de bonnes pratiques, d'actions visant la réalisation des objectifs communs, cette coopération a pour but de permettre à chacun de tirer bénéfice d'actions menées avec succès ailleurs. ».

V. 6. 2 : Le renforcement de l'ancrage universitaire

A la fin des années 2000, trois réformes en France incarnent ces orientations : l'intégration des IUFM (2005) dans les universités ; l'évolution des concours de recrutement des enseignants (2009) ; la «mastérisation» (2010), c'est-à-dire la formation des enseignants jusqu'au master.

Après le Grand Débat sur l'École (2003-2004), le Rapport Thélot (2004) réalise la synthèse du contenu des échanges et dégage les priorités d'une nouvelle réforme de la formation des enseignants. Les propositions de la Loi d'Orientation et de Programme pour

l'Avenir de l'École (Annexe 9) sont retenues par le Parlement le 23 avril 2005. Parmi ces décisions, l'intégration des IUFM dans les universités. Cette décision est officialisée par un «communiqué du conseil des ministres» du 2 juillet 2008, puis par une charte entre les Ministères de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (11 septembre 2008).

Le 2 juin 2008, le Président de la République Nicolas Sarkozy annonce une réforme profonde du recrutement et de la formation des enseignants des premier et second degrés. Cette réforme s'appuie sur la «mastérisation», de nouveaux concours et la transformation de la première année d'enseignement. L'objectif de la réforme est d'élever le niveau de qualification de tous les enseignants. Alors que depuis la création des IUFM, la formation à l'enseignement ambitionne l'émergence d'un enseignant «spécialiste des apprentissages scolaires», il est cohérent de souhaiter que tous les enseignants aient une qualification de niveau Bac + 5, comme les ingénieurs et les médecins ont une qualification à Bac +5. L'ancien dispositif (une année de préparation avant le concours, une année de formation après) correspondait déjà à une formation Bac+5 non reconnue comme telle puisqu'elle s'effectuait à l'IUFM. Le principe de la mastérisation a fait l'objet d'un consensus entre les différents acteurs concernés (IUFM et UFR, Éducation nationale, associations de personnels d'enseignement et d'étudiants, parents d'élèves, associations de spécialistes de l'enseignement, collectivités territoriales, etc.). Ce n'est qu'à la rentrée 2010 que cette nouvelle organisation de la formation des maîtres est appliquée. Les IUFM deviennent des écoles internes aux universités. L'université et son école intégrée sont, dès lors, ensemble engagées dans la formation des futurs enseignants. Les IUFM adoptent les décisions prises par le conseil d'administration des universités dans lesquelles ils sont intégrés. Ils ne disposent plus de leur propre conseil d'administration, présidé par le Recteur d'académie. Ils se trouvent sous l'autorité du président d'université et donc sous la tutelle de l'enseignement supérieur. L'intégration des IUFM au sein de l'université renforce donc l'ancrage universitaire des formations à l'enseignement. Ces modifications entraînent des contenus de formation articulés à la recherche universitaire. Une formation à la recherche a donc été installée dans les masters destinés à la formation des enseignants du premier degré, auparavant sous la responsabilité des IUFM. Elle apparaît sous forme de séminaires associés à la production de TER et mémoires. Elle occupe en moyenne environ quatre-vingts heures pour les deux années de master.

L'intégration des IUFM dans les universités est accompagnée par la mise en place d'un cursus continu de l'université jusqu'à la prise de fonction **:** débuter dès les années de licence une pré-professionnalisation des futurs enseignants et faciliter l'introduction dans la formation des acquis de la recherche.

V. 6. 3 : Organisation de la scolarité

La réforme mise en œuvre à la rentrée 2010 établit que les professeurs des écoles doivent réussir une première année de master (M1) pour se présenter aux épreuves d'admissibilité du CRPE. A l'issue des épreuves d'admission du M1, les étudiants doivent posséder un master complet pour devenir professeurs des écoles en cas de réussite au concours. Les IUFM proposent des masters MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) pour les différents concours de l'enseignement du premier et du second degré. Ces masters ne sont en aucun cas obligatoires pour les étudiants possédant un master disciplinaire. Les IUFM proposent des contenus et organisent des stages d'observation : deux stages de huit jours en master 1 et deux sessions du stage en responsabilité de trois semaines en master 2. Les étudiants sont présents par binôme dans la classe d'un maître d'accueil temporaire ou d'un maître formateur du premier degré. Des professeurs référents (professeurs des écoles-maîtres formateurs, conseillers pédagogiques de circonscription) sont chargés de l'accompagnement et du suivi des étudiants effectuant ce stage en responsabilité. Le master doit préparer à une initiation à la recherche, au concours d'enseignement et à la professionnalisation. Les contenus de formation comportent une dimension scientifique et disciplinaire.

Ainsi, la professionnalisation des jeunes enseignants s'appuie, d'une part, sur le principe d'une «formation continue renforcée» avec «une partie pratique sous la forme d'un tutorat» et d'autre part, sur «une formation hors écoles ou établissements, de nature disciplinaire ou professionnelle dont les universités sont les acteurs essentiels» (circulaire n° 2010-102 du 13 juillet 2010).

Pour les étudiants qui suivent un master MEEF, les épreuves d'admissibilité se déroulent en fin d'année universitaire, généralement à la fin du M1. Les épreuves d'admission se déroulent à la fin de l'année universitaire suivante, éventuellement à la fin du M2 pour les étudiants qui suivent le MEEF. Sur le plan de la recherche un M1 doit préparer un TER et élaborer un mémoire en M2.

Les épreuves d'admissibilité portent sur des contenus disciplinaires et ne comportent plus d'analyse de travaux d'élèves ou de supports didactiques pour la classe. Les épreuves orales consistent, d'une part, en la préparation de séances en français et en mathématiques. Épreuve fonctionnaire de l'état. D'autre part, les candidats doivent analyser des situations de vie dans des établissements scolaires pour démontrer leur aptitude à «agir en fonctionnaire de l'État».

Les étudiants titulaires d'un M2 qui ont réussi le concours du concours sont affectés dans des établissements scolaires à la rentrée suivante. Ils sont dans ce cas professeurs des écoles stagiaires (PES). L'année de formation professionnelle dont profitaient les PE2 a disparu. Les PES reçoivent une formation professionnelle réduite par rapport à celle que recevaient les PE2. En outre certains PES qui n'ont pas suivi de master MEEF peuvent ne pas avoir du tout de formation pédagogique. Le compagnonnage et le tutorat sont les modalités de formation. Darcos, ministre de l'Education nationale (2009), critique envers la formation antérieure, à l'IUFM, valorise la formation par compagnonnage : «Aujourd'hui (...) les professeurs passent un examen, un concours, ils sont mis dans l'Institut de formation des maîtres, où on leur apprend des théories générales sur l'éducation et puis de temps à autre ils vont remplacer un professeur absent. Ce n'est pas comme ça qu'on forme des gens. Autrement dit, ils sont sans arrêt devant un simulateur de vol. Alors que dans le système que je propose, ils ne seront pas dans un simulateur de vol, ils s'installeront dans le cockpit avec un copilote et ils entreront dans la carrière».

V. 6. 4 : Analyse des changements de la formation des professeurs des écoles

La question posée par la réforme de la formation des enseignants, engagée à la rentrée 2010, est aussi celle des conditions nécessaires à une réelle professionnalisation. La professionnalisation des futurs enseignants tente de mettre en œuvre l'alternance entre l'IUFM et établissement scolaire : le caractère facultatif du stage comme pré-requis pour les épreuves d'admissibilité, l'absence d'une année de formation véritablement professionnalisante après le concours. En octobre 2010, le ministère de l'enseignement supérieur dirigé par Pécresse, a chargé Jolion, professeur à l'Université de Lyon et président du Comité de suivi de Master, d'une «mission d'approfondissement de la question de la formation initiale des enseignants». La critique majeure du rapport réside dans le «sentiment de déconnexion entre le concours et le métier» (p. 5). Ce constat est repris dans le paragraphe intitulé «Un concours de plus en

plus inadapté» (p. 9). Les étudiants privilégient le concours par rapport à la formation diplômante du master alors que l'un des objectifs prépondérants de la mastérisation était de permettre l'acquisition d'une formation diplômante. C'est le bilan dressé par ce rapport : «Le concours reste le point central de toutes les attentions au sein des nouveaux cursus bien avant le diplôme préparé, i.e. le master» (p. 13). Le rapport souligne que : «si le positionnement des concours a évolué, leurs contenus ne tiennent absolument pas compte de l'articulation nécessaire avec le diplôme de master et plus grave, encore, ils sont perçus par les étudiants comme complètement déconnectés de l'exercice réel du métier d'enseignant» (p. 13). Jolion argumente l'inadaptation du concours : «l'admissibilité, très fortement théorique et disciplinaire reste un passage peu compréhensible pour les étudiants qui doivent par ailleurs valider ce type de requis disciplinaire dans le cadre de leurs études.» (p. 13). La déconnexion du concours envers l'enseignement effectif n'est, en revanche, pas liée à la mastérisation puisqu'elle émane des «fondements mêmes de ces concours» (p. 9). Or, la préparation des professeurs des écoles ne peut se limiter à sa seule dimension disciplinaire. La réforme prévoyait pourtant un concours lié au métier d'enseignant. Sans occulter la dimension disciplinaire, le rapport souligne la nécessité de renforcer le volet professionnel. En outre, le caractère facultatif des stages lors de la première année de master permet aux étudiants de réussir le concours sans avoir vécu une expérience d'enseignement. La pratique professionnelle ne fait l'objet d'aucune validation dans le concours. Ainsi retourne-t-on au constat majeur du rapport : «Il est indispensable que les concours soient pleinement articulés avec l'exercice réel du métier» (p. 10). Par voie de conséquence, «une expérience professionnelle et donc des stages dans le processus de recrutement» (p. 11) doivent être plus pris en compte dans le master d'enseignement. Le rapport révèle la confrontation de deux logiques opposées : celle conditionnée par l'obtention du concours et celle de la formation diplômante. Selon Jolion, les étudiants optent pour la première. Il affirme, en effet, que les étudiants «privilégient le concours au détriment de tout le reste. (..) ils perçoivent le master comme un élément externe et ont un sentiment fort que leur diplôme sera inévitablement très fortement dévalorisé.» (p. 8). Le deuxième constat dressé par le Rapport Jolion concerne le cahier des charges jugé trop lourd pour les étudiants. Il est «de plus en plus intenable dans le cadre d'un master» (p. 8). Les exigences de travail demandées aux M2 sont trop importantes : préparation du concours, découverte du métier, préparation du master, initiation à la recherche. Enfin, la mastérisation interroge sur la capacité des étudiants à concilier la réussite

aux concours et la préparation à la recherche.

V. 7 : La création des ESPE

Dès 2012, de nombreuses voix, chercheurs, formateurs, professeurs, le «Groupe Reconstruire la Formation Des Enseignants» (GRFDE) demandent que le CRPE ait lieu à la fin de la licence et soit suivi de deux années de formation professionnelle. Le GRFDE propose d'adosser la formation professionnelle à la recherche disciplinaire et à l'éducation afin qu'elle repose sur de solides connaissances disciplinaires actualisées selon les avancées de la recherche dans les disciplines concernées. Les connaissances indispensables à l'enseignant ne peuvent en effet se limiter aux seuls contenus dits «académiques» puisque enseigner une discipline implique de prévoir les obstacles inhérents à la compréhension des notions et à l'apprentissage des savoir-faire. Le GRFDE invite aussi à inscrire la formation professionnelle dans une forme d'alternance interactive. Cette formation en alternance ne peut, en effet, être structurée selon une simple juxtaposition de stages pratiques et de cours sur la discipline ou sur le métier. Les stages seraient organisés en quatre phases interdépendantes: préparation, action, analyse, action. Le GRFDE propose ses analyses en participant à la concertation portant sur la Refondation de l'École de la République. Le projet de Loi pour la Refondation de l'École (2013) confie à l'université la responsabilité de la nouvelle formation des enseignants qui à la rentrée 2013 s'adosse aux masters mention «Enseignement, Education, Formation» (MEEF).

V. 7. 1 : Orientations

La Loi pour la Refondation de l'École substitue à l'IUFM, l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ). La Loi confirme que la formation des enseignants est une compétence des universités intégrée au cursus des masters. Le document de travail présentant le cadre national des formations liées aux métiers du professorat du premier et du second degré de l'éducation (21 mars 2013) est découpé en divers paragraphes.

Le paragraphe intitulé «Dispositions générales» (p. 1) présente la formation des métiers du professorat des premier et second degrés et de l'éducation validée par un diplôme national de master, mention «Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation» (MEEF). Ce master comporte un tronc commun et des sujets d'éducation transversaux portant sur les thèmes sociétaux proposés aux étudiants et des enseignements disciplinaires et didactiques.. Le «tronc commun» est découpé en thèmes («processus d'apprentissage des

élèves», «prise en compte de la diversité des publics», «méthodes de différenciation pédagogique», etc.). Le texte mentionne que la formation est prise en charge par «des équipes pédagogiques relevant de diverses composantes et associant des professionnels du milieu scolaire» (p. 4).

Le paragraphe concernant «l'architecture de la formation initiale» (p. 2) précise que la formation, répartie sur les quatre semestres du cursus de master, offre l'acquisition d'«un haut niveau de compétences professionnelles tant disciplinaires que didactiques et scientifiques, ainsi que celles spécifiquement liées au contexte d'exercice du métier». L'introduction à la recherche, les stages d'observation et de pratique accompagnée, l'analyse de pratiques, les enseignements communs et différenciés, la maîtrise d'au moins une langue étrangère, la compétence en Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), la connaissance des méthodes pédagogiques innovantes s'additionnent à la formation disciplinaire et didactique. Ces modalités complètent le tronc commun portant sur des connaissances transversales et aux enseignements sur les «sujets sociétaux».

Le paragraphe présentant «les stages» (p. 3) souligne leur importance comme des conditions cruciales de la formation dont «les modalités sont définies par une circulaire annuelle». Ils peuvent être «précédés par des activités de sensibilisation dès la licence» ou par «des stages de découverte de l'ensemble des métiers mis en œuvre au sein des établissements scolaires du premier et du second degré comme c'est le cas pour le dispositif d'Emploi d'Avenir Professeur». Le «temps du stage» «doit être conciliable avec la formation de master». Il est précisé que les stagiaires bénéficieront d'un tutorat exercé par une collaboration entre la structure d'accueil et la structure de formation. Ce paragraphe s'attache aussi au mémoire de master et en précise l'objectif. . Le mémoire «doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles» Il doit prendre appui sur le stage en alternance et sur d'autres enseignements. (p. 4). L'évaluation de la période d'alternance pour la validation du master repose sur le mémoire de master, sa soutenance et l'exercice du stagiaire en situation professionnelle.

Le dernier paragraphe intitulé «Exécution» précise que le texte est applicable aux étudiants inscrits en première année de master MEEF à compter de la rentrée universitaire 2013 et qu'il s'applique aux enseignants stagiaires à compter de la rentrée universitaire 2014. (p. 4)

V. 7. 2 : Organisation de la scolarité

Chaque ESPE assure la formation des professeurs des écoles selon un cahier des charges national. Les étudiants préparent un master MEEF en deux ans. Comme pour l'IUFM, la formation est à la fois disciplinaire, didactique et pédagogique. Elle inclut des stages dans des classes. Elle comporte des enseignements en tronc commun, dispensés aux enseignants des différents degrés d'enseignement, établissements, disciplines et aux conseillers principaux d'éducation. Les enseignements du tronc commun proposent les thèmes suivants : le processus d'apprentissage des élèves, la prise en compte de la diversité des publics, les méthodes de différenciation pédagogique, la connaissance du socle commun et de l'approche par les compétences, les méthodes d'évaluation des élèves, l'enseignement des valeurs de la République, la lutte contre les discriminations et la culture de l'égalité femme-homme, la conduite de classe et la prévention des violences scolaires, etc.

L'année de M1 permet de préparer le concours par des cours en didactique et en pédagogie et de développer des compétences professionnelles par des stages. La formation doit être à la fois disciplinaire, didactique et pédagogique et inclure des stages en alternance dans des classes.

En première année de master MEEF, les stages sont l'occasion d'une première mise en situation professionnelle. Ce sont des stages d'observation et de pratique accompagnée. Les étudiants suivent entre quatre et six semaines de stages. Les stages se déroulent durant le premier et le second semestre.

L'intégralité des épreuves écrites du CRPE a été placée à la fin de l'année de M1. L'écrit d'admissibilité se compose d'une épreuve de français et d'une épreuve de mathématiques. L'épreuve de français apprécie la capacité des candidats à analyser des document et à écrire un texte cohérent présentant une correction syntaxique, morphologique et lexicale. L'acquisition de connaissances fondamentales sur la langue française par les candidats (grammaire, orthographe, vocabulaire, système phonologique) est évaluée. Le candidat doit analyser des supports, des démarches pédagogiques et argumenter leur adaptation à l'enseignement des notions visées. L'épreuve de mathématiques consiste en un problème portant sur un ou plusieurs domaines des programmes de l'école ou du collège. Elle est aussi composée d'exercices permettant de vérifier les connaissances du candidat. Une analyse d'un dossier constitué d'un ou plusieurs supports d'enseignement des mathématiques et de productions d'élèves est aussi proposée aux candidats. L'admission comporte deux

épreuves orales : la première épreuve permet de vérifier la capacité du candidat à élaborer une séquence pédagogique et à argumenter ses choix didactiques et pédagogiques face au jury. La deuxième épreuve consiste en un entretien portant sur un dossier réalisé par le candidat présentant et analysant une situation professionnelle inscrite dans le fonctionnement de l'Ecole primaire. Cet entretien permet de déceler l'aptitude au dialogue du candidat, sa capacité à adopter une posture d'enseignant.

Les étudiants ayant réussi le concours à l'issue de leur M2 sont des professeurs des écoles stagiaires et participent à une «formation alternée» en deuxième année de master. Cette formation s'accomplit en établissement scolaire sous la forme d'un stage en responsabilité confié à un enseignant référent et un membre de l'établissement de formation. Les PES doivent rédiger un mémoire. Le mémoire s'adosse aux les enseignements dispensés à l'ESPE, aux expériences vécues en stage en école et doit donc présenter un contenu scientifique en lien avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles. L'évaluation de la période d'alternance concerne à la fois le mémoire de master avec la soutenance et l'activité du PES en situation professionnelle.

Conclusion

Un détour par l'histoire est fort éclairant et il montre, pour la formation des enseignants, la force des traditions, les obstacles à la novation et l'importance des décisions. Les institutions de formation des enseignants ont été invariablement à la fois honorées et beaucoup critiquées. Des transformations ou de simples ajustements ont été introduits au gré des réformes pour mettre les structures de formation en accord avec les intentions politiques, les attentes de la société et l'état des institutions scolaires.

Tout au long du Moyen age l'école, fréquentée par les élites, était organisée par l'Église. Il s'agissait de bien former des maîtres aptes à contribuer à «l'éducation de la piété» et connaisseurs du catéchisme, mais aussi dotés de «recettes pédagogiques» censées leurs faciliter la tâche dans des classes souvent très hétérogènes en termes de niveau scolaire et d'âge des élèves. Avec la Révolution Française, la formation des maîtres devait transformer les enseignants en diffuseurs de l'idéologie nouvelle ; des citoyens instruits, vecteurs de conversion à la République et à la philosophie des Lumières à l'encontre du pouvoir traditionnel de l'Église. La période Guizot a permis l'installation d'une politique publique de formation des maîtres. La France s'est couverte progressivement d'écoles normales de garçons

qui ont fourni de nouvelles générations d'instituteurs, plus instruits, plus aptes pédagogiquement, mais aussi davantage contrôlés idéologiquement. La Troisième République (1870-1940) a donc disposé, à son arrivée, d'un outil de formation déjà fortement structuré, tout du moins, pour l'enseignement primaire masculin. Plus que l'organisation qui a été dans l'ensemble maintenue sans grands changements, c'est l'esprit des écoles normales qui a évolué puisqu'il s'agissait alors d'accélérer la sécularisation de l'institution scolaire et de former, non plus un fonctionnaire fidèle pour l'Église, mais un citoyen fonctionnaire de la République. La formation syncrétique des écoles normales articulait la théorie, la pratique et les valeurs morales. Les méthodes de préparation au métier reposaient sur le compagnonnage, l'imitation, l'identification. La formation permettait aux instituteurs de s'adapter aux situations professionnelles qu'ils vivaient et de satisfaire les demandes de la société.

A partir des années 1960, la plupart des pays occidentaux ont été en proie à des transformations économiques, sociales, des culturelles et techniques.

La disparition des Écoles Normales a été un moment clé dans la formation des enseignants de l'école primaire. La création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres a instauré le mouvement de professionnalisation des enseignants du premier degré. Le Rapport Bancel (1989) a exprimé la volonté politique de substituer un modèle de formation principalement axé sur une logique d'enseignement et de maîtrise des notions disciplinaires à une démarche plus orientée vers l'acquisition de savoirs professionnels devant conduire les enseignants à devenir des professionnels de l'apprentissage. Cette évolution dessine les contours du «spécialiste des apprentissages» dont le portrait se poursuit avec la mastérisation (2009) et l'instauration des ESPE (2013).

Chapitre 2

LE PROFESSEUR DES ECOLES : UN SPECIALISTE DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Introduction

I : Du métier à la profession

I. 1 : Approche sociologique de la profession

I. 2 : Enseigner : est-ce une profession ?

I. 2. 1 : Les critères des professions

I. 2. 2 : Des critères absents

I. 2. 3 : Une autonomie à développer

II : La professionnalisation des professeurs des écoles

II. 1 : La professionnalisation

II. 2 : La professionnalité

III : La conception de l'enseignant du premier degré dans les discours sur l'éducation

III. 1 : Les modèles de l'enseignant des écoles

III. 2 : L'enseignant des textes officiels

I. 2. 1 : Le Rapport Bancel (1989) :«Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres»

I. 2. 2 : Le Référentiel de Compétences et de Capacités du professeur des écoles stagiaire (1994)

I. 2. 3 : Le Cahier des Charges de la Formation des Maîtres en IUFM (2006)

I. 2. 4 : Le Référentiel de Compétences de la Formation des Maîtres en ESPE (2013)

IV : L'enseignant «spécialiste des apprentissages»

IV. 1 : La notion de compétence

IV. 2 : Les compétences du professeur des écoles «spécialiste des apprentissages»

IV. 3 : Les savoirs de l'enseignant professionnel

IV. 3. 1 : Savoirs ou expérience ?

IV. 3. 2 : Différentes typologies de savoirs

IV. 3. 3 : Les savoirs professionnels pour enseigner

IV. 3. 4 : Des savoirs mobilisables dans l'action

Conclusion

Introduction

En France, ce qu'il est convenu d'appeler la «crise de l'enseignement» durant les dernières décennies du XXème siècle est le produit de trois facteurs : une demande sociale d'efficacité de l'enseignement, une crise identitaire des enseignants et une crise de recrutement des enseignants. Dans les années 1960, la massification scolaire a été amorcée pour répondre à l'importante demande de scolarisation des familles et des sociétés, suscitées elles-mêmes par l'exigence d'élévation du niveau de formation des populations actives. Dans la période contemporaine de forte évolution des sociétés, les facteurs de transformation du métier d'enseignant sont multiples : une attente renforcée d'efficacité des systèmes de formation pour affronter la compétition économique internationale ; l'augmentation des inégalités et précarités sociales soulignant la nécessité de lutter contre l'exclusion ; une diversification culturelle entraînant l'émergence d'un besoin d'individualisation des parcours et des méthodes d'enseignement ; enfin le développement de nouvelles technologies de l'information et de la communication. En France, ces changements ont inspiré des décisions politiques cruciales. C'est, tout d'abord, l'installation d'un système éducatif intégré mettant un terme à la séparation des cursus du secondaire. Une étape clé de cette intégration scolaire a été la Loi du 11 juillet 1975, dite réforme Haby, dont l'une des décisions majeures est d'instituer le collège unique. Le système scolaire est alors structuré autour de trois degrés d'enseignement : l'école primaire, le collège, le lycée. Depuis le décret Berthoin (1959), l'école primaire ne constitue déjà plus à elle seule le temps de la scolarité obligatoire. Plus tard, la mission de l'école primaire est reformulée par la Loi d'Orientation sur l'Éducation de 1989 qui lui assigne «de mettre en place les conditions d'une scolarité secondaire réussie pour tous.» (p. 4). La même loi unifie le système de formation des enseignants comme pour renforcer l'unification du système éducatif. Dès lors, tous les enseignants sont des professeurs : des professeurs des écoles pour le premier degré (P.E.) ; des professeurs de collèges et lycées (P.L.C.) pour le second degré. Proposée par le Rapport Bancel (1989), la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) est généralisée à partir de 1991. A cette époque, l'évolution de la formation des enseignants a semblé représenter la réponse nécessaire aux transformations de la société et des publics scolaires.

En effet, l'enseignant du XXIème siècle n'est plus en mesure d'exercer en référence aux pratiques de ses prédécesseurs ni même à celles qu'il a connues en tant qu'élève. L'École est confrontée à de nouveaux défis. Dans les classes, les enseignants doivent accueillir un

public hétérogène : «hétérogénéité de niveaux, de socialisation, d'aspirations ; plus que de compétence technique» (Lang, 2001, p. 57). L'École doit intégrer l'évolution des sciences et des techniques qui constitue une référence cruciale pour définir les programmes d'enseignement. Comme le souligne Condette (2007), «dans un contexte de crise des vocations et de recrutement massif d'enseignants, dans un contexte aussi de crise de l'école et de remise en cause des certitudes anciennes, en liaison avec les mutations socioculturelles de la jeunesse du pays et la massification de l'enseignement secondaire, l'idée de la nécessaire réforme de la formation des enseignants s'impose peu à peu.» (p. 34). C'est la perspective du Rapport Bancel et de la Loi d'Orientation du 10 juillet 1989 qui crée les IUFM. Le projet institutionnel de professionnalisation des enseignants qui inspire le Rapport Bancel (1989) porte, en filigrane, le modèle de l'enseignant «professionnel des apprentissages», l'enseignant polyvalent dont l'expertise est la condition de l'efficacité. Dès lors, outre la maîtrise des contenus d'enseignement, l'enseignant doit maîtriser des compétences professionnelles sous-tendues par des connaissances théoriques. Depuis le Rapport Bancel, l'émergence d'un enseignant capable d'affronter les nouveaux contextes professionnels conduit à en définir les qualités et les compétences à l'école primaire.

Dans une première partie, nous allons proposer quelques considérations théoriques nécessaires pour comprendre l'évolution du métier à la profession et clarifier les notions de profession et professionnalisation. Ces thèmes seront traités, d'une part, à partir du champ de la sociologie des professions et, d'autre part, des travaux de recherche qui ont plus particulièrement porté sur les enseignants. Nous rappellerons, dans une deuxième partie, différents modèles de l'activité enseignante afin de mieux faire ressortir le modèle de l'enseignant «spécialiste des apprentissages». Dans le contexte de l'installation des IUFM, des auteurs ont bâti des constructions théoriques qui représentent autant de portraits possibles de l'enseignant. Ces différentes constructions théoriques décrivent, en quelque sorte, les composantes du métier d'enseignant. Ce sont ces modèles que nous présentons.

La professionnalisation des enseignants nous conduira à aborder, dans une troisième partie, la question des savoirs qui sont nécessaires à l'activité et à l'efficacité professionnelle du professeur des écoles aujourd'hui. Cette analyse est guidée par le modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages lequel nous servira de référence. Force est de constater que la question des savoirs professionnels est au cœur des réflexions actuelles sur la formation des enseignants.

I : Du métier à la profession

Afin de mieux cerner l'objectif de professionnalisation des enseignants du premier degré, il est important de commencer par définir les notions de «métier» et de «profession», pour révéler les traits qui les distinguent.

Selon Le Petit Robert numérique (consulté en avril 2012), «métier» provient du latin «ministérium» (ministère), évoluant d'abord en «mistérium»(...), avant d'aboutir à la définition actuelle «une occupation manuelle ou mécanique qui rencontre son utilité dans la société, une occupation permanente possédant certains caractères du métier», et «habileté technique (manuelle ou intellectuelle) que procure l'expérience du métier». En France, jusqu'à la fin du Moyen-Age, une distinction s'opérait entre les personnes appartenant à un corps de métier après avoir déclaré une profession de foi prononcée lors des rituels d'intronisation (Dubar, 2000), et celles exerçant un métier qui ne réclamait pas cette profession de foi. Sont distingués alors, le métier relevant des arts mécaniques et qui n'exige pas de profession de foi, et la profession qui a trait aux arts libéraux et réclame une profession de foi. Dans ce sens, la notion de profession dériverait de cette profession de foi à accomplir. Le développement des universités a, en outre, conduit à séparer les métiers qui s'enseignaient dans les universités des métiers manuels. Cette dichotomie entre métier et profession s'est articulée à la distinction manuel-intellectuel, «les professions relevant des *septem artes liberales* qui s'enseignaient dans les universités et dont les productions appartiennent plus à l'esprit qu'à la main (…), les métiers relevant des arts mécaniques où les mains travaillent plus que la tête (…) » (Dubar, 2000, p. 34). «Profession», au sens le plus lointain selon Le Petit Robert numérique (consulté en avril 2012), signifie une proclamation, une déclaration publique de ses croyances, convictions, ou opinions. Le terme sert ensuite à désigner les métiers ayant un certain prestige d'ordre intellectuel ou artistique ou liés par la position sociale de ceux qui les exercent. Pour finir un dernier usage renvoie à l'opposition entre l'amateur et le professionnel. Ainsi, les connaissances sur lesquelles s'appuie le métier seraient mystérieuses, le procédé de formation s'effectuerait lors d'un apprentissage par imitation et expérience, l'occupation serait manuelle ou mécanique et son rôle dans la société, utilitaire. Pour la profession, le savoir serait public, le procédé de formation découlerait d'une éducation rationnelle, l'occupation serait intellectuelle et la légitimité sociale importante.

I. 1 : Approche sociologique de la profession

Dans la sociologie des professions, la profession résulte d'une construction théorique qui émane selon Dubar et Tripier (1998) de trois grands courants théoriques : le courant fonctionnaliste ; le courant interactionniste ; les «nouvelles» théories des professions.

Dans la perspective fonctionnaliste, les professions sont décrites comme des «médiations entre les besoins individuels et les nécessités fonctionnelles, contribuant à la régulation et au contrôle permettant le bon fonctionnement de la société.» (Chapoulie, 1973, p. 92). Les professions ont donc une mission cruciale dans l'organisation des sociétés modernes. Selon Bourdoncle (1991), les recherches fonctionnalistes représentent «la tentative la plus «aboutie» pour construire la profession comme objet théorique.» (p. 76). D'une analyse des travaux fonctionnalistes sur les professions, Chapoulie (1973) a relevé les caractéristiques permettant de définir le «type-idéal» de la profession : «Le droit d'exercer suppose une formation professionnelle longue, délivrée dans des établissements spécialisés […]. La profession règle donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci. Le contrôle est généralement reconnu légalement et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales. Les professions constituent des communautés réelles dans la mesure où […] leurs membres partagent des «identités» et des intérêts spécifiques. Les revenus, le prestige, le pouvoir des membres des professions sont élevés : en un mot, ils appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes.» (p. 93). Dans l'approche fonctionnaliste, les «professions» se différencient des «occupations» non professionnelles par une exclusivité dans la réalisation des tâches professionnelles s'adossant sur une compétence techniquement et scientifiquement fondée, sur un socle de savoirs scientifiques et sur la reconnaissance et l'application d'un code éthique régissant l'activité professionnelle. La possibilité de pratiquer exige une formation professionnelle longue, apportée par des établissements adaptés. Le contrôle des activités professionnelles est effectué par l'ensemble des collègues, jugés compétents pour réaliser une vérification technique et éthique. Les professions effectuent alors leur formation professionnelle, l'entrée dans le métier et son exercice. Seule capable de former et sanctionner ses membres, la profession apparaît ainsi comme un système déterminé par une identité, des règles, des compétences et des savoirs spécifiques, une reconnaissance sociale et des revenus élevés. Or, ce «type-idéal» des professions a été établi par généralisation des spécificités appartenant aux professions libérales (essentiellement la médecine et les professions

juridiques) qui lui ont servi de base. Les critiques à l'encontre de cette approche soulignent notamment la différence entre l'activité professionnelle considérée et le «type idéal» de la profession. Ainsi, «si l'on soumet cette description idéal-typique à des vérifications empiriques, aucun métier ne s'approche de ce modèle.» (Chapoulie, 1973, p. 93).

L'optique fonctionnaliste du concept de profession est contestée par les sociologues interactionnistes. Pour eux, ce n'est ni le haut niveau de savoir, ni l'altruisme qui transforment une activité en profession, mais l'aptitude des membres à se voir reconnaître une compétence profitable à la société. Pour les interactionnistes, une profession est un attribut de «ces activités qui ont eu assez de chances dans le monde de la politique de l'emploi d'aujourd'hui pour obtenir et maintenir la possession de ce titre honorifique.» (Becker, 1962, in Dubar, 2000, p. 32). Dans cette logique, une profession n'a d'intérêt que pour promouvoir les avantages ou les revendications de ses membres. En exprimant son importance dans la société, la profession justifie sa logique de fonctionnement car «la visée de professionnalisation est (…) suspecte d'un déficit démocratique, masquant des intérêts sociaux et corporatistes derrière une idéologie de l'intérêt général et du bien commun.» (Lang, 1999, p. 13). Cette optique privilégie ainsi les interactions entre les membres d'une société. La profession n'est plus perçue comme une «communauté homogène». Elle est présentée comme «un conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue» (p. 106). La profession est, dans cette logique, «un monde où règne la concurrence mais où l'important est que les professionnels persuadent le monde extérieur qu'ils partagent les mêmes intérêts.» (Tripier, 1998, cité par Maroy & Cattonar, 2002, p. 14).

A la fin des années 1960, la sociologie des professions voit apparaître aux États-Unis de nouvelles approches, «plus conflictualistes et politiques qui vont faire évoluer les théories fonctionnaliste et interactionniste des professions.» (Maroy & Cattonar, 2002, p. 14). Le courant marxiste est plutôt centré sur les rapports sociaux de production et le courant néo-weberien plus orienté vers les phénomènes de marché.» (Tripier, 1998, cité par Maroy & Cattonar, 2002, p. 14). Ces nouvelles approches admettent que la reconnaissance sociale procure un pouvoir aux professions. En outre, cette reconnaissance provient d'un processus politique de contrôle du marché et des conditions d'exercice, obtenus par un groupe social à une période historique particulière (Maroy & Cattonar, 2002). Cette optique sociologique insiste donc particulièrement sur les relations de pouvoir dans les sociétés et sur les processus historiques.

I. 2 : Enseigner : est-ce une profession ?

Quels critères les auteurs avancent-ils pour décider si l'enseignement est une profession ?

I. 2. 1 : Les critères des professions

Lessard (2000), puis Maroy (2006), considérant le contexte global dans lequel s'inscrit le rôle de l'enseignant, révèlent des éléments de tension. La question de l'autonomie de l'enseignant, particulièrement questionnée par Maroy et Cattonar (2002), est jugée comme l'une des spécificités majeures de la profession enseignante. Elle ne s'applique pas à la sélection, par l'enseignant, des savoirs à enseigner. Cette autonomie se manifeste plutôt dans l'analyse critique que l'enseignant exerce sur le choix des moyens pour atteindre les objectifs fixés par d'autres. En outre, selon Lessard (2000), les politiques de l'éducation fixent un minimum à atteindre pour tous (par exemple, un socle de compétences), la mise en œuvre d'évaluations externes des élèves (diagnostiques et certificatives), la participation à des évaluations nationales. Elles renforcent le principe *d'accountability,* c'est-à-dire de régulation par les résultats. L'enseignant s'appuie sur les résultats des élèves aux épreuves nationales pour élaborer un rapport de ce que les élèves maîtrisent. En vertu de ce principe, l'enseignant doit «répondre de ses actes» (Lessard, 2000), «rendre des comptes» (Maroy, 2006).

Carbonneau (1993, pp. 33-57) avance quatre critères permettant de juger si l'enseignement est une profession. Ils se rapportent à l'action professionnelle (sa particularité, sa qualité intellectuelle, sa mission altruiste), la formation (sa durée, sa formation universitaire et scientifique), le contexte de la pratique (le degré d'autonomie et de responsabilité), l'insertion sociale (assurée ou pas par la corporation). Selon Carbonneau, l'enseignement ne remplit que les deux premiers critères. Huberman (1989, pp. 187-200) souligne, dans le même sens, trois caractéristiques de l'enseignement que ne possèdent pas les professions libérales : une formation et une activité professionnelle dominées par les savoir-faire ; un contrôle de l'activité mené par des supérieurs hiérarchiques ; des tâches codifiées (par exemple, une répartition du temps, des programmes).

I. 2. 2 : Des critères absents

Selon la perspective fonctionnaliste, qui peut être estimée comme un cadre d'analyse des groupes professionnels, Peyronie (1998) avance trois motifs pour lesquels le métier d'instituteur (de professeur des écoles depuis 1989) ne relève pas d'une «profession» : «Par

leurs revenus, par leur prestige et par leur pouvoir, les instituteurs n'appartiennent pas «aux fractions supérieures des classes moyennes.» (pp. 62-63). L'affaiblissement du statut et du prestige de la profession enseignante en général est attribué par certains auteurs à l'élévation générale des niveaux scolaires au sein de la population (Lang, 1999 ; Tardif & Lessard, 1999). En outre, l'autonomie des enseignants est limitée. Nous pouvons admettre que les enseignants profitent d'une certaine autonomie en classe dans la conception et la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage. Cependant, cette autonomie est restreinte en ce qui concerne la détermination des savoirs disciplinaires qui sont fixés et légitimés institutionnellement. Les évaluations nationales sont prescrites par le système scolaire et leur construction échappe aux enseignants en exercice. Ensuite, Peyronie (1998) souligne que «si ces professions sont bien liées, par essence, au développement des savoirs rationnels, il faut noter que la proximité avec les savoirs nouveaux s'affaiblit proportionnellement d'avec le monde universitaire «producteur de savoir.» (p. 61). L'éloignement du monde universitaire est particulièrement vrai pour le métier d'instituteur pour lequel la formation académique est traditionnellement de moins haut niveau que pour la profession de professeur. Freidson (1994) distingue une *knowledge elite* (p. 142), soit une élite technico-pédagogique au cœur de la profession d'enseignement (inspecteurs, formateurs, conseillers pédagogiques), en relation avec les universitaires. Les enseignants considèrent les cadres de l'enseignement de manière ambivalente, tantôt comme des aides potentielles dans l'accomplissement de leur exercice, tantôt comme la menace d'une prescription de leurs pratiques pédagogiques par des savoirs produits par d'autres (Marchive, 2008). Par voie de conséquence, les savoirs rationnels recommandés par les cadres de l'enseignement ne nourrissent pas forcément les manières d'enseigner (Peyronie, 1998). C'est dans ce sens, au regard de la sociologie anglo-saxonne, que le métier d'enseignant serait qualifié de «semi-profession», c'est-à-dire à mi-chemin entre les «professions» et les «occupations». Les occupations désignent une activité professionnelle ne remplissant pas les trois conditions minimales reconnues aux professions : que soit réservé au métier la compétence exclusive pour déterminer comment accomplir une tâche efficacement ; que le groupe professionnel décide des critères qui habilitent quelqu'un à accomplir le travail ; que l'opinion publique reconnaisse les savoirs et les habiletés déclarées par ce métier.

Quant aux nouvelles approches en sociologie des professions, nous en retenons que le courant marxiste a alimenté le débat autour de la «prolétarisation» des enseignants ou de

leur «professionnalisation» à l'aune du modèle fonctionnaliste des «professions». Pour les auteurs qui revendiquent leur appartenance à ce courant (Braverman, 1974 ; Oppenheimer, 1973), des stigmates de «prolétarisation» s'observent dans le fait que la nature du travail enseignant devient plus étroitement contrôlée et les programmes plus précisément définis en termes d'objectifs comportementaux à atteindre, de stratégies d'enseignement à suivre, de réponses attendues des élèves. L'expertise professionnelle que l'enseignant met en œuvre dans sa classe a été captée par les experts pédagogiques et les spécialistes institutionnels en matière de programme et d'évaluation. Enfin, selon Maroy (2006), les auteurs marxistes mettent également l'accent sur «l'accroissement du travail, son intensification : classes plus chargées, tâches supplémentaires (administration, surveillance, etc.)» (p. 129). Pourtant, ces analyses sont relativement anciennes et aujourd'hui pour Maroy (2006), c'est plus en termes de «déqualification» et de «déprofessionnalisation» qu'il convient de juger l'évolution du statut des enseignants.

Nous pouvons percevoir, au moins en ce qui concerne l'enseignement primaire, que le cadre institutionnel qui structure l'action des maîtres est particulièrement normatif. Cette situation n'encourage pas l'émancipation et l'autonomie professionnelle des praticiens. Bourdoncle (1993) exprime pourtant que l'enseignant progresse d'un statut d'exécutant à celui de professionnel. Le professeur est, en effet, un praticien à qui les études et la formation ont attribué le statut et les compétences pour accomplir en autonomie et en toute responsabilité des actes intellectuels pluriels visant l'atteinte d'objectifs en situation complexe.

I. 2. 3 : Une autonomie à développer

En France, l'ensemble du système éducatif public est sous la tutelle de l'État. Dans les faits, cette tutelle implique que les enseignants disposent de peu d'influence sur le cadre institutionnel dans lequel ils exercent. L'autonomie des professeurs est donc limitée. Alors que d'un côté, la Loi d'Orientation de 1989 établit une nouvelle conception du métier, davantage tournée vers la constitution de projets en collaboration entre les enseignants d'un même établissement, d'un autre côté, le contrôle institutionnel des enseignants reste prégnant, les programmes très prescriptifs, les documents dits «d'application» fréquents, les inspections régulières. Comme le note Lenoir (1998), «L'observation de l'enseignant laisse bien voir la mise en place d'une multitude de pratiques de contrôle, parfois des plus tatillonnes, auxquelles les enseignants sont assujettis, qui proviennent du ministère de l'Éducation, de leur commission scolaire et de la direction de leur école.» (p. 61).

Dans ce contexte professionnel, Perrenoud (1994, p. 50) souligne deux voies éventuelles d'évolution du métier d'enseignant. Dans l'une, les enseignants appliquent des démarches et des outils pensés et réalisés par d'autres. Dans cette première position, les enseignants se trouvent spoliés de l'essence même de leur métier. L'auteur évoque une voie de «prolétarisation» soulignant, ce faisant, leur «dépossession de l'autonomie professionnelle» au profit d'experts de l'ingénierie pédagogique et didactique. Dans l'autre, les praticiens sont conduits à élaborer et à mobiliser des stratégies, des pratiques autonomes et réfléchies, pouvant émaner d'un travail collaboratif entre pairs pour essayer de répondre individuellement et collectivement à la complexité des situations scolaires. Selon Perrenoud, cette seconde position emprunte la voie de la professionnalisation.

Il apparaît, à partir de cette revue de littérature, que l'enseignement ne possède pas tous les critères significatifs d'une profession. L'objectif de professionnalisation des enseignants n'en reste pas moins crucial car c'est la voie permettant aux praticiens de mieux se préparer à répondre aux défis éducatifs auxquels l'École est confrontée. Comme le rappelle le Rapport Bancel (1989), les enseignants doivent pouvoir «mettre leur efficacité professionnelle au service de la mission de formation de la jeunesse que la Nation confie au système éducatif.» (p. 4). Par leurs compétences techniques et leurs connaissances scientifiques, ils doivent favoriser l'appropriation individuelle de savoirs scolaires dans toutes les disciplines enseignées à l'école primaire.

L'utilisation du terme «profession» est souvent suivie d'une notion dérivée, la «professionnalisation» ou encore le «processus de professionnalisation». Cette dernière expression traduit un mouvement dynamique dont l'objectif est d'améliorer la qualité de la formation des enseignants.

II : La professionnalisation des professeurs des écoles

Dans le contexte de la Loi d'Orientation de 1989, la formation des enseignants a été particulièrement questionnée, conduisant le rapport Bancel (1989) à considérer qu'il semblait nécessaire de «créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres». Profession, professionnalisation, professionnalité, émergent alors dans les discours sur la formation des enseignants. Ces termes «tournent dans les réunions et dans les têtes de tous ceux qui sont mobilisés par la mise en place des IUFM. Ces mots sont à l'ordre (faut-il dire à la mode ?) du jour.» (Bourdoncle, 1991, p. 74). Ils apparaissent dans les textes institutionnels, les textes

législatifs et réglementaires français (Lang, 1999, p. 19). Ainsi en France, «pour les enseignants, la professionnalisation veut être une réponse à une forte pression sociale qui met en demeure l'institution de réussir un enseignement de masse, de longue durée, qualifiant.» (Lang, 2005, p. 2). Après avoir rapproché les caractéristiques de l'enseignement de celles des professions, attachons-nous à présent aux notions de professionnalisation et de professionnalité.

II. 1 : La professionnalisation

Selon Bourdoncle (2000), l'usage du terme «professionnalisation» renvoie à des catégories différentes dans le domaine de l'enseignement : le groupe et son activité, les savoirs, l'individu, la formation. En premier lieu, la professionnalisation du groupe peut s'effectuer par une décision politique permettant d'obtenir l'exclusivité à exercer une activité. En second lieu, les savoirs professionnels sont structurés et validés en fonction de conditions d'efficacité et de légitimité. En troisième lieu, la professionnalisation des individus exerçant l'activité se réalise par l'assimilation de savoirs et de compétences professionnelles en situation effective. Bourdoncle nomme cette dynamique «développement professionnel», désignant l'accroissement des savoirs et capacités. En dernier lieu, la professionnalisation de la formation rend les individus capables d'exercer une activité déterminée.

Lang (1999) pense que le discours officiel sur la professionnalisation recèle trois dimensions. D'abord, la professionnalisation implique l'appropriation de compétences méthodologiques, relationnelles et communicationnelles. Ensuite, elle accompagne la nécessité de développer un nouveau métier, une plus grande culture professionnelle. Enfin, elle représente le moyen d'une revalorisation sociale du métier d'enseignant. Dans le domaine de la sociologie des professions, Dubar et Tripier (1998) estiment que la notion de professionnalisation provient de l'application des théories fonctionnalistes. Dans ce courant théorique, «au fur et à mesure que l'idéologie libérale du professionnalisme se diffuse dans les sociétés modernes, des groupes professionnels toujours plus nombreux aspirent à se faire reconnaître comme des professions.» (p. 90). Ainsi, la professionnalisation serait un moyen d'obtenir une reconnaissance sociale. Les activités professionnelles pouvant y prétendre se réfèrent à des savoirs théoriques.

II. 2 : La professionnalité

La notion de «professionnalité» va de pair avec celle de professionnalisation. Le terme serait apparu en Italie (*professionalità*) dans les années 1960 (Bourdoncle & Mathey-Pierre, 1995). Construite dans le climat de lutte sociale et de mutations du monde du travail italien des années 1960-1970, elle émane du monde ouvrier et s'est frayée un chemin vers l'entreprise. Employée pour décrire un état, facteur de reconnaissance sociale, la professionnalité est aussi entendue comme le résultat d'un parcours individuel au travail. C'est cette acception qui va être importée en France. La France, comme d'autres pays européens, est attentive aux désordres sociaux en Italie, ce qui entraîne, durant les années 1970, l'importation de l'acception *professionalità* qui sera traduite par professionnalité. Comme le précisent Bourdoncle & Mathey-Pierre 1995), dans un contexte de transformations du monde du travail en France, on peut supposer qu'un terme nouveau était nécessaire pour «désigner ou faire croire à une réalité nouvelle» (p. 139). Dadoy (1986, cité par Bourdoncle & Mathey-Pierre, 1995) ajoute que «La notion de professionnalité recèle explicitement une connotation fortement positive, en raison de sa référence aux notions de «profession» (haut niveau de connaissance, savoirs très spécialisés, technique élaborée, marché du travail fermé) et de professionnalisation (métier/profession, spécialiste, expert, maîtrise du procès de travail).» (p. 140). Il est possible que cette notion de professionnalité ait été adoptée en France plus parce qu'elle véhiculait cette connotation positive que pour son apport sémantique. En outre, la professionnalité est une «notion instable parce qu'elle veut dire le changement, ambiguë parce que née des luttes syndicales italiennes.» (Bourdoncle & Mathey-Pierre, 1995, p. 147). La professionnalité évolue selon les initiatives syndicales de l'histoire mais aussi «en fonction des variations de tâches.» (Bourdoncle & Mathey-Pierre, 1995, p. 143). La professionnalité peut donc être recherchée par l'entreprise et provoquer une valorisation du salarié.

La polysémie de la notion de professionnalité est relevée par différents auteurs. Chez Bourdoncle (1991), la «professionnalité» renferme les notions de savoirs et de compétences et décrit «la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel.» (p. 76). Ainsi, pour Bourdoncle (1991), la professionnalité «renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel.» (p. 76). Barbier (1996) emploie le terme en lui donnant une définition assez proche. Il désigne par professionnalité, «l'ensemble des savoirs, des

compétences et des dispositions mobilisés par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique.» (p. 53). Dans le cadre d'une étude de la professionnalisation du travail social, Aballéa (1992) avance une clarification du concept de professionnalité. Aballéa «attribue cette professionnalité à un individu et à un groupe, une expertise complexe et composite, encadré par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience.» (p. 47).

Au terme de la présentation de ces analyses, nous pouvons retenir que la professionnalisation des enseignants s'incarne dans la professionnalité, c'est-à-dire la reconnaissance et la construction de savoirs, de compétences professionnelles, de modèles de formation destinés à favoriser leur appropriation.

III : Conceptions de l'enseignant du premier degré dans les discours sur l'éducation

Dans le système scolaire français, l'État employeur fixe les modalités de formation des enseignants. Cette exigence institutionnelle se traduit dans des textes officiels qui définissent les qualités que doivent posséder les enseignants. Au travers de ces textes, nous considérons le portrait de l'enseignant de l'école primaire. Quels sont les qualités et les savoirs que devrait posséder l'enseignant des écoles ? Que devrait-il pouvoir accomplir ? Quels comportements devrait-il pouvoir mobiliser ? A l'aide de quelles ressources peut-il dynamiser son évolution ? Nous apercevons ici autant de composantes d'une même question formulée par Paquay (1994) et reprise par les textes officiels: «quelles sont les compétences professionnelles souhaitables pour des enseignants ? » (p. 7).

III.1 : Les modèles de l'enseignant des écoles

C'est pour aborder cette question contraignant la formation des enseignants que des auteurs ont dégagé des modèles de l'enseignant. Paquay (1994) distingue différentes conceptions du métier d'enseignant de nos jours : un «maître instruit» qui domine des savoirs disciplinaires ; un «technicien» s'étant approprié des savoir-faire techniques ; un «praticien-artisan» ayant acquis sur le terrain des règles d'action contextualisées ; un «praticien-réflexif» ayant acquis un «savoir d'expérience» ; un «acteur social» impliqué dans l'élaboration de projets collectifs ; une «personne» en cours de développement de soi (pp. 10-11). La mise en exergue de différentes figures permet de souligner que «chacune de ces conceptions se

caractérise par des types de compétences prioritaires.» (p. 29). Dès lors, peut-on penser que ces différentes conceptions renvoient chacune à «une facette du métier» et qu'«il ne s'agit pas de points de vue contradictoires mais d'approches complémentaires.» (p. 29). En somme, chaque paradigme présenterait un élément de la professionnalité enseignante, laquelle résulterait, non de l'addition des compétences composant chaque paradigme, mais des connections et des relations entre ces caractéristiques.

Altet (1996) présente quatre modèles d'enseignant qui se sont succédés en France au long de l'histoire. L'enseignant «Magister» ou «Mage», émergeant dans l'Antiquité, était un Maître, un Mage pour lequel une formation spécifique était inutile puisque son charisme et ses compétences rhétoriques satisfaisaient son exercice. L'enseignant «Technicien», hérité des écoles normales (1945), se formait au métier en imitant un enseignant expérimenté montrant ses savoir-faire. L'enseignant «Ingénieur», «Technologue», impulsé par la Loi d'Orientation de 1989, rationalise sa pratique en s'appropriant les résultats de la recherche en sciences humaines. Altet (1996) souligne que l'enseignant est devenu un professionnel réfléchi capable d'analyser sa propre pratique, de résoudre des problèmes, de mobiliser des stratégies. La formation ambitionne ainsi de développer chez l'enseignant la capacité à utiliser conjointement la pratique et la théorie pour analyser sa pratique. Ce dernier paradigme du praticien-réfléchi s'avère dominant dans les milieux de la recherche (Schon, 1993) et il accompagne le processus de professionnalisation.

Pour saisir des conceptions différentes du métier d'enseignant, Lang (1996) a choisi de regrouper ces catégories de modèles professionnels autour de six pôles. Le pôle académique est caractérisé par la transmission de savoirs disciplinaires et le développement de la compréhension Ce modèle repose sur la transmission de connaissances. Le pôle artisanal se développe par l'apprentissage imitatif. En effet, remarque Bourdoncle (1994), «un capital expérientiel ne se dit pas, il se montre» (p. 19). La formation se focalise sur les techniques que les praticiens expérimentés présentent dans l'exercice professionnel. Dans ce cas, la professionnalité d'un enseignant serait la reproduction du modèle présenté en formation. Le pôle des sciences appliquées valorise une rationalité instrumentale. Le dispositif de formation est issu de démonstrations, entraînements et applications en situation effective, sous le contrôle d'un tuteur. Le pôle personnaliste installe l'élève-professeur au cœur du dispositif de formation par une découverte progressive. Le pôle de l'acteur social critique combine une conception de l'éducation capable de participer à la création d'un nouvel ordre

social, et une condamnation des systèmes éducatifs actuels, vecteurs d'inégalités sociales et politiques. De la sorte, dans la formation, l'accent est mis sur la promotion de valeurs démocratiques de justice et d'égalité, sur l'importance de favoriser l'expression des élèves, sur la volonté de les accompagner dans la construction de leur identité, en associant les activités scolaires à leur vécu familial et social. Le pôle du professionnel, l'exercice du modèle du professionnel, repose sur le processus enseigner-apprendre. Ce pôle est en contradiction avec le modèle académique selon lequel la maîtrise des savoirs disciplinaires est suffisante pour bien les enseigner. En outre, il se fonde sur des savoirs et des compétences qui appartiennent au groupe professionnel et sont constitués par les enseignants eux-mêmes, par des praticiens experts. En outre, l'action professionnelle combine des logiques plurielles et l'objectif du professionnel est de parvenir à articuler la pratique, les savoirs d'expérience et les «savoirs savants». Par voie de conséquence, alors que le technicien peut prétendre au contrôle instrumental de son action, l'enseignant, quant à lui, ne peut limiter son exercice à l'utilisation de techniques car il doit faire face à un public scolaire susceptible d'agir et de réagir à ses actions.

On retrouve chez Lang (1996) les constats précédents sur la nature composite du métier d'enseignant dans la complémentarité de ce qu'il nomme les «pôles». Dans le même sens, il affirme que «le métier d'enseignant, à quelque niveau qu'il se situe est un «mixte», chaque pôle constituant «une orientation qui éclaire les «facettes» du métier.» (p. 17). Chaque facette pouvant représenter un composant de la professionnalité enseignante. Ainsi le modèle personnaliste souligne qu'apprendre à enseigner est une modification de la personne engagée dans des interactions et pas uniquement une assimilation de connaissances ; le pôle «acteur social» indique à la fois que l'enseignant a un rôle social et que l'élève participe à des réalités sociales ; les pôles «artisanal» et «technicien / sciences appliquées» valorisent les savoirs procéduraux, les savoirs d'expérience, les savoir-faire nécessaires à l'exercice professionnel ; le pôle «académique» exprime ce qui différencie l'enseignant des autres acteurs engagés dans l'éducation des enfants. Il traduit la capacité des enseignants à transmettre des savoirs disciplinaires ; le pôle «professionnel» illustrant une combinaison de l'ensemble, le professeur multipliant les ressources pour agir de manière réfléchie et efficace dans des situations complexes et particulières.

S'il incombe à notre réflexion de considérer les différentes caractéristiques du métier d'enseignant dans le premier degré, force est de constater qu'elles n'ont pas toutes la même

importance dans les textes officiels. Aujourd'hui, même s'il peut être complété, le modèle de «l'enseignant spécialiste des apprentissages» s'est imposé comme modèle dominant. C'est en effet bien souvent cet enseignant «professionnel des apprentissages» que l'on retrouve dans les textes officiels et référentiels de compétences.

III. 2 : L'enseignant dans les textes officiels

Les textes officiels établissent les préconisations de l'institution scolaire envers la mission et l'exercice du métier d'enseignant. Quelle(s) figure(s) de l'enseignant y décèle-t-on ? Quatre textes vont éclairer notre analyse : le Rapport Bancel (1989) ; le Référentiel de Compétences et Capacités caractéristiques du professeur des écoles (1994) ; le Cahier des Charges de la formation des maîtres en IUFM (2006) ; enfin le Référentiel de Compétences du professeur des écoles (2013).

II. 2. 1 : Le Rapport Bancel (1989) :«Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres»

Le Rapport Bancel (1989) s'ancre dans une optique de changement de la formation des maîtres. La professionnalisation des enseignants est préconisée comme une réponse aux différents problèmes et défis auxquels est confronté le système scolaire dans un contexte de changements socio-économiques. L'efficacité des enseignants dépendrait de la combinaison de savoirs universitaires et de compétences pratiques. Dans cette logique, professionnaliser les enseignants suppose une formation qui permette aux professeurs des écoles d'acquérir de «solides savoirs universitaires», les savoirs de haut niveau spécifiques d'une profession, et des compétences pratiques. Les premiers pour prendre la mesure des contraintes d'enseignement. Les secondes pour mettre en œuvre une professionnalité enseignante globale qui se décline en sept compétences :

- Organiser un plan d'action pédagogique : constitution d'une programmation de l'activité des enseignants de manière hebdomadaire, mensuelle, trimestrielle et annuelle. Cette compétence s'attache à la conception et de la planification de l'enseignement et s'effectue durant la phase pré-active (Jackson, 1968) en amont de la prise en charge effective de la classe ;

- Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage : transposition didactique et adaptation des savoirs aux particularités du public scolaire auquel l'enseignement est destiné. Cette anticipation de l'action réclame d'opter pour des choix relatifs aux contenus à

enseigner et aux situations d'apprentissage proposées aux élèves ;

- Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer : maîtrise de la situation d'enseignement-apprentissage et vérification de l'acquisition de connaissances par les élèves. Cette compétence concerne la gestion de classe et la régulation des apprentissages. Elle renferme les méthodes et stratégies mises en œuvre par le professeur des écoles pour mettre en œuvre les activités de la classe (gestion du temps, de l'espace, des interactions enseignant-élèves et élèves-élèves) ;

- Gérer les phénomènes relationnels : capacité à favoriser et à analyser l'implication personnelle des élèves ;

- Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel : accompagner les élèves dans la maîtrise de techniques de travail (usage du dictionnaire, recherche documentaire, etc.) ;

- Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs : collaborer avec les collègues, les parents d'élèves, les associations et tous les intervenants participant à l'environnement social et culturel de l'école.

Pour mettre en œuvre ces compétences, le professeur des écoles doit mobiliser des connaissances que le Rapport Bancel a distribué en trois grands pôles qui représentent le socle de la formation des maîtres : d'une part, des connaissances disciplinaires auxquelles s'ajoutent l'épistémologie des disciplines et leurs méthodes, d'autre part, des connaissances relatives à la gestion des apprentissages, comme la connaissance des méthodes didactiques, enfin, des connaissances relatives au système éducatif, incluant les finalités et l'organisation de l'institution scolaire, ainsi que des informations sur l'environnement économique, social et culturel de l'établissement où il exerce. Les sept compétences et les trois pôles de connaissances sont présentés dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Le Cahier des Charges du Rapport Bancel (1989)

PROFESSIONNALITE	Connaissances liées à l'identité disciplinaire : historique épistémologique didactique méthode interdisciplinaire	Connaissances liées à la gestion des apprentissages pédagogie, didactique psychologie psychosociologie sociologie de l'éducation approche par les objectifs	Connaissances du système éducatif - philosophie de l'éducation - politique de l'éducation - histoire de l'éducation - économie de l'éducation
COMPETENCES PROFESSIONNELLES	- Organiser un plan d'action pédagogique - Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage - Réguler son déroulement et l'évaluer - Gérer des phénomènes relationnels - Fournir une aide méthodologique - Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs - Travailler avec des partenaires		
PROFESSIONNALISATION	Analyse de pratiques pédagogiques	Formation par alternance 1. en observation 2. en situation 3. en responsabilité	Participation au travail d'équipe

La professionnalité exposée dans le Rapport Bancel présente la figure de l'expertise professionnelle de l'enseignant, expertise garantie par la maîtrise de compétences. Comme le montre le Tableau 1, à ces «compétences expertes» s'adjoignent de nouveaux savoirs de référence : en didactique, en psychologie, en sociologie, etc. L'expertise dans les compétences pratiques est bien considérée comme une condition d'efficacité de la mission des enseignants.

II. 2. 2 : Le Référentiel de Compétences et de Capacités du professeur des écoles stagiaire (1994)

Le Référentiel de Compétences s'inscrit dans le prolongement du Rapport Bancel. Il développe trois catégories de compétences : le professeur des écoles doit être capable d'enseigner à tous les niveaux de l'école primaire, d'enseigner dans une classe, d'enseigner dans une école. Le Référentiel décline, selon toutes ses facettes, «la professionnalité globale» telle qu'elle est définie dans le Rapport Bancel. Parmi les 35 savoirs ou savoir-faire que le professeur des écoles doit pouvoir déployer dans l'exercice effectif de sa mission, près des deux-tiers (22) concernent le processus d'enseignement-apprentissage. Celui-ci doit être maîtrisé à chaque niveau de l'école primaire et au sein de toutes les disciplines figurant au programme :

- Concevoir une situation d'apprentissage : le professeur des écoles doit définir un objectif d'apprentissage en fonction des objectifs nationaux et des acquis et des capacités des élèves. Il opte pour des situations d'enseignement-apprentissage selon une progression. Il doit identifier les connaissances antérieures des élèves. Il doit concevoir les consignes, prévoir les

supports, identifier les obstacles que peuvent rencontrer les élèves, ceux notamment liés aux représentations et à une maîtrise insuffisante de la langue. Il doit élaborer des activités de consolidation des acquis ;

- Concevoir des situations d'évaluation aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire : comprendre les fonctions de l'évaluation, définir le niveau d'exigence de l'objectif à évaluer dans l'activité, établir les indices de réussite ;

- Analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs, prévoir des activités de remédiation et d'approfondissement en fonction de cette analyse, etc.....

La lecture du Référentiel de Compétences et de Capacités souligne que la maîtrise du processus d'enseignement-apprentissage est au cœur de la formation des enseignants. L'expertise dans les apprentissages est la spécificité du professeur des écoles. Il doit utiliser la didactique pour concevoir et programmer des activités d'enseignement. La formation des enseignants doit donc s'adosser à des savoirs formalisés, issus de recherches sur l'activité enseignante et la dialectique enseignement-apprentissage (Altet, 1994). L'appropriation de savoirs professionnels spécialisés, identifiés, garantirait une « rationalité technique » (Lenoir, 1998) et une plus grande efficacité de la pratique enseignante. Le modèle valorisé dans la formation des maîtres privilégie la rationalité instrumentale, celle qui est engendrée par l'ajustement des moyens aux fins. De la sorte, en matière de formation des enseignants, une fois la fin avancée, soit l'efficacité de l'enseignant, on en déduit les moyens, c'est-à-dire les connaissances et les conduites que l'enseignant devra mettre en œuvre en classe pour être efficace.

A côté du «spécialiste des apprentissages», les compétences du Référentiel dépeignent un professionnel n'exerçant pas dans une classe ou une école fermée. En effet, elles soulignent la dimension partenariale de l'exercice du métier d'enseignant. La classe à longtemps constitué le milieu unique où s'accomplit la mission des instituteurs. Le Référentiel de Compétences de 1994 attend du professeur des écoles la capacité d'exercer son métier dans l'espace de la classe, mais également dans l'établissement où il est affecté et dans l'environnement extrascolaire. Dès lors, l'enseignant doit contribuer à un travail d'équipe et ancrer son activité dans «le cadre d'un projet d'école et d'un projet de cycle». Autant de nouvelles conditions de travail qui modifient l'exercice des professeurs des écoles.

II. 2. 3 : Le Cahier des Charges de la Formation des Maîtres en IUFM (2006)

La Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École, dite Loi Fillon (2005), engendre un changement du statut des IUFM et une réforme de la formation des enseignants. Les objectifs et nouveaux dispositifs de cette formation sont mentionnés dans «Le Cahier des Charges de la Formation des Maîtres» (2006) qui constitue le nouveau cadre réglementaire de la formation des enseignants en France.

Alors que Rapport Bancel présentait sept compétences, l'Article 5 du Cahier des Charges établit dix compétences qui doivent faire l'objet d'une «maîtrise suffisante» à la fin de la formation professionnelle initiale, au premier comme au second degré. Tous les enseignants formés en IUFM, quelle que soit leur fonction, doivent les acquérir. Comme si, pour répondre aux évolutions des contextes professionnels, la professionnalité enseignante imposait de nouvelles compétences. Dans ce sens, ces dix compétences qui se rapportent à des connaissances, des capacités ainsi qu'à des attitudes professionnelles fondamentales pour remplir les missions attribuées, sont toutes présentées «également indispensables». Le Cahier des Charges souligne un changement dans la manière dont sont écrits les textes officiels relatifs au métier d'enseignant. Aucun des textes antérieurs n'établissait dans le détail autant de compétences, de «savoirs professionnels», d'attitudes spécifiques à l'exercice de l'enseignement. Le Cahier des Charges pour la formation des maîtres est ainsi le premier texte officiel qui traduit avec autant de détails ce que doit être le métier d'enseignant pour l'Institution scolaire. En ce sens, il détermine, pour le premier et le second degré, un enseignant «idéal», et une norme à partir de laquelle seront évalués les enseignants stagiaires par les formateurs et les inspecteurs de l'Éducation Nationale. Parmi les 36 connaissances, 59 capacités et 27 attitudes que le professeur des écoles doit acquérir, 15 connaissances, 38 capacités, 13 attitudes se rapportent aux processus d'enseignement-apprentissage. Le modèle de l'enseignant expert des apprentissages est de la sorte amplement valorisé.

II. 2. 4 : Le Référentiel de Compétences de la Formation des Maîtres en ESPE (2013)

Le Rapport de l'Inspection Générale intitulé «Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008», remis le 25 juin 2013 au ministre de l'Éducation Nationale, souligne que «l'accompagnement des maîtres est à repenser» (p. 77). Faute de formation et d'accompagnement suffisant, les enseignants ne peuvent maîtriser efficacement les contenus des programmes et leur mise en œuvre. «Ce qui

frappe dans ce domaine de la lecture, c'est que la majorité des maîtres ne dispose pas des cadres théoriques minimaux, ce qui ne leur permet pas d'être lucides quant à leurs pratiques» (p. 4), déclare Claus, l'inspecteur général qui a dirigé ce Rapport collectif. Il juge que les enseignants «n'ont guère de repères pour juger de la complexité des textes qu'ils proposent et n'ont souvent de critères de choix que la longueur ou le thème : sur cette base, ils ne peuvent pas penser des progressions mais seulement des programmations» (p. 4).

Avec la Loi de Refondation de l'École promulguée en juillet 2013, un nouveau Référentiel de Compétences professionnelles est présenté dans le Bulletin Officiel du 25 juillet 2013. Ce Référentiel augmente le nombre de compétences que doit maîtriser l'enseignant «expert des apprentissages». Ce texte décrit 19 compétences professionnelles et distingue les compétences des professeurs, celles des documentalistes et celles des conseillers principaux d'éducation. Plusieurs des 10 compétences du Cahier des Charges de 2007 inhérentes à l'expertise dans les apprentissages sont reprises : «Prendre en compte la diversité des élèves» ; «Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissages qui prennent en compte la diversité des élèves» ; «Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves». Cinq nouvelles compétences relatives aux processus d'enseignement-apprentissage sont ajoutées : «Maitriser les savoirs disciplinaires et leurs didactique» ; «Accompagner les élèves dans leur parcours de formation» ;«Connaître les élèves et les processus d'apprentissages» ; «Organiser et assurer un mode de fonctionnement favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves» ; «S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel».

Le Rapport Bancel, le Référentiel de Compétences de 1994, le Cahier des charges de 2006 et le Référentiel de Compétences de 2013 explicitent les attentes de l'institution scolaire envers la formation des enseignants. Comme le montre le Tableau 2, les trois derniers textes présentent beaucoup de points de convergence.

Tableau 2. Les compétences du PE : comparaison entre le Rapport Bancel (1989), le Référentiel de Compétences et de Capacités (1994), le Cahier des Charges (2006) et le Référentiel de Compétences (2013).

1989	1994	2006	2013
Intégration dans le système éducatif			
Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs Travailler avec des partenaires	Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif : Situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation. Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif. Exercer sa responsabilité dans l'établissement	Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.	Faire partager les valeurs de la République. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. Coopérer au sein d'une équipe. Contribuer à l'action de la communauté éducative. Coopérer avec les parents d'élèves. Coopérer avec les partenaires de l'école.
Maîtrise et intégration des savoirs			
	Connaître sa discipline	Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication.	Maitriser la langue française à des fins de communication. Maitriser la langue française dans le cadre de son enseignement. Maitriser les savoirs disciplinaires et leurs didactiques. Utiliser une langue étrangère vivante dans les situations exigées par son métier. Intégrer les éléments de culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier.
Expertise dans les apprentissages			
Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage	Savoir construire des situations d'enseignement et	Évaluer les élèves. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement.	Prendre en compte la diversité des élèves. Accompagner les élèves

Organiser un plan d'action pédagogique Réguler son déroulement et l'évaluer Gérer des phénomènes relationnels Fournir une aide méthodologique	d'apprentissage Savoir conduire la classe	Prendre en compte la diversité des élèves Organiser le travail de la classe	dans leur parcours de formation. Connaître les élèves et les processus d'apprentissages. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissages qui prenant en compte la diversité des élèves. Organiser et assurer un mode de fonctionnement favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.
Développement professionnel			
		Se former et innover.	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Le Tableau 2 montre l'addition d'éléments nouveaux de 1989 à 2013 qui viennent tracer les contours d'une nouvelle professionnalité. Outre la maîtrise des connaissances correspondant aux disciplines qu'il enseigne, l'enseignant doit aussi s'approprier les processus d'enseignement apprentissage : élaborer et mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage ; organiser le travail de la classe ; gérer la diversité des élèves ; évaluer le travail de chacun des élèves ; accompagner les élèves dans leur parcours de formation. Il s'agit d'adapter les activités d'enseignement à l'hétérogénéité des élèves dans le cadre d'objectifs nationaux, de construire des situations d'enseignement-apprentissage destinées à l'appropriation des connaissances scolaires par les élèves, de développer l'aide méthodologique au travail personnel.

Le professeur des écoles doit assumer une double mission : instruire et socialiser (respect des règles, des valeurs républicaines ; valeur du travail individuel et collectif) chaque élève. La charge éthique est soulignée : agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable. Il doit découvrir le cadre de l'école ou de l'établissement : travailler en équipe ; inscrire son action dans un projet collectif ; répondre aux attentes des parents qui confient

leurs enfants à l'école. L'enseignant doit aussi s'investir à tous les niveaux de l'Institution scolaire, se former et innover. Il doit enfin connaître le monde qui l'entoure, le monde du travail et la société : appréhender la diversité des contextes sociaux et économiques et les réalités scolaires qui en découlent ; ouvrir son enseignement et son action pédagogique sur l'extérieur.

A la «professionnalité globale» du Rapport Bancel, le Cahier des charges de 2006 et le Référentiel de Compétences de 2013 substituent une «professionnalité complète» dans le sens où le maître «agent de l'État» doit être capable de tout faire et doit tout savoir faire. Ces textes conduisent à penser l'activité du professeur comme un métier nouveau (Meirieu, 1989) qui réclame de nouvelles compétences professionnelles (Paquay, 1998). Ce métier nouveau est un métier complexe (Cifali, 1991) qui exige d'agir constamment dans l'urgence et d'opter pour des décisions dans l'incertitude (Perrenoud, 1996). La formation de l'enseignant allie l'expertise dans la discipline à la capacité d'enseigner et d'animer une classe, la compétence linguistique et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

IV : L'enseignant «spécialiste des apprentissages»

La définition du métier d'enseignant valorisé par les textes officiels s'efforce d'admettre la complexité et la multidimensionnalité de sa tâche. L'enseignant est bien plus qu'un exécutant, il doit être didacticien, chercheur, médiateur... Cette transformation de l'exercice d'enseignement implique ainsi le déploiement et la reconnaissance d'une expertise professionnelle exprimées par un ensemble de compétences, combinant des savoirs, savoir-faire, savoir-être ou attitudes. L'analyse des conceptions de l'enseignant dans les discours et les textes officiels nous conduit donc dans un premier temps à nous pencher sur la notion de «compétence» pour mieux comprendre celles qui sont attendues d'un enseignant professionnel. Nous dresserons ensuite une typologie des savoirs professionnels en jeu dans la professionnalisation des enseignants du premier degré aujourd'hui.

IV. 1 : La notion de compétence

Que désigne une compétence ? A quel moment cette notion est-elle apparue ? Historiquement, le terme est apparu au XVème siècle. Il désignait «la légitimité et l'autorité conférées aux institutions pour traiter de problèmes déterminés.» (Bronckart, 2002, p. 157). Depuis la fin du XVIIIème siècle, sa signification s'est étendue à l'individu pour

désigner «toute capacité due au savoir ou à l'expérience.». Comme de nombreux auteurs se sont intéressés à la notion de compétence dans le domaine de la sociologie du travail, de la formation et de l'éducation, il en existe de très nombreuses définitions.

Ainsi, Paquay (1994) définit la compétence comme «les acquis de tous ordres (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir) nécessaires pour réaliser une tâche et résoudre des problèmes dans un domaine déterminé.» (p. 7). Altet (1996) propose une définition voisine : la notion de compétence professionnelle se réfère à «l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante.» (p. 33). La compétence professionnelle est donc mise en œuvre par les praticiens durant leur activité professionnelle. Pour Perrenoud (1997), la compétence désigne «une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières.» (p. 16). La compétence se déploie dans l'action maîtrisée. Or, cette maîtrise implique la mobilisation en contexte de diverses ressources cognitives, celles qui permettent de prendre une décision adéquate, de résoudre un problème, d'agir pertinemment. Sans ces ressources cognitives, qui comprennent des savoirs, des capacités, des informations, les conditions essentielles de la compétence ne sont pas réunies. Ainsi, disposer de ces ressources ne suffit pas. Il faut aussi que le praticien puisse les mobiliser en situation effective et souvent dans l'urgence.

Selon Le Bortef (2007), «les compétences peuvent être considérées comme une résultante de trois facteurs : le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseau…) ; le vouloir-agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le pouvoir-agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail […], de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu.» (p. 60).

Ces analyses révèlent certaines caractéristiques qui font consensus. Elles soulignent d'abord que les compétences mobilisent des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes de façon pertinente, en situation singulière et effective. Le Bortef (2000) parle de «mix des savoirs, savoir-faire, savoir-être» (p. 15). Puis, la compétence permet de sélectionner et d'accomplir l'action la mieux ajustée à la situation. Enfin, les compétences professionnelles se bâtissent en formation, mais aussi durant l'exercice quotidien d'un praticien.

Le point principal est que toute compétence est une combinaison de plusieurs

ressources qui peuvent se répartir en quatre catégories :

- les savoirs théoriques aident à comprendre et à expliquer. Ils sont indispensables pour repérer les obstacles et pour guider les choix à opérer, les prises d'initiatives. Ils conditionnent l'action, accompagnent la formulation d'hypothèses. Ces savoirs peuvent constituer une base de connaissances et sont, le plus souvent, diffusés par l'école et la formation ;
- les savoirs procéduraux permettent aux savoirs théoriques d'être utilisés dans l'action. Ils engendrent la création de stratégies de résolution des problèmes. Ces savoirs peuvent s'accroître dans l'action et s'acquièrent par des dispositifs formels de formation ;
- les savoirs pratiques sont issus de l'action et s'enrichissent dans l'expérience pratique. Ils permettent d'anticiper les imprévus et sont validés par leur efficacité pragmatique. Ces savoir-faire expérienciels, représentent l'habileté acquise au cours du temps. Ces savoirs sont tellement intégrés qu'ils en deviennent non conscients.
- les savoir-être, attitudes d'ordre personnel, relationnel et social, sont les ressources les plus difficiles à décrire et à formaliser. Ils sont relatifs au comportement social des personnes. Les savoir-être déterminent la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à une situation donnée. On pourra trouver : la rigueur dans le respect des règles et des procédures ; la force de conviction ; la curiosité d'esprit pour rechercher des informations ; l'anticipation à l'élaboration de projets ou à la gestion d'obstacles ; la réactivité, etc

La compétence se vérifie dans l'action. Ainsi, se montrer compétent, c'est savoir mobiliser ses capacités de la bonne façon et au moment adéquat. Le professionnel doit, certes, mettre en œuvre des recommandations mais, en outre, il doit prendre des initiatives, opter pour des décisions, assumer des responsabilités, innover lorsqu'il est confronté aux imprévus, à la complexité des logiques d'action. Le savoir agir ne se concrétise pas seulement dans le traitement d'un incident, mais aussi dans l'anticipation d'un événement. Le professionnel est capable de se diriger dans l'urgence et dans l'instable. Ainsi, savoir agir avec pertinence suppose «savoir juger». C'est en effet, en regroupant, en corrélant et en articulant des sources diverses d'informations que le professionnel fait apparaître les prises sur lesquelles s'appuiera le jugement. Le savoir-agir c'est donc pouvoir interpréter et «savoir quoi faire» en situation exceptionnelle. La compétence est alors une pratique ou un ensemble de pratiques focalisé sur

une finalité.

Les savoirs et savoir-faire sont multiples. Leur disponibilité n'est pas suffisante. La compétence professionnelle suppose aussi qu'ils soient mobilisés à bon escient. L'enseignant professionnel doit mobiliser les ressources nécessaires et les utiliser pour accomplir un projet. Le professionnel n'est donc pas seulement celui qui détient des savoirs ou des savoir-faire, mais celui qui sait les mobiliser dans une situation professionnelle imprévue pour la gérer avec plus d'efficacité.

IV. 2 : Les compétences du professeur des écoles «spécialiste des apprentissages»

Paquay (1994) a distingué plusieurs conceptions du métier d'enseignant en termes de paradigmes distincts et complémentaires, chacun correspondant à une facette de l'enseignement. Ainsi, l'enseignant peut-il être caractérisé comme un «maître instruit» qui domine des savoirs disciplinaires ; un «technicien» s'étant approprié des savoir-faire techniques ; un «praticien-artisan» ayant acquis sur le terrain des règles d'action contextualisées ; un «praticien-réflexif» ayant acquis un «savoir d'expérience» ; un «acteur social» impliqué dans l'élaboration de projets collectifs ; une «personne» en cours de développement de soi (pp. 10-11). Les compétences réunies dans le Référentiel de Compétences de 2013 peuvent être rapprochées de ces paradigmes. Nous pourrons alors déceler le paradigme qui prévaut et considérer la place accordée au modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages.

L'enseignant «expert des apprentissages» (compétences 3, 4, 5, P1, P3, P4, P5) :

- connaître les élèves et les processus d'apprentissage ;
- prendre en compte la diversité des élèves ;
- accompagner les élèves dans leur parcours de formation ;
- maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs didactiques ;
- construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ;
- organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ;
- évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ;
- s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

L'enseignant est un professionnel qui élabore et met en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage qui permettent à l'élève de progresser dans la maîtrise des objectifs fixés dans les programmes. Il doit maîtriser les savoirs à enseigner et les adapter en regard des finalités, des compétences visées ainsi que des contenus des programmes. Conscient que le processus d'apprentissage est au centre de l'acte d'enseigner, l'enseignant est prêt à élaborer les situations d'enseignement-apprentissage en s'appuyant sur les données de la recherche en éducation. Il planifie des séquences d'enseignement et d'évaluation. Dans la planification, l'élaboration et la gestion des situations d'enseignement-apprentissage, l'enseignant prend en compte les caractéristiques, les connaissances et les représentations des élèves. Il tient compte de l'hétérogénéité des acquis, des besoins des élèves. Il sélectionne des processus didactiques variés et appropriés. L'enseignant choisit parmi les méthodes d'enseignement celles qui lui paraissent les plus favorables aux progrès des élèves. Il favorise l'émergence de questions, le recours aux stratégies, aux rétroactions de manière à favoriser les apprentissages.

L'efficacité de l'expert est engendrée par une «rationalité scientifique ou technique» (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998) incontestable. L'enseignant est prêt à s'impliquer dans une démarche de formation permanente pour partager ses choix pédagogiques et didactiques avec ses pairs. Il doit user des savoirs théoriques pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Il doit s'impliquer dans des démarches d'innovation ou de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle. Les connaissances scientifiques issues de la recherche doivent être intégrées par les futurs praticiens qui les appliqueront dans leur exercice. De la sorte, une connaissance scientifique appliquée devient une connaissance professionnelle. L'objet des recherches scientifiques est bien de permettre aux professeurs de considérer de nouveaux dispositifs d'enseignement afin de mieux interpréter les difficultés de leurs élèves, en leur procurant des outils destinés à installer dans leur classe des conditions pour y remédier. Ainsi, les recherches en didactique sont utilisées au service de la conception et de la programmation des situations d'enseignement. En d'autres termes, la science accompagne le professeur des écoles pour interpréter les obstacles auxquels il se heurte dans les situations d'enseignement-apprentissage.

En outre, comme l'indique Nault (2006), une particularité de la profession enseignante se situe dans l'interaction que l'enseignant développe avec ses élèves. En conséquence, «contrairement aux actes médicaux où les protocoles d'action reposent

largement sur des données purement scientifiques, les interventions de l'enseignant ont pour base ses propres ressources personnelles dans des situations où il ne maîtrise pas tous les éléments de l'environnement qui conditionnent son action.» (p. 141). Il s'agit de composer avec un certain poids d'incertitude et d'imprévu.

L'enseignant réflexif (compétence 14) :

- s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Pour caractériser cette capacité réflexive pertinemment en situation d'imprévu, Schön (1983-1988) a construit le concept de réflexion en action (Bourdoncle, 1993). Dans la réflexion sur l'exercice des métiers, la figure du praticien réflexif, proposée par Schön, paraît cruciale pour l'expertise en enseignement. Les savoirs rationnels, souligne-t-il, ne suffisent pas pour affronter la complexité et à la diversité des situations de travail. Pour Schön, ce qui définit un professionnel, c'est son aptitude à apprendre par la pratique et lors d'une réflexion dans et au sujet de l'action. La réflexion dans l'action aide le praticien à penser pendant le déroulement effectif de son action et à mobiliser les ressources adéquates en cas de situation inattendue. La réflexion sur l'action accompagne l'analyse sur les incidences de l'action. L'enseignant qui réfléchit sur sa pratique est différent de l'enseignant dont l'action est, soit guidée, «dictée» par les événements de la classe qui surviennent, soit strictement structurée par un mode d'enseignement mécanique, modèle de l'enseignant technicien (Boutet, 2004) basé sur un ensemble de règles à appliquer. Le déploiement de la réflexivité permet de combiner une logique de «conformisation» (aux programmes, aux valeurs, aux discours pédagogiques et didactiques), d'une part, et une logique «d'autonomisation de développement et de constructions de savoirs» (Donnay & Charlier, 2006), d'autre part. Ainsi, la formation technique ne suffit pas, la dimension adaptatrice, constructrice que Schön qualifie d'«artistique», est essentielle. Schön valorise la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, la réflexion dans l'action et sur l'action. Selon cet auteur la pratique professionnelle n'est pas une science appliquée, les chercheurs constituant le savoir et les praticiens l'utilisant. Un enseignant expert doit posséder des compétences de réflexivité, pour anticiper et analyser ses actions dans la classe.

L'enseignant doit s'approprier les compétences mentionnées dans le référentiel, de manière autonome et critique tout au long de la profession (Paquay, 1994). Les compétences inscrites dans le référentiel, et à développer, sont celles de l'enseignant professionnel, capable de mener des activités pratiques engageant une activité intellectuelle importante, capable

d'élaborer ses interventions en autonomie et d'en évaluer le résultat. Cependant, il ne devient un praticien «réflexif» que lorsque son activité intellectuelle, au-delà de la simple programmation des situations d'enseignement-apprentissage ou de l'observation, des effets de ses interventions, s'accomplit dans une analyse instrumentée par des outils théoriques. Le professeur des écoles est un praticien «réflexif» s'il peut se référer à des théories permettant de dépasser l'intuition et qui procurent du sens, c'est-à-dire à la fois signification et orientation, à l'ensemble de son action pédagogique.

L'enseignant maître instruit (compétences 7, 8, 9, P1, P2) :

- maîtriser la langue française à des fins de communication ;
- utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier ;
- intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ;
- maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs didactiques ;
- maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement.

Puisque nul ne niera la nécessité que l'enseignant possède plus de connaissances que ses élèves, il faut lui offrir d'atteindre un niveau de connaissances disciplinaires satisfaisant. L'enseignant doit transformer ses savoirs disciplinaires en savoirs enseignés. Ce paradigme du «maître instruit» implique la maîtrise des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires ; des savoirs didactiques (la connaissance des différentes phases d'une séance, des séances successives dans une séquence, la dévolution d'une activité, la transposition didactique etc.) ; des savoirs pédagogiques (gestion de classe, prise en compte de la diversité des élèves) ; épistémologiques (méthodes d'enseignement, réflexion sur la construction des savoirs par les élèves) ; psychologiques (troubles de la lecture, du calcul, du langage, maîtrise des émotions, des attitudes) ; philosophiques (responsabilité éthique, transmission des valeurs culturelles, citoyennes) ; la maîtrise de la langue française et d'une langue étrangère ; la culture numérique.

L'enseignant acteur social (compétences 1, 2, 6, 10, 11, 12) :

- faire partager les valeurs de la République ;
- inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école ;
- agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ;
- contribuer à l'action de la communauté éducative ;

- coopérer avec les parents d'élèves ;
- coopérer avec les partenaires de l'école.

L'enseignant appartient à une équipe d'enseignants dans l'établissement. Il doit contribuer à l'élaboration de projets, organiser des décloisonnements, participer à des réunions de maîtres de cycles, des conseils d'école.

Acteur social, l'enseignant l'est aussi envers les parents, partenaires à part entière de l'action éducative. Conscient que l'enfant ne peut être considéré que dans sa globalité, il sait travailler étroitement avec les parents, entretenir avec eux une relation professionnelle. Il reçoit les parents pour les informer des progrès ou des difficultés de leur(s) enfant(s). Il s'efforce aussi d'expliquer les programmes scolaires, les activités effectuées en classe, il prodigue des conseils.

L'enseignant personne sociale (compétences 7, 10, 11, 12, 13, 14) :

- contribuer à l'action de la communauté éducative ;
- coopérer avec les parents d'élèves ;
- coopérer avec les partenaires de l'école ; maîtriser la langue française à des fins de communication ;
- coopérer au sein d'une équipe ;
- s'engager dans une démarche collective et individuelle de développement professionnel.

Certaines compétences relationnelles sont utiles au métier de professeur des écoles. La première est la compétence de communication, qui se manifeste par l'empathie, l'aptitude à entrer en relation avec les autres : dans la classe avec les élèves, avec chaque élève en particulier, avec les collègues, avec les parents d'élèves, etc. L'enseignant doit dominer des formes multiples de communication. Elles varient selon qu'il s'adresse à des élèves, aux adultes que sont les parents d'élèves, les partenaires éducatifs, les intervenants extérieurs, l'équipe de circonscription.

Une autre compétence à déployer est le contrôle des affects. Face à un élève qui l'attendrit ou qui l'irrite, face à une classe qui l'étonne, aux parents qui l'assaillent, l'enseignant doit savoir contrôler ses émotions et rester maître de lui-même pour conserver son intégrité professionnelle.

Une dernière compétence liée à la personne relève de l'engagement professionnel. L'Institution attend de l'enseignant qu'il manifeste de l'intérêt pour se former à long terme.

Les textes officiels que nous avons analysés présentent les compétences professionnelles attendues du professeur des écoles. Pour une grande partie de leur contenu, ils valorisent le modèle d'un enseignant professionnel «spécialiste des apprentissages». Le paradigme du «spécialiste des apprentissages» est caractérisé par un certain nombre de compétences professionnelles, en majorité relatives au processus d'enseignement-apprentissage, dont l'étendue s'accroît entre le Référentiel de 1994 et celui de 2013. Dans l'ensemble, ces référentiels s'inscrivent dans le contexte de l'évolution de l'enseignement et de la formation des enseignants et accompagnent ces changements. La formation des enseignants assurée par l'université apparaît comme un vecteur prépondérant dans cette perspective. La formation des professeurs des écoles s'inscrit de nos jours dans deux logiques : scientifique et professionnelle. La première vise l'avancement de la connaissance par la recherche scientifique, élément essentiel de la tâche de l'enseignant expert des apprentissages. La deuxième vise une utilisation analytique de la recherche par l'enseignant. La rationalisation du travail des enseignants ainsi que l'exigence de leur expertise et de leur adaptabilité permanente, au sens d'une «flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail) » (Wittorski, 2008, p. 13) peuvent être considérées comme des conséquences de l'évolution des modèles d'enseignants valorisés par l'Institution. Perrenoud (1998) dénonçait le risque d'une prolétarisation résultant de la tentation d'une *noosphère,* sphère de ceux qui pensent les pratiques pédagogiques et qui définissent *les curricula,* de tout rationaliser, de tout formaliser parfois au mépris de la raison pédagogique et de l'autonomie nécessaire du praticien.

Provenant du monde de l'entreprise, la notion de compétence participe à la formation professionnelle des enseignants pour articuler les savoirs en éducation à la pratique de la classe (Crahay, 2006). En effet, les compétences demandées aux enseignants articulent des connaissances académiques et les contextes professionnels d'exercice. La compétence s'adresse à l'ensemble des disciplines convoquées dans la formation des enseignants : les disciplines à enseigner, les didactiques disciplinaires, la psychologie des apprentissages, la sociologie, la philosophie de l'éducation, etc. Elle formalise l'évaluation des futurs enseignants, par la création de Référentiels de Compétences sur lesquels s'adossent des procédures de certification. Elle sert de base à la communication entre l'enseignant en formation et le formateur comme l'acquisition de compétences est l'objectif commun de la médiation entre les deux interlocuteurs. La notion de compétence alimente ainsi le discours

sur la professionnalisation des futurs enseignants.

IV. 3 : Les savoirs de l'enseignant spécialiste des apprentissages

La notion de compétence rejoint la question majeure des savoirs nécessaires à l'enseignant spécialiste des apprentissages. Force est de constater que cette question des savoirs de l'enseignant est partie prenante des transformations actuelles de la formation des enseignants. Cette question d'actualité n'est pas totalement nouvelle. Ainsi, par exemple, Tardif et Lessard (1999) soulignent la profusion des écrits portant sur les connaissances des enseignants. La question est devenue centrale pour des chercheurs, des théoriciens et des pédagogues appartenant à des courants théoriques divers et étudiant les «savoirs» ou les «connaissances» selon des perspectives différentes : cognitivisme, constructivisme, recherches sur la pensée des enseignants (*teacher's thinking*), les enseignants experts, les stratégies d'enseignement efficace, la *knowledge base*, les relations entre le processus et le produit, la sociologie des professions, etc. Ces recherches ont produit des résultats intéressants, en révélant certains aspects de la connaissance des enseignants. Elles proposent la construction de nombreuses typologies des savoirs des enseignants (e.g., Altet, 1996 ; Barbier, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999). Notre propos ne sera pas de présenter toutes ces typologies dans une recherche d'exhaustivité, mais d'en dégager les distinctions majeures. Notre réflexion alimentée de ces résultats nous permettra d'extraire les savoirs de l'enseignant spécialiste des apprentissages lorsqu'il prépare et réalise des situations d'enseignement-apprentissage.

IV. 3. 1 : Savoirs ou expérience ?

Le sujet est complexe. Comme le soulignent Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997), «même si l'enseignement est une activité qui s'accomplit depuis des siècles, il est bien difficile de préciser les savoirs en jeu dans l'exercice de ce métier tellement c'est une occupation qui s'ignore.» (p. 13). Cette «cécité conceptuelle» des enseignants semble provenir d'une conception de l'enseignement considérant qu'enseigner ne nécessite pas de savoirs spécifiques. Gauthier et al. (1997) fournissent quelques exemples de cette conception : la connaissance de la matière suffit ; enseigner revient à présenter une matière aux élèves. Selon cette conception, le savoir nécessaire pour enseigner se limiterait à la seule connaissance du contenu disciplinaire. Pour les enseignants du premier degré, si la maîtrise de la matière suffit, cette maîtrise doit être plurielle en raison du nombre de disciplines présentes

à l'école primaire. On sait que cette polyvalence représente une difficulté dans l'exercice de l'enseignement, notamment dans les dernières années de l'école élémentaire. Une autre idée sur l'enseignement est que le talent suffirait : «enseigner n'est qu'une affaire de talent» (p. 14). Derrière cette affirmation figure l'idée du don pédagogique. Enseigner, dans cette perspective, ne s'apprend pas : on a des dispositions ou pas pour l'enseignement. L'enseignement peut également être considéré comme une activité ne nécessitant pas réellement de savoirs scientifiques. Le sens pratique suffirait, il faut «faire œuvre de plus de bon sens en pédagogie», cette idée a pour «effet de soutenir – qu'il n'y a rien à apprendre dans le métier, que quiconque fait œuvre de bon sens peut réussir» (p. 15). Cette conception laisse penser «qu'il suffit simplement d'exercer son jugement comme si le jugement n'avait pas besoin de connaissances pour s'appuyer, comme si le jugement n'était que logique formelle sans contenu.» (p. 15).

Concevoir l'enseignement comme un art, ou une activité artisanale, c'est privilégier voire se cantonner aux compétences pratiques. Selon cette conception, la capacité à enseigner s'apprend surtout en «pratiquant» dans une classe. Dans cette optique, les savoirs scientifiques n'ont pas d'importance cruciale. L'expérience suffirait. Selon Gauthier et al. (1997), cette idée serait «tellement incrustée chez à peu près tous les enseignants que la grande majorité de ceux-ci soutiennent qu'ils ont appris leur métier par expérience au gré des bons coups et des erreurs.» (p. 16). Ainsi, par l'apprentissage, la pratique et l'expérience, on acquiert les «tours de main» et la maîtrise des gestes qui appartiennent au bon artisan. La formation reçue par l'apprenti est donc essentiellement empirique.

Une telle conception s'oppose aux évolutions actuelles qui engagent à professionnaliser le métier, notamment au moyen d'une formation de niveau universitaire mobilisant un corpus de savoirs scientifiques. Pourtant, il est difficilement concevable qu'un enseignant puisse tout s'approprier par expérience. Si la culture suffit, «connaître ses classiques permettrait, par on ne sait quel mécanisme mystérieux, de bien enseigner» (p. 17).

Une autre erreur consiste à «formaliser le métier mais en réduisant tellement sa complexité qu'il n'y correspond pas en situation réelle» (Gauthier et al., 1997, p. 17). Cette piste, consistant à théoriser le métier en dehors de la réalité de la pratique, est ancienne. Dès la fin du XIXème siècle, la volonté de faire de la pédagogie une science apparaissait en Europe et aux États-Unis. Ainsi, la volonté de fonder l'enseignement selon le modèle de la rationalité technique a figuré comme un idéal pour certains courants de recherche. Ce mouvement émane

du groupe Holmes en Amérique du Nord. Le groupe Holmes rassemble des doyens des facultés d'éducation américaines de chacun des 50 États. De 1986 à 1995, ses membres ont réalisé trois rapports indiquant que pour réformer l'éducation il était nécessaire de rendre plus compétents les professeurs au moyen d'une formation s'adossant à la recherche. Les travaux des chercheurs serviraient à constituer une base de connaissances scientifiques et nécessaires pour enseigner. Les recherches processus/produit inspirent des travaux portant sur l'«effet maître». La visée de ces travaux est d'établir un lien entre les résultats scolaires des élèves (le produit) et des pratiques pédagogiques (le processus). Ainsi, la nature des questions posées aux élèves, les modalités de communication mises en œuvre, les interventions de l'enseignant sont évaluées à l'aune des résultats des élèves. Dans ce modèle, ce qu'acquièrent les élèves est étroitement lié aux actions du professeur. Certaines actions seraient alors plus efficaces que d'autres. L'enseignant qui adopterait les gestes efficaces devrait augmenter la réussite de ses élèves.

Dans cette optique, l'enseignant serait «une sorte d'ingénieur (ou de technicien) de l'enseignement». Sa charge consisterait à «appliquer aux problèmes qu'il rencontre des solutions préétablies scientifiquement.» (Gauthier et al., 1997, p. 18). Nous avons souligné précédemment comment la critique épistémologique exprimée par Schön (1994) menait à interroger le bien-fondé de cette conception. Entre les deux perspectives opposées, «tout se passe comme si, de Charybde en Scylla, on était allé d'un métier sans savoir à des savoirs sans métier pour les exercer, des savoirs qui peuvent être pertinents en eux-mêmes mais qui ne sont jamais réexaminés à la lumière du contexte réel et complexe de la classe. » (Gauthier et al., 1997, p. 19).

Ainsi, les points de vue sur les formes du savoir et leur introduction dans la formation des enseignants ne sont pas unanimement partagés. Le sujet de l'existence même d'une base de connaissances propres au métier d'enseignant (*knowledge base for teaching*) est encore discuté aujourd'hui. Gauthier et al. (1997) affirment qu'une base de savoirs existe. Ils l'analysent comme «l'ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée.» (p. 44). Ils perçoivent dans la construction graduelle d'une telle base une condition de professionnalisation du métier d'enseignant. Cette base de savoirs permet, en effet, d'écarter deux écueils : celui d'un métier qui ne serait basé que sur la connaissance de la matière, l'expérience, l'intuition, le talent ou celui de savoirs qui ne

correspondraient à aucun métier. La première conception de l'enseignement réfute la pertinence de la recherche, pour limiter l'enseignement au seul contexte de l'expérience personnelle. La deuxième conception élude la complexité de l'action pédagogique et préfère une vision «applicationniste» des résultats des recherches. Sans doute l'examen de ces résultats à la lumière du contexte réel et complexe de la classe leur donne-t-ils de la pertinence.

IV. 3. 2 : Les typologies de savoirs

Nous allons considérer les analyses portant sur les savoirs des enseignants car nous admettons que le métier d'enseignant s'exerce au moyen de savoirs. Nous présentons quelques unes de ces typologies qui distinguent les savoirs par leur nature.

Gauthier et al. (1997) présentent six types de savoirs «qui servent d'assise à la pratique concrète du métier» d'enseignant (p. 8) : le savoir disciplinaire, le savoir curriculaire, le savoir des sciences de l'éducation, le savoir de la tradition pédagogique, le savoir d'expérience, le savoir d'action pédagogique. L'enseignant détient un savoir disciplinaire qui correspond «aux savoirs produits par les chercheurs et savants dans les diverses disciplines scientifiques» (p. 20). Ils sont extrinsèques à l'enseignant. Ce sont ces savoirs qui doivent être acquis pour enseigner aux élèves. L'enseignant ne produit pas du savoir disciplinaire mais, pour enseigner, il transforme le savoir construit par la recherche. En effet, enseigner implique une connaissance du contenu à transmettre puisqu'on ne peut bien enseigner quelque chose si on n'en domine pas le contenu.

L'enseignant possède aussi un savoir curriculaire ayant trait aux différents programmes scolaires. L'enseignant doit maîtriser les contenus des programmes qui représentent une autre composante de son répertoire de connaissances. Le professeur détient également des savoirs scientifiques. Ce corpus de savoirs ne s'attache pas directement à l'action pédagogique mais il sert de référence aux enseignants. Ces savoirs portent, par exemple, sur le contexte scolaire, la classe, l'enseignement, l'apprentissage. Ils comprennent aussi différentes disciplines dites contributives, comme la psychologie, la sociologie, la pédagogie, la didactique, etc.

En outre, les savoirs de la tradition pédagogique, émanant de la fin du XVIIème siècle, inspirent les pratiques de l'enseignant. Le maître «pratique davantage l'enseignement

simultané en s'adressant à l'ensemble des élèves en même temps» (Gauthier et al., 1997, p. 23). Cette représentation du métier guide les comportements des enseignants. Cette façon de conduire la classe consiste en ce qu'on pourrait nommer la tradition pédagogique et qui est transmise dans les milieux d'enseignement. Cette conception du métier, beaucoup plus résistante qu'on peut le croire, sert de modèle pour orienter les conduites des enseignants.

L'enseignant extrait aussi un savoir d'expérience de son vécu professionnel: «son jugement et les raisons qui le sous-tendent ne sont jamais connus ni testés publiquement» (Gauthier et al., 1997, p. 23). La limite du savoir d'expérience est qu'il est constitué d'explications qui ne sont pas vérifiables au moyen d'une étude scientifique.

Enfin, le savoir d'action pédagogique est le savoir d'expérience des enseignants rendu enfin public et validé par la recherche scientifique parce qu'il est «passé au crible de la preuve de la recherche qui se déroule en classe» (Gauthier et al., 1997, p. 23).

Chartier (1998) évoque lui une typologie des savoirs élaborée par Raymond (1993) qui différencie plus simplement deux types de savoirs : des savoirs construits par l'enseignant lui-même et des savoirs élaborés pour l'enseignant. Les premiers concernent les savoirs que l'enseignant estime s'être approprié. Ils sont fabriqués à partir de la pratique ou d'expériences vécues dans le cadre scolaire. Ces savoirs concernent un ensemble d'informations, de connaissances, de comportements assimilés par un enseignant au cours de son exercice professionnel par l'observation directe de la réalité et de ses pratiques. Cet ensemble de représentations et de théories personnelles servirait de fondement pour évaluer la pertinence de savoirs provenant d'autres sources. Le second type rassemble des savoirs pour l'enseignant qui seraient élaborés par d'autres instances, dans d'autres contextes que celui de l'enseignement. Ils devraient dès lors subir de multiples transformations pour être utilisés par les enseignants dans un contexte particulier. Ce sont les savoirs pédagogiques, didactiques, curriculaires. Les savoirs pédagogiques sont liés à la gestion de classe et à la prise en compte de l'hétérogénéité entre les élèves. Les savoirs didactiques concernent l'étude des conditions propices aux apprentissages en analysant les situations proposées aux élèves (notions abordées, objectifs, activités destinées aux élèves) et en observant leur influence sur l'évolution des connaissances des élèves. Les savoirs curriculaires sont les savoirs à enseigner qui proviennent de l'institution scolaire.

Altet (1996) souligne que les typologies des savoirs enseignants sont plurielles et varient selon les domaines de recherche mais, qu'en outre, elles témoignent de la «pluralité

des savoirs enseignants.» (p. 3). Elle propose, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel, une classification qui distingue deux grandes catégories, plutôt classiques : les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Les savoirs théoriques combinent les savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires et savoirs disciplinaires didactisés à présenter aux élèves) et les savoirs pour enseigner (savoirs didactiques disciplinaires et généraux, savoirs pédagogiques associés à la conduite de la classe). Extraits des expériences quotidiennes, les savoirs pratiques sont également distribués en deux catégories : les savoirs «de la pratique» qui correspondent aux savoirs d'expérience provenant de l'action pédagogique de l'enseignant et les savoirs «sur la pratique» qui sont des savoirs procéduraux.

Malglaive (2006), dans une étude portant sur la formation des adultes, organise sa réflexion sur les savoirs à partir de la question suivante : «les savoirs pertinents pour être enseignés sont-ils pertinents pour agir ?». Ses travaux le mènent à dégager trois types de savoirs qui, avec des rôles différents, contribuent à l'activité d'enseignement : le savoir théorique, les savoirs procéduraux, les savoirs pratiques. Il considère que «le savoir théorique ne dit pas ce qu'il faut faire, mais conduit à agir avec discernement, à construire des procédures rigoureuses en donnant le moyen de savoir à quelles conditions on peut faire ce que l'on veut faire, et quelles en seront les conséquences.» (p. 71). Le savoir théorique permet à l'enseignant d'orienter et de contrôler son action sur le réel. Il donne aussi à connaître les transformations que le réel subit au cours de cette action. Les savoirs procéduraux sont ceux qui guident l'action. Comme l'explique Malglaive, «toute action produit deux sortes d'effets sur le réel qu'elle cherche à transformer : des effets voulus et des effets non voulus. Ce sont les enchaînements d'opérations, les règles et les conditions à respecter pour obtenir les effets voulus et n'obtenir qu'eux, qui s'organisent en plan d'action et constituent, lorsqu'ils sont formalisés, ce que nous appelons les savoirs procéduraux.» (p. 77). Enfin, si la réalité est souvent bien plus complexe que la connaissance que l'on peut en avoir à partir de la théorie, alors les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux ne suffisent pas toujours pour réussir l'action. Dans ce cas, à ces savoirs, doit s'ajouter «un autre type de savoir, directement issu de l'action, de ses réussites et de ses échecs, de ses contraintes et de ses aléas.» (p. 78). Ce savoir, c'est le savoir pratique. Pour Malglaive, l'expérience est «une grande génératrice de savoirs pratiques» (p. 10).

Ces typologies illustrent la richesse des réflexions et propositions conduites à propos des savoirs de l'enseignant. Elles soulignent aussi les difficultés que rencontre le champ

scientifique pour circonscrire de façon précise et consensuelle les ressources mobilisées par les enseignants durant leur exercice professionnel. Bien que ces typologies soient difficilement comparables, nous pouvons cependant dégager deux grandes catégories de savoirs : des savoirs extrinsèques aux enseignants émanant d'autres acteurs et des savoirs intrinsèques qui seraient issus de leur exercice professionnel et représentent des savoirs d'expérience. Parmi les savoirs extrinsèques, nous distinguons les savoirs disciplinaires, les savoirs scientifiques, les savoirs curriculaires et les savoirs pédagogiques.

Face à la multitude des savoirs que l'enseignant spécialiste des apprentissages doit s'approprier, nous ne poursuivrons notre analyse que pour ceux qui servent à l'élaboration et la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage.

IV. 3. 3 : Les savoirs didactiques pour enseigner

Pour toute discipline qu'il enseigne, un professeur des écoles doit savoir qu'elle est le fruit d'une histoire et d'accords passés entre les responsables du curriculum. Il doit comprendre aussi que le savoir à enseigner est issu d'un processus de transposition didactique (Chevallard, 1985), que cette transposition se prolonge dans la classe, depuis le savoir à enseigner jusqu'au savoir effectivement enseigné au gré de processus de contextualisation, de dévolution, d'institutionnalisation et de négociation.

La transposition didactique

L'enseignant spécialiste des apprentissages est informé que le savoir savant répertorié dans les disciplines subit des transformations à tous les niveaux de la scolarité pour pouvoir être enseigné. Selon Chevallard (1985), «un savoir n'existe pas «in vacuo» dans un vide social : tout savoir apparaît à un moment donné, dans une société donnée, comme ancré dans une ou des institutions» (p. 51). Le savoir doit alors subir des modifications pour être reconnu par une institution. De la sorte, le chercheur ne transmet pas ses résultats sous la forme où il les a découverts mais il les réorganise. Il fait de la «didactique pratique» qui consiste à mettre le savoir sous une forme communicable, décontextualisée.» (Chevallard, 1985, p. 37). Ainsi, il s'efforce de réorganiser l'objet de sa recherche afin de le rendre communicable. Chevallard (1985) a mis en évidence ce phénomène et l'a nommé «transposition didactique» : «tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner.[…] Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de

transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement.» (p. 45). Les adaptations successives des savoirs de référence dans les programmes, les manuels, les préparations et pratiques effectives des professeurs des écoles illustrent la transposition didactique. Ainsi, l'enseignant expert des apprentissages procède à l'effort inverse de celui du chercheur puisqu'il met en place des situations propices à donner du sens aux connaissances à enseigner. Ce faisant, il accomplit une «recontextualisation» du savoir à atteindre et «doit simuler dans sa classe une micro société scientifique» (Brousseau, 1986, p. 23). Toutefois, il n'est pas question pour l'enseignant de recréer la genèse historique de l'objet de savoir mais d'installer dans la classe un milieu permettant l'émergence de la connaissance. Ainsi, afin que l'outil élaboré par l'élève se transforme en objet de savoir, celui-ci doit être réinvestissable dans d'autres situations. Cette démarche de décontextualisation doit être conduite par l'élève pour qu'il s'approprie cette nouvelle connaissance et puisse la réutiliser dans d'autres situations.

En mettant l'accent sur le concept de «transposition didactique», nous considérons que les savoirs scolaires sont des produits sociaux, complexes et spécifiques de l'école, et que les disciplines scolaires constituent des modalités d'organisation spécifiques de ces savoirs. Nous pensons que dans ce processus de construction, l'espace de la classe et le temps de la situation d'enseignement-apprentissage ont une place prépondérante.

L'activité didactique de l'enseignant consiste donc à élaborer et mettre en œuvre des dispositifs didactiques, à faire évoluer les connaissances des élèves, à abandonner une connaissance pour en bâtir une nouvelle, plus fonctionnelle pour résoudre des problèmes qui ne pouvaient être résolus auparavant. Chaque dispositif didactique présente l'organisation de différents composants : les supports (manuels, documents, fiches...) ; l'alternance et le rythme des activités (lancement de l'activité, recherche, mise en commun, évaluation) ; le contenu abordé (la numération, l'addition en ligne...). Ces dispositifs manifestent l'expression de choix, de décisions indispensables à leur élaboration et à leur mise en œuvre, conçus par les enseignants dans le quotidien de leur fonction. L'élaboration et la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage font appel à un certain nombre de savoirs didactiques.

La planification didactique

L'activité professionnelle de l'enseignant ne saurait se limiter au seul espace/temps constitué de l'espace classe avec les élèves. L'action d'enseignement est aussi un travail d'anticipation que l'enseignant exécute dans un espace et un temps autres que celui de la classe. L'enseignant accomplit ce travail de préparation en amont et à l'issue de ses interventions en classe. La pratique enseignante comprend donc deux dimensions : une dimension observable lors de la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage dans classe et une dimension en dehors du temps scolaire liée au travail d'anticipation et d'évaluation des activités.

Les traces d'un savoir professionnel se manifestent à travers différents choix de l'enseignant pour élaborer et organiser des activités d'enseignement-apprentissage. L'enseignant spécialiste des apprentissages doit, en effet, définir un projet didactique adapté aux élèves et en amont de l'enseignement, il planifie les activités d'enseignement-apprentissage destinées à l'appropriation des connaissances visées.

Parmi les savoirs professionnels se rapportant à la planification et la structuration des situations d'enseignement, nous retenons les invariants suivants :

- les objectifs : l'objectif général doit être énoncé clairement pour l'enseignant, mais aussi pour les élèves car il permet de mobiliser leur attention, de les motiver, de leur faire comprendre ce que l'on attend d'eux en fin de séquence ; les objectifs intermédiaires distinguent les étapes envisagées pour atteindre l'objectif général ;
- les compétences visées dans la progression ;
- les contenus : les pré-requis nécessaires pour débuter la séance ; les savoirs associés à la notion étudiée du programme;
- le choix des différentes phases d'une situation d'apprentissage. Ainsi, pour les mathématiques, la Théorie Des Situations (Brousseau, 1997) fournit une typologie des phases didactiques de construction des connaissances. La liste des différentes phases du déroulement de l'activité doit apparaître dans les préparations en relation avec les recommandations didactiques :
- une phase de dévolution, ou «de motivation», où le problème posé devient celui de l'élève. L'enseignant est responsable des caractéristiques de l'activité qu'il confie à l'élève puisqu'il construit les apprentissages visés. La responsabilité, l'autonomie et la prise d'initiative de l'élève pour répondre à la situation s'exercent dans le respect des conditions

établies par l'enseignant dans les préparations ;

- une phase «de recherche» durant laquelle l'enseignant prévoit que l'élève, seul ou en groupe, cherche une solution à la situation-problème. Il s'agit de confronter l'élève à un obstacle qu'il ne pourra franchir en s'attachant uniquement à ce que l'enseignant attend de lui, ou en procédant par analogie avec des situations connues. Il tente des actions, doit choisir une procédure, la modifier s'il échoue. Par cette démarche, il fait progresser ses connaissances et en élabore de nouvelles qui deviennent des outils adaptés pour résoudre le problème posé. Pendant ce temps, le professeur envisage d'observer, de recueillir les procédures et de considérer les difficultés.
- une phase de mutualisation ou de mise en commun, donc collective, au cours de laquelle le professeur prévoit de demander aux élèves d'exposer leurs travaux et d'expliquer leurs procédures. L'enseignant doit collecter toutes les réponses «justes» ou «fausses» ;
- une phase de validation que l'enseignant destine aux échanges entre les élèves sur les procédures adoptées dans les différents travaux. L'accompagnement du maître permet aux élèves de se mettre d'accord sur la conformité des solutions proposées. Durant les concertations, l'enseignant veille aux propos échangés et peut introduire des termes nouveaux pour améliorer la précision du vocabulaire utilisé ;
- une phase «de structuration» ou «d'institutionnalisation» durant laquelle l'enseignant prévoit de désigner le produit de la situation en tant que savoir à retenir. Avec ses élèves, l'enseignant fait alors une synthèse précise du savoir construit collectivement. Dès lors, les nouvelles connaissances ayant fonctionné comme des outils de résolution vont devenir des objets de savoir mathématique. Ces outils sont ainsi décontextualisés pour pouvoir être transférés à des situations nouvelles ;
- une phase «d'application» visant à renforcer des connaissances antérieures, par exemple à automatiser certains savoir-faire ;
- une phase de «réinvestissement» ou de «consolidation» où l'élève est amené à mettre en œuvre, individuellement ou en petits groupes, ce qu'il vient d'acquérir soit dans le même contexte soit dans un contexte différent. On peut alors parler de recontextualisation ;
- une phase «d'évaluation» écrite qu'il est conseillé de mettre en œuvre quelque temps après l'introduction d'une notion nouvelle pour en vérifier l'assimilation ;
- une phase de «remédiation» potentielle accompagnée d'une autre évaluation

postérieure. Cette phase peut être nécessaire pour des élèves qui ne sont pas en mesure de réinvestir.

Ce développement d'une situation d'enseignement/apprentissage illustre l'un des savoirs clés de l'enseignant expert des apprentissages. Une séquence d'apprentissage est composée de plusieurs séances d'apprentissage soigneusement élaborées et ordonnées destinées à permettre aux élèves d'atteindre, à leur propre rythme, les objectifs visés. Une connaissance ne revêt du sens que si elle permet à l'apprenant de modifier sa stratégie pour résoudre une situation-problème. Il s'agit donc, pour l'enseignant spécialiste des apprentissages de recréer les conditions favorisant l'apparition d'un savoir à acquérir en élaborant des situations où l'apprenant détient une procédure initiale lui permettant d'entrer dans une problématique. Cette procédure devant évoluer vers une autre plus adéquate. Afin que l'élève puisse estimer la conformité d'une procédure, la situation doit lui offrir des rétroactions. L'erreur n'est alors pas considérée comme l'expression de l'ignorance mais comme l'application d'une connaissance antérieure qui avait son efficacité dans certaines situations mais qui se montre inadaptée au traitement d'autres situations-problèmes. Par exemple, un élève peut utiliser le comptage «un à un» de manière efficace pour dénombrer une petite collection d'éléments. Confronté au dénombrement d'une grande collection d'objets, le comptage «un à un» est inefficace et l'élève est contraint à abandonner cette procédure en faveur du groupement des éléments de la collection. Ainsi, dans les situations de découverte, le professeur des écoles doit organiser des situations que l'élève pourra prendre en charge en émettant des hypothèses, en élaborant des stratégies, en les mettant en œuvre et en les faisant évoluer, en automatisant les plus fréquemment utilisées, en exerçant un contrôle des résultats obtenus.

Une fois cette distinction entre les différents types de séances didactiques clarifiés et la planification des activités réalisées, l'enseignant professionnel des apprentissages met en œuvre la préparation de la séance choisie selon les objectifs d'apprentissage qu'il fixe pour les élèves. Dans cette tâche, d'autres savoirs scientifiques entrent en jeu.

La conduite des situations d'enseignement/apprentissage

La dévolution de la consigne : comme nous l'avons noté plus haut à propos de la consigne, le souci de préparer les élèves à recevoir son énonciation, de respecter la formulation prévue, de la reformuler, d'inviter certains à la ré-expliquer pour s'assurer de sa

compréhension par chacun révèle un savoir professionnel. Dans la formulation de la consigne. Les recommandations didactiques attirent l'attention des futurs professeurs d'écoles sur l'importance de la rédaction de la consigne et les précautions à prendre lors de sa présentation aux élèves. Une consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail : «Un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre» (Raynal, 1997, p. 63). Ainsi, sa conception réclame une attention particulière car la qualité du travail des élèves en résulte. En effet, une consigne peut être comprise diversement par les élèves : sa lecture ou son écoute déclenche des processus d'interprétation qui permettent à l'élève d'élaborer une représentation de la tâche. Si cette conception n'est pas correcte, le travail ne sera pas réalisé convenablement. Alors, le professeur des écoles doit s'assurer que la consigne a été bien perçue en la faisant reformuler, peut-être plusieurs fois, car la rétroaction est nécessaire dans toute communication. Également, afin de s'assurer de la précision suffisante d'une consigne, le professeur doit examiner si elle répond aux questions «qui ? quoi ? quand ? où ? pour quand ? comment ? Pourquoi ?». Enfin, la passation des consignes nécessite l'attention des élèves. L'enseignant doit donc s'en assurer et installer les conditions propices à sa diffusion. L'enseignant favorise ainsi l'émergence du problème. Il s'agit d'organiser, *in situ*, la rencontre des élèves avec une situation problématique :

- lors des phases de recherche, la neutralité de l'enseignant, n'intervenant pas dans les procédures de recherche des enfants, peut dévoiler le statut accordé à l'erreur dans l'apprentissage. Le professeur peut être cependant conduit à répondre à des besoins individuels pour permettre à l'activité de se poursuivre. Le contexte de la classe lui permet, par exemple, de déléguer à d'autres élèves l'apport d'une aide locale ;

- dans la gestion de la phase de mise en commun, l'enseignant peut manifester sa capacité, d'une part, à adapter ses prévisions antérieures aux réactions des élèves, et d'autre part, à sélectionner des élèves à interroger, en leur laissant la parole pour valider leurs procédures. Nous pouvons ainsi considérer la présence de savoirs professionnels dans les décisions que l'enseignant prend durant le déroulement d'une séance. Ainsi, un écart peut apparaître entre le projet initial et l'évolution effective de la séance. Les décisions en temps réel que l'enseignant prend soulignent la façon dont il prend en compte l'hétérogénéité de ses élèves, comment il s'attache à leurs réactions en modifiant le déroulement qu'il a anticipé de la séance. En effet, le professeur des écoles expert des apprentissages doit percevoir les interventions significatives des élèves en les intégrant dans le déroulement de l'activité pour

permettre au temps didactique de progresser vers l'objectif fixé. De la sorte, c'est l'exécution de la tâche à accomplir par l'élève qui provoque des adaptations au déroulement d'une séance. Ainsi, un savoir professionnel apparaît dans la prise en compte des productions des élèves ;

- des moments d'institutionnalisation peuvent être bâtis d'après le contenus des échanges. L'enseignant décontextualise la compétence acquise en appréciant sa pertinence par rapport au passé et à l'avenir du développement des connaissances de l'élève. Il construit les liens nécessaires entre concepts pour favoriser la structuration du savoir. Il fixe ainsi, en quelque sorte, la «zone de développement proximal de l'élève» en lui permettant d'inscrire son activité autonome sur le long terme de l'apprentissage. Le professeur peut, en outre, rendre les élèves conscients de la progression de leurs apprentissages en leur proposant de participer à des moments de rappel, d'analogie avec des situations antérieurement rencontrées et des décontextualisations ;

- une phase de formalisation des connaissances invite les élèves à exprimer ce qu'il ont compris de manière rigoureuse. Cette phase d'échange collectifs peut aboutir à la production d'un document spécifique conservé par l'élève et résumant ce qu'il faut retenir ;

- une phase d'évaluation écrite permet au professeur de vérifier ce que les élèves ont acquis et leur capacité à réutiliser les connaissances nouvelles dans d'autres contextes.

Les savoirs que doit posséder le professeur des écoles spécialiste des apprentissages sont innombrables. L'enjeu est alors la capacité à mobiliser ces savoirs dans l'action d'enseignement.

IV. 3. 4 : Des savoirs mobilisables dans l'action?

A partir des recherches sur les savoirs de l'enseignant, nous avons cherché à répertorier ceux nécessaires à l'enseignant spécialiste des apprentissages pour concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage. La manière dont l'enseignant mobilise ses savoirs et établit ou non des liens entre eux est une question aussi cruciale que leur disponibilité. Comme le note Barbier (1996), la notion de savoir renvoie à deux critères sémantiques. Le premier se rapporte au savoir objectivé qui se présente sous la forme de propositions scientifiques que l'on nomme communément théorie. Le deuxième renvoie aux connaissances pratiques et contextualisées. L'articulation entre ces deux catégories de savoirs

alimente les débats autour de la formation des enseignants. Les savoirs théoriques doivent, d'une part, être compris pour guider l'action, et d'autre part, être transformés par le professeur des écoles pour être utilisés dans l'action et la réflexion professionnelle. Ces savoirs sont d'emblée explicites et la rigueur de leur formulation assure leur validité. Leur présentation est, en revanche, assez éloignée des préoccupations pratiques. Confronté à un élève qui n'acquiert pas les mécanismes du décodage en lecture, ou ne comprend pas les mécanismes de l'addition en mathématiques, le professeur ne dispose pas de réponses fondées sur des connaissances scientifiques. En revanche, lorsqu'il rencontre un élève qui refuse catégoriquement de travailler, il est souvent démuni. Une théorie choisit un point de vue sur le réel laissant à la charge d'autres chercheurs le soin d'étudier les autres aspects. Les savoirs provenant de la recherche ne peuvent orienter l'action des praticiens confrontés à la gestion des apprentissages des élèves. L'approche des enseignants étant plus globale, il est rare que les obstacles relèvent d'un seul registre théorique. Si l'on examine cette question dans le cadre de la pratique de l'enseignement et de la formation des enseignants, elle conduit à construire un curriculum de formation en choisissant entre deux optiques. La première consiste à former les professionnels à la manière de chercheurs, en organisant la formation selon des découpages propres aux disciplines scientifiques. Les savoirs scientifiques ont besoin d'être complétés par des savoirs professionnels pour devenir des outils de travail. On attend alors des professionnels un effort de mobilisation des savoirs théoriques en situation, c'est-à-dire de contextualisation et d'opérationnalisation. Mais dans le déroulement de leur mission, les enseignants ont difficilement la possibilité de sélectionner les diverses ressources pertinentes. En effet, lorsque ces savoirs scientifiques sont abordés sans démarche de problématisation et de contextualisation, ils peuvent être appris sous la forme de normes, de procédures qui permettent l'adaptation à court terme mais plus difficilement le développement d'un enseignant professionnel apte à repérer et à résoudre en connaissance de cause les choix auxquels il doit faire face dans sa pratique. La formation pourrait se calquer sur les découpages de la culture professionnelle en ajoutant de la valeur aux savoirs experts et en les rendant plus rigoureux. On encourt alors le risque de confondre les savoirs émanant de la recherche avec les savoirs de sens commun. Dès lors, une structuration des savoirs située entre la recherche et l'action est judicieuse. Des savoirs suffisamment proches des professionnels mais assez distants néanmoins pour permettre une décentration et une analyse.

Il nous semble admis que former des professionnels capables d'analyser aussi bien la

réalité à laquelle ils doivent faire face que leur propre pratique nécessite des savoirs. Pour reprendre l'expression de Perrenoud (2001), l'enjeu fondamental de la professionnalisation des professeurs des écoles est de promouvoir des savoirs mobilisables dans l'action. D'une part, les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour repérer les théories pertinentes. D'autre part, la formulation des savoirs doit favoriser leur repérage et leur mobilisation en vue de l'action. Les savoirs scientifiques sont reconnus indispensables s'ils peuvent constituer des ressources pour l'action et être réintroduits dans la pratique en savoirs procéduraux : autrement dit, l'intérêt des savoirs est défini selon leur potentialité praxéologique.

Conclusion

L'analyse des discours théoriques et des textes officiels menée dans ce chapitre fait ressortir le professeur des écoles d'aujourd'hui. La question de l'exercice du métier de professeur des écoles comme un «expert des apprentissages scolaires» constitue l'arrière-plan de nos analyses. Le modèle du spécialiste des apprentissages est prédominant dans les Référentiels de Compétences et les Cahiers des Charges développés depuis l'instauration des IUFM. Comme le souligne Tardif et al. (1998), la formation à l'enseignement a adopté un modèle axé sur la rationalité technique qui «repose sur l'idée qu'une connaissance professionnelle est une connaissance appliquée qui se fonde hiérarchiquement sur des principes généraux au plus haut niveau et la résolution de problèmes concrets au plus bas.» (pp. 23-24). Toutes les recherches soulignent la multiplicité et la complexité des compétences nécessaires à l'exercice du métier de professeur des écoles. Il s'ensuit que la formation professionnelle à l'enseignement est organisée vers l'acquisition de compétences professionnelles s'adossant à des connaissances scientifiques.

Une question importante est de savoir si cette orientation de la professionnalisation des enseignants influence les propres conceptions de l'enseignement chez les enseignants en formation. C'est cette question à laquelle nous avons cherché à répondre à travers trois études menées auprès de professeurs des écoles débutants et présentées dans le chapitre suivant.

Chapitre 3

LES ETUDES : OBJECTIFS ET DEMARCHES

Introduction
I : Les recherches sur l'entrée dans le métier de professeur des écoles
I. 1 : Rendre l'activité enseignante plus efficace
I. 2 : Mieux comprendre l'activité des débutants : des concepts utiles
I. 2. 1 : Les représentations mentales
I. 2. 2 : La conceptualisation de la pratique d'enseignement
I. 2. 3 : Le développement professionnel
II : Présentation des études
II. 1 : Objectif général
II. 2 : Étude 1
II. 2.1 : Objectifs
II. 2. 2 : L'entretien semi-directif
II. 2. 3 : L'analyse thématique ou transversale
II. 2. 4 : Hypothèse : une tension entre recommandations officielles et premières expériences d'enseignement
II. 3 : Étude 2
II. 3. 1 : Objectifs
II. 3. 2 : Méthode
II. 3. 3 : La didactique : une grille d'analyse
II. 3. 4 : Hypothèse : pratiques de professeurs des écoles débutants
II. 3. 5 : Hypothèse : pratiques expérimentées versus pratiques débutantes
II. 4 : Étude 3
II. 4. 1 : Objectifs
II. 4. 2 : Méthode
II. 4. 3 : Hypothèses : prééminence du modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages
II. 5 : Diversité et complémentarité des méthodes
III : Limites de la recherche
III. 1 : La fragilité des témoignages
III. 2 : Une posture d'enseignante

Introduction

Alors qu'il existe une diversité de modèles d'enseignants, force est de constater que tous n'ont pas la même importance dans les textes officiels et dans la littérature scientifique. L'enseignant professionnel est aujourd'hui d'abord regardé comme un expert des processus d'enseignement-apprentissage scolaires. Depuis le Rapport Bancel, ce modèle de l'enseignant est prédominant dans les textes officiels et référentiels de Compétences : l'enseignant est un professionnel spécialiste des processus d'enseignement-apprentissage et de l'organisation des conditions d'apprentissage, dont l'expertise s'appuie sur une base de connaissances et de compétences nécessaires pour garantir l'efficacité de l'enseignement. Ainsi, l'activité professionnelle du professeur des écoles combine des dimensions multiples dont Lang (1996) fait ressortir la complexité : «L'enseignement est un processus soumis à un ensemble de contraintes fortes dont les caractéristiques sont la multidimensionnalité, qui renvoie à la diversité des registres de l'activité et des événements, la simultanéité de ces événements et actions, l'immédiateté, car l'action n'attend pas, l'imprévisibilité de ce qui peut survenir, la visibilité, qui souligne la dimension publique de l'activité, chaque action de l'enseignant étant observée et interprétée par les élèves, l'historicité, qui souligne la continuité et la dynamique de la relation dans la classe, source d'un modus vivendi.» (p. 23).

La professionnalisation enseignante mène donc aujourd'hui à former un professeur des écoles multifonctionnel qui n'est plus seulement ni un éducateur du peuple, bon pédagogue apte à entraîner les enfants par son propre exemple, ni un fonctionnaire de l'État capable de mettre en œuvre un programme institutionnel, ni encore un maître instruit caractérisé par sa maîtrise des savoirs disciplinaires. Au-delà de compétences pédagogiques, relationnelles et sociales, mobilisées dans l'adaptation aux interactions en classe et la relation aux autres acteurs du système scolaire, le professeur des écoles doit développer des compétences professionnelles multiples, particulièrement d'ordre technique et didactique, dans la préparation et la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage, lesquelles reposent sur l'articulation entre savoirs théoriques et savoir-faire pratiques (Altet, 1996).

Cette thèse vise à observer, analyser et comprendre la manière dont les enseignants débutants, étudiants en deuxième année de master d'enseignement (MEEF) ou professeur des écoles stagiaires, en IUFM ou en ESPE, s'approprient le modèle de l'enseignant expert des apprentissages. Cette étude veut observer et comprendre ce que les professeurs des écoles

débutants reconnaissent prédominant dans leur professionnalisation. Cet objectif se décline en de multiples questions. Quelles sont les qualités qui, selon les enseignants débutants, caractérisent l'enseignant spécialiste des apprentissages ? En quoi le savoir didactique guide-t-il leur pratique ? Quelles difficultés et réussites identifient-ils dans leur exercice professionnel ? Comment tentent-ils de dépasser les obstacles qu'ils rencontrent dans leurs pratiques de l'enseignement? Quelles sont les ressources et les conditions qu'ils privilégient dans leur formation ? En cherchant à répondre à ces questions, nous sommes amenée à nous interroger sur le processus de professionnalisation et de formation des professeurs des écoles.

Ces questions ont depuis longtemps suscité l'intérêt des chercheurs mais avec des visées différentes. Selon Malet (1998), les recherches portant sur les compétences enseignantes suivent généralement deux directions, notablement différentes. La plupart d'entre elles empruntent une voie rationaliste et/ou cognitiviste et interrogent avant tout les savoirs et les processus intellectuels qui participent à la pratique experte. Ces travaux visent à décrire le «savoir enseignant», particulièrement dans un objectif de transfert à la formation des maîtres. L'expérience enseignante est observée dans sa rationalité et son exemplarité. Une autre voie, moins fréquemment empruntée par les recherches, cible la description et la compréhension de la pratique à partir de ce qui est dit et compris par les enseignants eux-mêmes. Le professeur d'école est une personne, et, dans une posture compréhensive, on ne peut isoler l'acte de la personne.

A l'heure où la formation des professeurs des écoles ambitionne le développement de compétences réflexives articulant connaissances scientifiques et connaissances pratiques, nous voulons analyser tant le propre discours de professeurs des écoles en formation que leurs pratiques de l'enseignement. Nous souhaitons aussi recueillir les opinions des étudiants inscrits en master d'enseignement. L'analyse des propos et des pratiques est féconde pour une raison majeure. Elle permet de déceler ce que les enseignants disent et réinvestissent dans leurs pratiques du modèle de l'enseignant expert des apprentissages.

Dans une première partie de ce chapitre, nous décrirons les recherches sur le métier d'enseignant et rappellerons leurs principaux apports. Puis, dans une deuxième partie, nous présenterons les trois études empiriques menées auprès de professeurs des écoles débutants dans le cadre de cette thèse. Enfin, nous ferons part des limites majeures de ces études dans une troisième partie.

I : Les recherches sur l'entrée dans le métier des professeurs des écoles

Les recherches portant sur l'entrée dans le métier d'enseignant analysent le rapport entre la formation initiale et la pratique des enseignants débutants. La pratique de la classe présentée en formation est comparée à la pratique de la classe mise en œuvre par les enseignants débutants. Nous classons ces recherches en deux catégories suivant leur orientation.

Les recherches les plus anciennes, que nous abordons dans une première partie, prennent comme thème de recherche l'efficacité des enseignants. C'est dans cette optique qu'ont été notamment élaborés les travaux sur «l'effet-maître». Ces premières recherches ambitionnent d'améliorer la formation pour rendre, à terme, les débutants plus compétents et plus efficaces (Bissonnette, Gauthier, Mellouki, Richard, & Simard, 2009 ; Bressoux, 2002). Les plus récentes visent à mieux comprendre l'activité d'enseignement que les enseignants débutants mettent en œuvre. Elles aspirent à formuler des recommandations plus adaptées aux obstacles qu'ils rencontrent dans leur exercice (Altet, 2002 ; Amigues, 2003 ; Baillat, 2003 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Briquet-Duhazé, 2008 ; Bru, 2004 ; Clot, 2007, Wittorski, 2008).

I. 1 : Rendre l'activité enseignante plus efficace

La première catégorie de recherches part du constat, révélé par les études sur la construction identitaire des débutants, de distorsions entre les connaissances véhiculées par la formation initiale et les compétences que les débutants parviennent à mettre en œuvre. Ce champ d'études cherche à diminuer le décalage entre les pratiques du terrain et les pratiques recommandées par l'Institution scolaire en valorisant la transmission des pratiques efficaces des experts. Il repose sur des analyses qui ont décelé les «bonnes pratiques» et les gestes professionnels qui témoignent de leur efficacité pour les apprentissages des élèves. Les travaux sur l'effet-enseignant cherchent à repérer les connaissances et les conduites des professionnels qui garantissent l'efficacité des pratiques : modalités d'enseignement sous forme de guidage ou de transmission des connaissances ; relations avec les élèves ; dévolution de situations-problèmes ; pertinence du questionnement des professeurs et participation des élèves ; fréquence et pertinence des renforcements positifs ou négatifs, etc. (Bissonnette & Richard, 2006 ; Dumay & Dupriez, 2009 ; Felouzis, 1997 ; Gage, 1978 ; Gauthier, 2007 ; Gauthier & Péladeau, 2010 ; Hattie, 2009 ; Wilen, 1987).

Comme le note Bru (2002), les travaux recherchant l'efficacité de l'enseignement se

focalisent généralement sur l'enseignant et cherchent à caractériser le «bon enseignant» ou «les meilleures pratiques». Selon Bru (2002), au début des années 1960, on dénombrait plus de dix mille travaux de recherche sur l'efficacité de l'enseignement dans la littérature anglo-saxonne (p. 64). Dans ces recherches, qui reposent sur le paradigme «processus–produit», ce sont surtout «le type de questions posées aux élèves, les rétroactions positives ou négatives, le mode de communication mis en place, les modalités d'évaluation pratiquées, etc., [qui] sont évaluées à l'aune des performances des élèves.» (Amigues, 2003, p. 6). Leurs résultats participent au développement d'un modèle de liens causaux entre enseignement et apprentissage : «ce qu'apprennent les élèves dépend directement de ce que fait le professeur et dans ce que fait ce dernier, certaines actions seraient plus efficaces que d'autres.» (Amigues, 2006, p. 6). Les travaux de Bissonnette, Gauthier et Richard (2001) font ressortir les approches pédagogiques qui semblent favoriser davantage l'apprentissage des élèves. Selon ces auteurs, les stratégies qui facilitent l'apprentissage proviennent d'enseignants chevronnés qui les ont mises au point au fil des expériences quotidiennes auprès des élèves. Ces auteurs proposent la transmission, pour la formation à l'enseignement, d'un modèle pédagogique cohérent de ces stratégies efficaces capables d'assurer la réussite scolaire des élèves. Le rapport Attali-Bressoux (2002) adressé au Haut Conseil de l'Évaluation de l'école propose une synthèse de ces recherches. Il met l'accent sur l'importance de la gestion du temps scolaire par les enseignants, notamment la répartition du temps entre les différentes disciplines et son incidence sur les apprentissages des élèves. Toutes les recherches révèlent de «très fortes variations dans la gestion du temps alloué à l'enseignement d'une classe à l'autre» (Attali & Bressoux, 2002, p. 42). Plus le temps accordé en moyenne à une discipline est élevé, plus le pourcentage du temps d'engagement des élèves est lui-même élevé. Cette condition favorise l'évolution des résultats scolaires des élèves. Cependant, la relation entre le temps alloué à une discipline et les acquis des élèves n'est pas linéaire car au-delà d'un certain seuil, augmenter le temps d'apprentissage devient inutile (Bressoux, 2000, p. 119).

A partir d'une revue de la littérature sur les effets-maîtres, Bressoux (2000) souligne trois autres facteurs influençant les acquis des élèves : l'organisation de l'enseignement, le rôle des *feedbacks* et «l'effet d'attente» des professeurs. L'organisation de l'enseignement désigne la répartition de l'enseignement en phases distinctes : révision, introduction de la nouvelle notion, manipulation de cette notion, phase d'exercice, conclusion. Une telle organisation est propice aux apprentissages des élèves. En qui concerne les *feedbacks,* leur

adaptation aux formulations des élèves, leur précision, leur régularité, sont favorables aux acquisitions. Enfin, les enseignants les plus efficaces sont ceux qui expriment des attentes élevées envers les performances des élèves.

Les travaux sur «l'effet-maître » permettent de percevoir les relations entre pratiques enseignantes et apprentissages des élèves. Les variables dégagées par les chercheurs pour mesurer les effets de l'enseignement relèvent de l'organisation de la séance. Le travail de l'enseignant est examiné dans sa dimension interactive. Cette approche «processus–produit» accorde, cependant, peu de place aux spécificités disciplinaires des savoirs scolaires. La dimension didactique de la pratique d'enseignement est également peu considérée dans ces recherches.

I. 2 : Mieux comprendre l'activité des débutants : des concepts utiles

Un deuxième type de recherches s'attache aux difficultés des professeurs des écoles débutants. Les études visent à décrire l'évolution de l'exercice de l'enseignant durant les premières années de sa carrière. Émanant d'approches interactionnistes, elles analysent les préoccupations des débutants et leur évolution sous l'effet de l'expérience professionnelle (Bertone, 2010). Les données sont recueillies par des questionnaires ou des entretiens. Les travaux se développent sur des périodes pouvant s'étendre sur plusieurs années pour recueillir et analyser les préoccupations des débutants et leurs évolutions et pour comprendre les processus d'émergence des difficultés puis de changement. Pour ce faire, des concepts sont dégagés par les chercheurs. Nous distinguons trois de ces concepts qui nous semblent complémentaires : les représentations mentales, la conceptualisation de la pratique d'enseignement, le développement professionnel.

I. 2. 1 : Les représentations mentales

La notion de représentation mentale permet de catégoriser les préoccupations des professeurs et de souligner les impressions, les opinions et les préjugés qui conditionnent leurs choix dans la classe et qui influencent la qualité des interventions avec les élèves. Pour Piot (1997), les représentations émanent d'un pôle cognitif et d'un pôle affectif. La structuration des connaissances et les dispositions affectives orientent les représentations. Selon Legendre (2004), les représentations des professeurs influencent plusieurs dimensions : l'importance donnée au contenu, le déroulement de la classe, la méthode d'apprentissage.

Les travaux sur les représentations des enseignants débutants permettent de souligner

leur incidence sur l'implication dans la formation. Ils s'appuient sur des observations et des entretiens conduits auprès d'enseignants débutants. Leurs représentations filtrent les principes et les contenus présentés dans les cours. Par exemple, les stagiaires qui jugent que la compétence d'enseignement est une affaire de personnalité et de charisme ne s'engagent pas dans le dispositif de formation. Ils le quittent persuadés qu'ils n'ont rien appris et que l'essentiel se passe ailleurs (Chouinard, 2000). Ils se trouvent dans une «inertie non intégratrice» des éléments présentés en formation (Piot, 1997, p. 2). *A contrario*, une disposition active du pôle affectif oriente les débutants dans une «dynamique intégratrice» des recommandations prodiguées par les formateurs (Piot, 2007, p. 2). Cette dynamique leur permet de dépasser les difficultés auxquelles ils se confrontent.

I. 2. 2 : La conceptualisation de la pratique d'enseignement

La conceptualisation de la pratique d'enseignement émane de la psychologie du travail (Leplat, 1997). Cette conceptualisation facilite l'identification et l'explication des opinions et des interrogations des enseignants sur ce qu'ils éprouvent lorsqu'ils gèrent la classe. Complémentaire du concept de représentation, la conceptualisation de la tâche d'enseignement souligne le rôle de l'anticipation dans l'élaboration d'une représentation cognitive de l'exercice d'enseignement en amont de l'action et des recommandations, prescriptions ou informations que l'enseignant débutant retient de son contexte de formation (Pastré, 2006). Cette notion permet de constituer un cadre théorique pour recueillir les propos des enseignants débutants au moyen d'entretiens et les organiser de façon cohérente (Butlen, Peltier et Pézard, 2002 ; Legendre, 1993 ; Pastré, 2005 ; Vergnaud, 1996). La conceptualisation de la pratique d'enseignement permet donc d'examiner le rapport des enseignants débutants au processus de professionnalisation initié par la formation. C'est le cas, par exemple, au moment de leurs premiers stages, lorsqu'ils doivent appliquer les recommandations qui leur ont été prodiguées. Les représentations initiales des novices peuvent être malmenées par les situations professionnelles auxquelles ils se confrontent. Les conceptions préalables peuvent présenter un décalage avec l'exercice effectif de la classe. Cette discordance révèle, dans ce cas, une inadéquation entre la conception du débutant et la réalité de la situation d'enseignement. Le débutant doit alors rechercher des équilibres où il construit des rapports de subordination entre les contraintes à respecter et les activités à conduire telles qu'il se les représente.

I. 2. 3 : Le développement professionnel

La notion de développement professionnel permet de considérer l'articulation entre les modifications des conceptions de la tâche d'enseignement et l'appropriation de nouvelles compétences ou de nouveaux savoir-faire par les enseignants débutants. A cette fin, les chercheurs réunissent et analysent des corpus de matériaux constitués par des observations et des entretiens de l'ensemble des participants. Freese (1999) et Tillema (2000) montrent dans leurs études que les novices parviennent à élaborer des connaissances au moyen d'une réflexion engendrant la prise de décision durant l'action. Cette réflexion peut se prolonger après l'action et contribue à l'évolution des conceptions du débutant. De la sorte, le développement professionnel de tout débutant s'inscrit dans une trajectoire particulière de formation (Wittorski, 2008). Or, les tensions émanant des difficultés de gestion de classe (hétérogénéité des élèves, maintien d'un climat propice aux activités, enrôlement des élèves) auxquels se confrontent les novices peuvent engendrer un mal-être professionnel (Blanchard-Laville, 2001). Weva (1999), souligne la nécessaire conformation aux conditions réelles d'exercice pour développer l'efficacité. Chouinard (2000), évoquant les travaux de Kagan (1992), définit deux étapes dans les premières expériences d'enseignement. La première est caractérisée par l'idée que les élèves apprennent simultanément et qu'ils possèdent les mêmes aptitudes. Cette conception, d'après Reynolds (1995), conduit les enseignants débutants à homogénéiser les besoins des élèves et à se focaliser sur les notions disciplinaires. Durant cette étape, ils imaginent qu'ils ne rencontreront pas de difficultés pour gérer la classe. Après les obstacles liés aux premières expériences, surviendrait, alors, une deuxième étape, une phase de survie (Huberman, 1989) où la gestion et la maîtrise de la classe seront alors des priorités. Pour ce faire, les débutants adoptent une posture plus autoritaire.

Le projet d'interpréter les différences entre la pratique de la classe, telle que les novices la mettent en œuvre, et la pratique de la classe telle que l'Institution la recommande, apparaît à travers l'ensemble des travaux présentés précédemment. Les chercheurs dont l'objectif est d'identifier les pratiques efficaces valorisent «l'analyse de pratiques» comme modalité pour combiner les connaissances professionnelles mises en œuvre dans la pratique effective et les savoirs scientifiques diffusés en formation (Altet & Bourdoncle, 2000). D'autres chercheurs analysent la gestion de la classe pour dégager chez le professeur débutant les représentations qui l'influencent. Ces études portant sur l'entrée dans le métier soulignent que les préoccupations des débutants évoluent durant leurs premières années d'enseignement.

Leur développement professionnel est soumis à l'évolution de la conceptualisation de l'exercice d'enseignement. Ces changements sont perceptibles à travers les représentations que les débutants ont de l'enseignement.

II : Présentation des études

II. 1 : Objectif général

Notre recherche traite de la professionnalisation des professeurs des écoles en début d'exercice. L'enseignant est aujourd'hui défini comme un professionnel de l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation. Le modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages est prédominant dans les textes officiels publiés depuis l'instauration des IUFM. L'enseignant professionnel doit être efficace auprès des élèves. Sa responsabilité professionnelle est d'élaborer et mettre en œuvre les situations d'apprentissage les plus profitables aux apprentissages des élèves. Son efficacité résulte de la différenciation son enseignement, de l'évaluation formative qu'il effectue pour combattre l'échec scolaire ; de la relation pédagogique qu'il entretient avec les élèves ; de son engagement à se former et s'informer par la recherche ; de sa réflexion sur sa pratique, qu'il engage individuellement ou en groupe ; du travail en équipe ; de son implication dans un projet d'établissement ; de son engagement dans des démarches d'innovation individuelles ou collectives (Perrenoud, 2000).

Nous voulons recueillir les représentations des professeurs des écoles débutants sur les qualités de l'enseignant expert des apprentissages. Au-delà de la maîtrise des savoirs scientifiques, quelles qualités les enseignants débutants reconnaissent-ils nécessaires à l'enseignant spécialiste des apprentissages. Nous voulons connaître la manière dont le débutant perçoit ses missions, son rôle et son identité professionnelle. Parmi les «six paradigmes relatifs au métier d'enseignant» identifiés par Paquay (1996) et qui chacun mettent en relief une facette du métier, nous souhaitons identifier celui ou ceux qui prévalent dans les représentations qu'ont les jeunes maîtres de l'enseignant spécialiste des apprentissages. Sans vouloir conférer à ces représentations une valeur normative à l'aune d'un modèle idéal d'enseignement, nous avons souhaité repérer dans quelle mesure elles sont proches ou éloignées du modèle enseignant valorisé par l'institution scolaire aujourd'hui.

Nous souhaitons aussi repérer les conditions qui auront contribué à la professionnalisation de professeurs des écoles experts des apprentissages scolaires. Nous cherchons à comprendre comment les professeurs des écoles stagiaires considèrent,

construisent, consolident et enrichissent leurs parcours de professionnalisation durant leurs premières expériences d'enseignement. Nos études cherchent à déceler les points d'ancrage sollicités, les tensions et adaptations conduisant à l'appropriation progressive de compétences professionnelles. Il s'agit de percevoir les dynamiques en jeu, les évolutions et résistances des débutants envers les visées institutionnelles, les conseils reçus en formation, les particularités des contextes de travail qu'ils sont conduits à traverser (Roux-Perez, 2006). Comme le note Perrenoud (1994), «si la professionnalisation se définit en partie par des caractéristiques objectives, c'est aussi par une façon de se représenter son métier, ses responsabilités, sa formation continue.» (p. 72).

Les représentations et les pratiques des professeurs des écoles nous permettront d'accéder au sens qu'ils attribuent à leur professionnalisation. Ce qu'ils nous livrent et ce que nous observons nous permettra d'en apprendre davantage sur les ressources utilisées pour amorcer et alimenter cette professionnalisation.

II. 2 : Étude 1

II. 2. 1 : Objectifs

L'étude 1 a recueilli et analysé les représentations de professeurs des écoles en fin de formation initiale. Les participants étaient plus précisément neuf professeurs des écoles stagiaires accomplissant leur deuxième année de formation initiale à l'IUFM. L'étude a été menée à la fin de l'année universitaire 2009-2010 ce qui implique qu'ils appartenaient à la dernière promotion de formés avec l'architecture de formation initiale des I.U.F.M. Ils accomplissaient alors leur second stage en responsabilité au cours du troisième trimestre de l'année scolaire.

L'objectif était d'examiner les conceptions de la professionnalisation dans laquelle ils étaient engagés à partir de leurs discours. A partir d'entretiens semi-directifs, il s'agissait de recueillir des témoignages détaillés et singuliers pour comprendre les conditions et les ressources que les professeurs d'école débutants reconnaissent utiles pour devenir des spécialistes de l'apprentissage. Nous souhaitions aussi déceler les compétences que les débutants pensent devoir acquérir pour devenir un enseignant professionnel expert des processus d'enseignement-apprentissage. En provoquant chez les participants la production de réponses à des questions fermées, l'entretien semi-directif permet de pénétrer le champ des représentations. Il permet aussi de constituer un corpus de données rendant possible une

analyse comparative des entretiens.

Notre choix d'une étude qualitative est lié à la façon dont l'objet de recherche est construit et à la perspective définie pour le mettre en lumière. Selon Deslauriers (1991), «la recherche qualitative se concentre sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale.» (p. 6). L'approche qualitative s'attache à la signification de l'expérience révélée par les professeurs des écoles stagiaires tout en permettant d'accéder aux représentations de ces enseignants stagiaires en début de professionnalisation.

II. 2. 1 : L'entretien semi-directif

Comment aborder la question de la professionnalisation d'un enseignant expert des apprentissages sans se référer à la façon dont il vit son propre parcours de professionnalisation ? La compréhension de ce phénomène, entendu comme dynamique d'apprentissage et de progrès, implique de solliciter le discours et la réflexion des jeunes professeurs d'écoles.

Pour atteindre notre objectif, l'entretien semi-directif est apparu comme l'outil le plus adéquat. Par la conduite de ces entretiens, nous avons pensé accéder au sens que les jeunes enseignants apportent à leurs expériences éprouvées. Blanchet et Gotman (1992) soulignent que l'enquête par entretien est pertinente lorsqu'on veut analyser le sens que les acteurs reconnaissent à leurs pratiques et lorsque l'on veut mettre en exergue les critères normatifs qui les orientent et les déterminent. Les entretiens permettent d'accéder à des idées en croyance dotées d'une certaine stabilité.

II. 2. 2 : L'analyse thématique transversale

L'analyse transversale des entretiens rassemble ce qui d'un entretien à l'autre se rapporte au même thème. Elle tient compte du contenu des témoignages afin de pouvoir les comparer. Le découpage du discours en fragments correspondant à des thèmes et sous-thèmes permet d'en repérer les modalités et les fréquences d'apparition. Les extraits d'entretiens se rapportant au même thème sont regroupés et traités transversalement. La démarche analytique que nous adoptons postule que la parole donne forme au réel, qu'elle représente «un processus par lequel le réel se construit» (Demazière & Dubar, 1997, p. 38). Nous avons adopté une posture analytique pour repérer et mettre en évidence des relations à l'intérieur de ce qui est confié par les professeurs d'écoles débutants. La limite majeure de cette démarche qualitative tiendrait à la généralisation des observations portant sur un nombre restreint d'individus.

II. 2. 3 : Hypothèse : une tension entre les recommandations officielles et les premières expériences d'enseignement

Dans le chapitre 2, nous avons examiné les textes officiels qui depuis 1989 établissent les attentes de l'Institution scolaire envers le métier d'enseignant et son exercice. Le Rapport Bancel (1989), le Référentiel de Compétences et Capacités caractéristiques du professeur des écoles (1994), le Cahier des Charges de la formation des maîtres en IUFM (2006), le Référentiel de Compétences de 2013, nous ont permis de faire ressortir le modèle dominant du professeur des écoles aujourd'hui. Traduisant une «professionnalité globale», le Rapport Bancel (1989) souligne l'intention politique de substituer un modèle de formation basé sur la maîtrise des contenus disciplinaires à une démarche davantage tournée vers l'appropriation de savoirs professionnels devant mener les enseignants à devenir des «professionnels spécialistes de l'apprentissage». En outre, dans le contexte de la professionnalisation des enseignants du premier degré, la formation initiale s'organise à partir de demandes institutionnelles soulignant la nécessité pour les enseignants d'exercer leur responsabilité à la fois au cœur du système éducatif, de l'établissement et de la classe (Cahier des Charges, 2006).

Le projet de l'Institution scolaire est lisible dans les textes qui régissent la formation mais la professionnalisation des professeurs des écoles ne s'effectue-t-elle pas dans une tension entre les recommandations institutionnelles et les premières expériences professionnelles? Nous pensions que les discours des enseignants débutants exprimeraient des trajectoires singulières dont nous pourrions dégager des constantes collectives illustrant les représentations que les professeurs des écoles stagiaires portent sur leur professionnalisation. Nous pensions que ces représentations révèleraient une tension entre les représentations dominantes et les premières expériences d'enseignement.

II. 3 : Étude 2

II. 3. 1 : Objectifs

L'objectif de l'Étude 2 était de repérer si les savoirs didactiques de l'enseignant spécialiste des apprentissages sont réinvestis dans leurs pratiques par les professeurs stagiaires. La professionnalisation des enseignants spécialistes des apprentissages nous a conduite à rechercher les compétences et connaissances que les professeurs des écoles mobilisent dans l'exercice de leur activité professionnelle. Nous avons orienté notre

observation des pratiques enseignantes en considérant l'enseignant comme un professionnel expert des apprentissages.

Cette démarche nous a amenée à concentrer notre attention sur le processus d'enseignement-apprentissage. Qu'il s'agisse des préparations des séances, de leur mise en œuvre à travers la formulation de la consigne, l'organisation des phases de recherches, de mise en commun, de synthèse, de la gestion temporelle ou des échanges entre l'enseignant et ses élèves, nous avons souhaité connaître les processus d'enseignement-apprentissage mis en œuvre dans les séances de classe observées.

Si l'exercice du métier d'enseignant, et donc le contexte de sa pratique professionnelle, ne se limite pas à la classe, toutefois, parce que la classe représente, «la cellule de base du travail enseignant» (Tardif & Lessard, 1999), c'est à partir de la classe, en accordant toute sa place au sens que les enseignants novices accordent aux situations d'enseignement-apprentissage que nous voulons analyser la professionnalisation des enseignants débutants.

L'entrée dans la profession est caractérisée comme un temps de découverte, mais aussi de confrontation au contexte de la classe. On peut considérer que les pratiques professionnelles ne sont pas encore stabilisées et qu'elles sont également très perméables à diverses influences : celles des professeurs en fonction dans l'établissement, du manuel qui sécurise, de la formation professionnelle initiale, des textes officiels, etc. Or, confrontés aux nombreuses injonctions qui conditionnent l'exercice du métier d'enseignant, face aussi à des contextes professionnels complexes, comment les enseignants débutants, dans le quotidien de la classe, assument-ils la dimension didactique de leur enseignement ?

II. 3. 1 : Méthode

L'analyse des pratiques professionnelles des enseignants reçoit un intérêt croissant dans le domaine des sciences de l'éducation (Altet, 2002 ; Bru, 2002; Lenoir, 2005 ; Maubant, 2007, Pastré, 2006), en particulier dans le champ des didactiques disciplinaires (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). Selon Maubant (2007), deux raisons expliquent cet intérêt pour les pratiques enseignantes : d'abord, les préoccupations pour la réussite versus l'échec scolaire qui engendrent de nombreuses recherches tentant de «mieux comprendre la pratique éducative, et plus particulièrement la pratique enseignante» ; ensuite, depuis les années 1980, une conception professionnalisante de la formation initiale et continue des enseignants.

Des recherches passées montrent que les pratiques déclarées des enseignants correspondent aux pratiques effectives (Fijalkow, 1994). Cependant, les enseignants ne peuvent déclarer tout ce qu'ils font, et inversement accomplir tout ce qu'ils affirment (Clanet, 1998), les structures du langage ne correspondant pas à celles de l'action. En effet, dans cette situation où un professionnel est invité à produire un discours sur sa pratique, il ne traduit pas tout ce qu'il se passe réellement dans sa classe. Comme le souligne Vergnaud (2007), les praticiens qui ont construit des schèmes ne les réalisent pas forcément. A l'inverse, les schèmes seraient souvent non explicites et difficilement verbalisables. Vergnaud (2007) emploie l'exemple d'un porcher qui conduit calmement avec son bâton les animaux jusqu'à l'abattoir... parce qu'il a appris, dans sa pratique, à repérer les porcs pouvant présenter des difficultés cardiaques, et à les mener jusqu'à l'entrée de l'abattoir avant les autres. Il ne sait, cependant, expliquer les indices qu'il recueille. Les professionnels les plus experts ne sont pas plus conscients de leurs compétences. Lorsqu'il est demandé à des ingénieurs experts de rapporter leurs savoir-faire dans des guides méthodologiques à l'intention d'ingénieurs novices, seule une portion congrue de ces savoir-faire est évoquée. Il existe dans toutes les professions un écart entre la forme prédicative et la forme opératoire de la connaissance. Il est possible de pouvoir dire sans pouvoir faire, mais également de pouvoir faire sans pouvoir dire. Ainsi, certaines actions des enseignants ne sont pas verbalisables et ne peuvent être considérées indépendamment des situations dans lesquelles elles sont mises en œuvre. En outre, les réponses à un questionnaire ou à un entretien sont un discours sur la pratique, non la pratique elle-même. Ces discours mettent en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation. Comme le soulignent Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Robert (1999), l'interviewé «cherche à rendre cohérent son discours, cohérence que ne revêt pas nécessairement la pratique puisqu'elle n'est pas entièrement programmable et qu'elle est largement faite d'ajustements qui s'opèrent très rapidement et au coup par coup. Par ailleurs, l'interviewé peut être sujet au phénomène bien connu de «désirabilité sociale» (p. 99).

Dans l'observation des pratiques d'enseignement, «le chercheur se propose d'accéder directement aux pratiques de l'acteur en situation. Aux pratiques déclarées ou commentées, elles opposent les pratiques constatées.» (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002, p. 157). L'observation peut aussi générer une «stimulation expérimentale» (Van der Maren, 1995, p. 34) : le fait de contribuer à une expérimentation influence les personnes. Dans ce sens, Postic et De Ketele (1988) soulignent que «l'observé cherche à percevoir les attentes de

l'observateur et à y répondre.» (p. 29). Les enseignants peuvent, de la sorte, changer leurs comportements en présence d'un observateur, par «désirabilité sociale» ou par anxiété par exemple, de manière consciente ou pas. Aussi, comme le note Clot (1999), «la parole du sujet n'est pas seulement tournée vers son objet mais tout autant vers l'activité de celui qui la recueille.» (p. 142).

Plusieurs auteurs (Altet, 2002 ; Bru, 2002 ; Lenoir & Vanhule, 2006) ont tenté de clarifier et de structurer une méthode pour l'observation des pratiques. Cette volonté apparaît aussi dans la note de synthèse de Marcel et al. (2002). Dans cette note, les auteurs fournissent une structuration de la réflexion relative aux différents dispositifs d'analyse des pratiques, autour de trois thèmes de questionnement. Le premier thème porte sur la question des objectifs visés par ces dispositifs : que cherche-t-on au travers de l'analyse des pratiques ? Selon Bru (2002), quatre grandes finalités orientent les travaux qui se fixent comme objet d'étude les pratiques enseignantes :

- la recherche des meilleures pratiques : dans cette perspective, la visée consiste à évaluer, comparer et identifier les pratiques qui paraissent les plus efficaces ;
- observer les pratiques et agir sur elles : s'appuyant sur le principe «agir pour connaître, connaître pour agir», l'approche des pratiques dont il est question ici relève le plus souvent de l'une ou l'autre des multiples formes de ce que l'on a appelé la «recherche action» » ;
- analyser des pratiques pour la formation. Le terme «d'analyse de pratiques» englobe des dispositifs qui considèrent les pratiques à la fois comme sujet de réflexion (à travers leur analyse) et comme visée de la formation (conceptualiser les pratiques pour les améliorer) ;
- étudier les pratiques enseignantes dans une perspective heuristique : «décrire, expliquer, comprendre les pratiques.» (p. 67).

Le deuxième thème de questionnement porte sur les trois «intentions dominantes» selon Marcel et al. (2002) :

- la production de savoirs : cette production des savoirs s'inscrit dans une intention d'intelligibilité ;
- la professionnalisation : dans ce cas, le dispositif est animé d'une intention de formation». Dans cette intention, le dispositif doit «favoriser le questionnement du sujet sur sa propre démarche et son attitude et favoriser à la fois la maîtrise des gestes et attitudes professionnelles et la construction identitaire» ;
- l'évolution des pratiques : «lorsque l'intention dominante est l'évolution des pratiques, le

dispositif d'analyse débouche sur une analyse des dysfonctionnements, une recherche d'optimisation… » (pp. 137- 139).

Le troisième thème de questionnement, selon Lenoir et Vanhule (2006), présente «trois fonctions primordiales» : prescrire, former, théoriser.

- «La recherche détient une fonction opératoire en vue, *in fine*, d'assurer une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité de l'intervention éducative de l'enseignant, tant sur le plan de la formation initiale que continue.» (p. 203) ;
- un sujet de transformation et de progression des pratiques à laquelle est assortie une intention de formation, «c'est ainsi le développement même du professionnel qui est au cœur de l'approche des pratiques.» ;
- la recherche renferme une fonction théorique, fonction traditionnellement attachée à la recherche, consistant à «produire de nouveaux savoirs relatifs aux pratiques», avec l'objectif d'élaborer «un modèle de la pratique.» (p. 204).

Dans l'optique de notre étude, c'est l'intention de production de savoirs relatifs à la professionnalisation des professeurs des écoles débutants qui est dominante. La finalité intrinsèque de la professionnalisation est bien la quête d'une rationalité instrumentale menant à la professionnalité (Lenoir et Vanhulle, 2006). Elle peut être établie comme l'aptitude du professionnel à mettre en œuvre de manière rationnelle les savoirs indispensables à l'exercice de la profession. Mais peut-on déceler l'appropriation de savoirs scientifiques dans les pratiques des enseignants expérimentés et débutants ?

Une analyse fine de situations d'enseignement-apprentissage nous a permis de répondre à cette interrogation. L'observation et l'analyse concernaient trois séances de classes effectives menées par des étudiants en master 2 en fin de formation initiale à l'IUFM et trois autres séances conduites par ces mêmes débutants en fin de première année de responsabilité comme professeurs des écoles stagiaires. Ces séances de classe portaient sur l'enseignement-apprentissage des mathématiques.

Nous nous sommes appuyée sur les travaux de sciences de l'éducation consacrés à la formation des enseignants, en employant les concepts et outils d'analyse de la didactique des disciplines. Les travaux de Brousseau (1986) ont délimité un cadre théorique dans le domaine des mathématiques et les travaux de Bru (1991) ont fixé un cadre méthodologique.

Nous avons demandé aux débutants de réaliser des séances de mathématiques qu'ils considéraient comme ordinaires. Par cette démarche, nous avons eu accès à des «pratiques

constatées», en étant toutefois consciente que ces pratiques observées pouvaient ne pas toujours être comparables aux pratiques courantes. La présence d'un observateur ou d'un dispositif d'observation pouvant influencer l'enseignant observé (Clanet, 1998). Nous pensons, en outre, que les pratiques observées ne sont pas une copie des pratiques effectives. Evertson et Green (1986) soulignent que «le système perceptuel de l'observateur est son premier outil et cet outil est influencé par les propres buts, biais, systèmes de références et capacités de l'observateur.» (p. 164). De plus, comme nous l'avons rappelé plus haut, l'observation ne permet pas de se préserver de biais tel que la «stimulation expérimentale» (Van der Maren, 1995) qui pourrait conduire les débutants observés à présenter des séances exceptionnelles. Pour ne pas intensifier ce biais, nous n'avons pas présenté aux participants ni l'objectif ni l'objet précis de notre recherche. Nous leur avons dit que notre travail concernait l'apprentissage des mathématiques. En déplaçant notre objet d'étude vers les élèves, nous avons envisagé ainsi d'observer des pratiques les plus habituelles possible.

II. 3. 2 : La didactique : une grille d'analyse pour notre étude

Les recherches en didactiques étant particulièrement développées pour l'enseignement des mathématiques, nous avons examiné le réinvestissement de leurs apports dans les pratiques des enseignants débutants et expérimentés. En première analyse, et dans une conception élargie de la didactique, il serait possible de considérer que toutes les interactions enseignant-élèves, tout ce qui se déroule dans la classe, relèvev de la didactique. Nous ne recueillerions alors que des données didactiques. A l'appui de cette position, il est possible de penser que le projet de l'enseignant est que les élèves s'approprient des compétences disciplinaires, ici mathématiques, à partir des séances d'enseignement-apprentissage. Ainsi, tout ce qu'accomplirait et dirait l'enseignant serait guidé par ce seul objectif. L'objet du savoir à enseigner représenterait le seul élément organisateur de la situation d'enseignement-apprentissage en train de se faire. Une telle optique occulte les nombreuses dimensions qui rendent complexes les situations d'enseignement-apprentissage. Ce serait ignorer «le caractère composite de la pratique [enseignante].» (Bru, 2002, p. 68). Ce serait aussi négliger que «les enseignants prennent quotidiennement de multiples décisions qui ne s'appuient pas sur un répertoire de gestes techniques mais qui contribue aussi à favoriser les apprentissages des élèves : préserver l'affection que ceux-ci leur portent, entretenir leur propre motivation ou économiser leurs forces.» (Goigoux, 2001, p. 22). L'action rationnelle se

heurte donc à la place importante occupée par la gestion des personnes, des comportements et des relations dans la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage.

L'analyse des situations didactiques met en relief les variables importantes sur lesquelles le professeur agit en appliquant pour chacune d'elles des modalités propres. Ainsi, de ses travaux, Bru (2002) a dégagé «des variables de l'action didactique» qui représentent les éléments de la situation d'enseignement-apprentissage qui peuvent être adaptées par le professeur selon son appréciation «du contexte général et particulier». Nous avons examiné dans un premier temps, et comme le préconise Bru, «les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus» relatives aux activités de conception didactique et à la sélection des modalités d'intervention auprès des élèves, en d'autres termes, qui ont trait au choix de la situation, à l'organisation des fiches de préparation et à l'élaboration des consignes. Puis, nous avons considéré «les variables processuelles» relatives aux moyens concrets d'organisation effective des conditions d'apprentissage. Aussi, pour construire nos données didactiques et nos catégories d'analyse, nous avons choisi de nous appuyer sur des variables identifiées pour faciliter l'analyse approfondie des pratiques d'enseignement. Nous avons observé et analysé comment les enseignants mettent en œuvre les connaissances didactiques dans l'élaboration et la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage.

II. 3. 3 : Hypothèse : pratiques des professeurs des écoles stagiaires

La formation professionnelle construit chez les professeurs des écoles, d'abord en formation puis comme stagiaires, un rapport particulier avec la didactique des disciplines. Nous pensons que ce rapport évolue lorsque les débutants tentent de combiner les exigences institutionnelles et les contraintes professionnelles. Les premières confrontations à la complexité des situations professionnelles, le tâtonnement perpétuel, l'écart entre les prévisions et leur mise en œuvre effective, la diversité et la concomitance des tâches, sont autant de paramètres qui contrarient l'utilisation des savoirs scientifiques. Nous pensons que la mise en œuvre du modèle de l'enseignant expert des apprentissages se trouve assujettie aux phénomènes de conduite de la classe.

II. 3. 4 : Hypothèse : pratiques expérimentées et pratiques débutantes

Au long des étapes de leur carrière, les pratiques professionnelles des enseignants évoluent. Selon Tardif et Lessard, (1999) la pratique professionnelle du professeur façonne les connaissances extrinsèques. Ils considèrent que les enseignants hiérarchisent leurs connaissances selon leur utilité dans l'enseignement. Moins une connaissance est transférable dans le travail, moins elle retient l'intérêt du professionnel. Pour Tardif et Lessard, les enseignants retraduisent leur formation antérieure, l'adaptent aux exigences du métier et ne conservent que ce qu'ils utilisent. Ainsi, la pratique du métier et de la compétence professionnelle se fondent sur les connaissances provenant de l'expérience quotidienne du travail. Dans l'exercice professionnel, les savoirs extrinsèques sont transformés par l'enseignant «au fil des ans et au gré des essais et des erreurs» (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, & Simard, 1997, p. 136). C'est donc à partir de son expérience professionnelle que l'enseignant évalue la pertinence de ses savoirs.

Nous avons analysé diverses composantes appartenant à la planification de l'enseignement et à la gestion de situations de classe pour lesquelles nous supposions que enseignants expérimentés et enseignants novices diffèreraient. Nous pensons que la pratique des enseignants expérimentés, qui sont confrontés à la complexité de l'exercice professionnel quotidien, résulte d'une combinaison efficace entre connaissances théoriques et produits de l'expérience. Enseignants débutants et enseignants expérimentés diffèrent au niveau de la planification de l'enseignement et de la gestion des situations d'enseignement-apprentissage. De cette comparaison entre la pratique des enseignants expérimentés et celle des enseignants débutants, nous pensions mieux approcher la professionnalisation de l'enseignant expert des apprentissages.

II. 4 : Étude 3

II. 4. 1 : Objectifs

Dans une troisième étude, nous avons analysé les représentations de professeurs des écoles stagiaires sur les qualités et compétences professionnelles de l'enseignant expert des apprentissages. Nous avons sélectionné un certain nombre de dimensions qui pouvaient permettre de définir l'enseignant spécialiste des apprentissages. Nous voulions repérer les représentations majoritaires du rôle du professeur des écoles, de ses compétences, des conditions de son efficacité. Nous souhaitions aussi accéder à leur conception de la

transmission des savoirs, du rôle de la didactique comme connaissance professionnelle. Nous souhaitions enfin connaître les types de ressources conceptuelles, humaines et matérielles, qu'ils reconnaissaient comme des aides à la construction de leur expertise professionnelle.

II. 3. 2 : Méthode

L'investigation a été menée au moyen d'un questionnaire proposé à des professeurs des écoles stagiaires au début de leur première année en responsabilité. Le questionnaire est un outil pertinent pour compléter les entretiens et les observations de classe utilisés respectivement dans l'Etude 1 et dans l'Etude 2. L'Etude 3 comprenait une dimension synchronique exposant, à partir de ce que les acteurs expriment à un moment donné de leur parcours professionnel, leur propre interprétation de l'expérience qu'ils traversent.

Le questionnaire comportait une dimension quantitative et une dimension qualitative. La dimension quantitative était représentée par cinq questions fermées. Elles portaient sur les les qualités que les étudiants attribuent à l'enseignant expert des apprentissages et sur les ressources mobilisées par les étudiants pour se perfectionner. Avec les questions fermées, le répondant opère son choix parmi des réponses préétablies qui correspondent à une liste de possibilités regroupant différents aspects du thème. Certaines des réponses se faisaient sur une échelle de niveaux de type Likert. Cette échelle propose «des batteries d'énoncés que les sujets doivent évaluer» selon l'appréciation portée sur le thème (Laurens & Moscovici, 2003, p. 332). Dans le cadre de cette étude, les questions présentant cette échelle proposent quatre niveaux de réponse. Nous avons traité statistiquement les réponses obtenues.

La dimension qualitative du questionnaire comportait neuf questions ouvertes portant sur les conceptions de l'enseignement des mathématiques et de l'histoire-géographie et sur les qualités qu'ils attribuent à l'enseignant expert. Nous avons procédé à une analyse comparée des réponses, transversale, par laquelle nous avons cherché à faire ressortir convergences et divergences des représentations entre les participants et chez un même participant.

II. 4. 2 : Hypothèses : le statut du modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages

En référence au modèle de l'enseignant-professionnel expert des apprentissages, nous pensions que les professeurs des écoles débutants accordent une prééminence aux qualités de l'enseignant professionnel qui pilote sa pratique à partir d'apports scientifiques. Dans cette perspective, nous pensions cependant que les débutants jugent que les savoirs

scientifiques et les ressources documentaires sont utiles s'ils peuvent les mobiliser aisément dans leur pratique effective. Nous pensons que les ressources mobilisées par les professeurs des écoles stagiaires pour leur construction professionnelle sont diverses: co-formation avec les pairs et/ou accompagnement d'un enseignant référent ; auto-information à partir de ressources propres (ouvrages pédagogiques, ressources sitographiques…) ; modules de formation professionnelle ; accompagnement des conseillers pédagogiques.

Nous pensions enfin faire ressortir les théories de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les professeurs des écoles stagiaires afin de les mettre en perspective avec les modèles pédagogiques qu'ils valorisent. Nous pensions repérer l'utilisation de connaissances scientifiques en mathématiques où les recherches en didactiques sont fortement développées et diffusées et, de façon moindre, dans l'enseignement de l'histoire-géographie où les modèles didactiques sont moins affirmés. En résumé, nous attendions que la didactique soit identifiée comme une connaissance scientifique par les débutants.

II. 5 : Diversité et complémentarité des méthodes

La diversité et la complémentarité de nos méthodes nous ont permis de décrire la professionnalisation des enseignants débutants au plus près de leurs représentations et de leurs pratiques. Dans l'Étude 1, nous avons recueilli le discours des professeurs des écoles stagiaires sur leur professionnalisation. Dans l'Étude 2, nous avons observé des séances de classes de professeurs des écoles, d'abord en formation de master 2, puis comme professeurs des écoles stagiaires, et repéré si les compétences didactiques de l'enseignant spécialiste des apprentissages étaient réinvesties dans les pratiques, notamment par comparaison avec des enseignants expérimentés. Dans l'Étude 3, à l'aide d'un questionnaire, nous avons cherché à accéder aux représentations de professeurs stagiaires sur l'enseignant professionnel.

Au travers de ces trois études, la thèse comporte, d'une part, une dimension diachronique cherchant à identifier au cours du temps les évolutions dans les pratiques et certains des processus qui les sous-tendent ; d'autre part, une dimension synchronique présentant, à partir de ce que les personnes expriment à un moment particulier de leur parcours professionnel, leur propre interprétation de leur expérience.

III : Limites des études

Nous avons conduit nos investigations avec la plus grande rigueur possible pour aboutir à des résultats valides. Interroger la façon dont les professeurs des écoles débutants s'approprient le modèle de l'enseignant expert des apprentissages ne pouvait s'accomplir sans aller puiser des informations directement auprès des professionnels concernés. Cette démarche impose plusieurs précautions.

III. 1 : Une recherche basée sur des témoignages

Lors du recrutement des participants pour les études 1 (entretien) et 3 (questionnaire), nous avons insisté sur le respect de l'anonymat afin de garantir la plus grande authenticité des témoignages et des réponses fournies.

En utilisant des entretiens auprès de professeurs des écoles stagiaires, nous savions que le discours recueilli durant un entretien n'est pas neutre lorsqu'il émane d'un contexte interactionnel particulier. En produisant des réponses, la personne questionnée bâtit une représentation symbolique de son expérience passée. Or, le témoignage d'une expérience ne constitue pas l'expérience elle-même. L'entretien engendre un processus de reconstruction du vécu et pas une restitution entièrement fidèle de ce qui s'est produit : «Le passé est passé, et sa trace subit des transformations telles qu'on ne peut jamais le retrouver tel quel.» (Van der Maren, 1996, p. 106). En conséquence, nous ne prétendons pas proposer une traduction exacte de l'expérience des enseignants débutants, mais une façon de l'interpréter à partir de leurs témoignages. Dans ce sens, il ne peut être présenté ici de vérité objective car elle appartient au vécu des personnes interrogées. Les informations acquises sur l'objet d'étude sont liées à une expérience singulière.

En proposant un questionnaire à des professeurs stagiaires débutants, nous savions que le recueil de témoignages présente certains inconvénients. Il est délicat de cerner les représentations de la personne interrogée par des questions en nombre limité. D'abord, tout n'est pas exprimable. Ensuite, la formulation des questions peut avoir une incidence sur les réponses apportées. Enfin, il peut y avoir des écarts importants entre ce que le participant affirme et ses convictions personnelles. Il peut, par exemple, tenter de se rapprocher de ce qui pourrait constituer une réponse attendue par le chercheur, et avancer une réponse pour donner de lui, une image favorable (Van der Maren, 1996). Reconnaissons que ce dernier écueil est limité lorsque le questionnaire est anonyme.

III. 2 : Une posture d'enseignante

Notre statut de formatrice auprès d'enseignants en formation, débutants et expérimentés a représenté une condition facilitatrice mais constituait aussi une source de biais possible. Cette fonction a facilité le recrutement de professeurs des écoles en formation ou stagiaires et même expérimentés comme participants des études. En outre, être enseignante dans le premier degré, et côtoyer donc la complexité de l'activité professionnelle d'enseignement, nous a aidée dans l'élaboration des objectifs et démarches des investigations.

Cette fonction de PEMF représente aussi certains risques pour le recueil et l'interprétation des données. Il nous fallait respecter un strict cloisonnement entre nos propres connaissances qui ont pris forme au cours de notre exercice professionnel et notre posture de chercheur qui devait rester le plus neutre possible. Recueillir le témoignage d'autrui et accepter sa singularité impliquent un apprentissage qui peut s'avérer d'autant plus ardu qu'on peut avoir l'impression de maîtriser ce qu'exprime notre interlocuteur. Étant convaincue de l'apport des sciences pour guider les enseignants dans les processus d'enseignement-apprentissage, nous devions, en effet, faire preuve de réserve lorsque les témoignages des professeurs des écoles stagiaires contestaient le bénéfice des savoirs scientifiques. Nous devions manifester les mêmes précautions pour analyser les pratiques et les données recueillies à partir des questionnaires. Il est fondamental que ces représentations personnelles n'orientent pas l'observation des pratiques et l'analyse des données. Il s'agit de limiter l'influence des représentations sur le recueil et l'interprétation des informations.

Chapitre 4

LA PROFESSIONNALISATION DU PROFESSEUR DES ECOLES : REPRESENTATIONS EN FIN DE FORMATION INITIALE

Introduction
I : Présentation de l'étude
I. 1 : Objectifs
I. 2 : La conduite des entretiens
I. 3 : La posture du chercheur
II : Méthode
II.1 : Les participants
II. 2 : L'entretien
II. 2. 1 : Le cadre contractuel de l'entretien
II. 2. 2 : Conception du guide d'entretien
II. 2. 3 : Thèmes retenus
III : Analyse
III. 1 : Démarche et traitement des données
III. 2 : Interprétation des discours
III. 3 : Le développement professionnel
III. 3. 1 : La préparation didactique
III. 3. 2 : L'évaluation du niveau des élèves
III. 3. 3 : Les mises en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage
III. 3. 4 : La recherche d'efficacité
III. 3. 5 : L'anticipation et l'analyse de ses actes
III. 4 :L'apport de la didactique
III. 4. 1 : Différentes acceptions pour un même terme
III. 4. 2 : Le poids des activités professionnelles
III. 4. 3 : Le manque de temps de formation
III. 4. 4 : Des substituts à l'action didactique
III. 5 : Les ressources mobilisées
III. 5. 1 : L'observation de pratiques expérimentées
III. 5. 2 : La recherche de solutions transférables
III. 5. 3 : Le travail de groupe
III. 5. 4 : Une distance adoptée
III. 6 : Les conditions favorables
III. 6. 1 : Les stages
III. 6. 2 : Le bilan des stages
III. 6. 3 : Des démarches réflexives

III. 6. 4 : La formation
III. 6. 5 : Les compétences et les techniques
III. 7 : La nature des obstacles
III. 7. 1 : Le cours magistral
III. 7. 2 : Les évaluations
III. 7. 3 : Le manque de concret
III. 7. 4 : Le passage de l'élève à l'enseignant
III. 7. 5 : La maîtrise de connaissances pédagogiques et didactiques
III. 7. 6 : Tension entre préconisations institutionnelles et pratique professionnelle

Conclusion

Introduction

Depuis la création des IUFM, les textes officiels définissent l'exercice du métier de professeur des écoles comme une mobilisation de compétences professionnelles diverses, dont on peinerait à dresser un catalogue exhaustif : la maîtrise de connaissances scientifiques et académiques, de savoirs pédagogiques et didactiques, d'attitudes relationnelles et psychologiques, etc. ; mais aussi l'appropriation de compétences pratiques plurielles ; l'aptitude à s'adapter dans l'urgence, à opérer des ajustements aux anticipations didactiques initiales, à considérer des difficultés inattendues, à instaurer des règles de vies propices au déroulement des apprentissages, à effectuer des rappels, etc. Toutes ces compétences définissent les caractéristiques du modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages. Il paraît important de repérer dans quelle mesure les professeurs des écoles en formation s'approprient ou non, à la fin de leur deuxième année de formation, le modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages et les qualités et compétences qui lui sont attachées.

I. Présentation de l'étude

I.1 : Objectifs

L'objectif de cette première étude est de comprendre comment des professeurs des écoles en fin de formation initiale analysent leur professionnalisation. Elle s'adresse à des professeurs stagiaires, en deuxième année de formation initiale à l'IUFM (PE2), donc dans les étapes initiales du processus de professionnalisation. La période choisie correspond à la seconde session du stage en responsabilité d'une durée de trois semaines et située en fin de formation initiale. Elle participe à la validation les compétences professionnelles acquises par le professeur-stagiaire. Au cours de ce stage, le stagiaire reçoit deux ou trois visites d'évaluation. Ces visites sont assurées par des formateurs différents : l'une, par un enseignant de l'IUFM ; l'autre, par un maître formateur ; une troisième par un membre de l'équipe de la circonscription dans laquelle est affecté le stagiaire. Chaque visite donne lieu à un rapport permettant d'évaluer le PE2. L'évaluation repose sur l'observation des séquences réalisées par le PE2 dans la classe dont il a la responsabilité et sur les entretiens qui y sont associés.

Dans la perspective de cette étude, les débuts dans le métier représentent, par leur diversité même, un processus d'individualisation de la professionnalisation où les subjectivités sont fortement impliquées, mobilisées et éprouvées. L'analyse tente de déceler,

sur un mode individuel, des facteurs que les professeurs stagiaires considèrent comme le ciment de leur professionnalisation. A partir des trajectoires de professionnalisation naissantes, il est possible de dégager la construction progressive d'un modèle d'enseignant partagé. Nous espérons faire ressortir les conditions majeures que les PE2 reconnaissent utiles ou néfastes à leur professionnalisation.

Les entretiens ont été conduits autour de cinq thèmes :

– 1: Le développement professionnel recherché : il s'agissait de faire exprimer et expliciter les évolutions, les qualités visées dans la pratique de l'enseignement ;

– 2 : Le rôle de la didactique dans le processus de professionnalisation : son influence comme ressource au service de la complexité de la pratique d'un enseignant débutant, son poids dans la professionnalisation.

– 3 : Les ressources mobilisées pour développer les compétences professionnelles, en particulier, la nature des supports didactiques utilisés pour enrichir les pratiques, l'apport des stages pour consolider les gestes professionnels, les relations de travail avec les collègues, le rôle des enseignants expérimentés dans le développement professionnel des débutants ;

– 4 : Les conditions favorisant la professionnalisation : il s'agissait d'identifier les places occupées respectivement par la formation informelle durant les expériences de pratiques et l'accompagnement institutionnalisé dans l'entrée dans le métier de professeur des écoles. Nous espérions aussi recueillir les éléments de la pratique qui, selon le PE2, s'enrichissent au fil des expériences ;

– 5 : La nature des obstacles à la professionnalisation, en recherchant les principales difficultés rencontrées par le PE2 dans son cheminement professionnel.

Dans l'ensemble, les entretiens devaient nous permettre d'analyser les représentations que les PE2 ont de leur professionnalisation et des conditions qui influencent leur nécessaire expérience en construction. Les représentations sont ici entendues comme «des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites ; les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage.» (Charlier, 1998, p. 46). Nous avons essayé d'analyser dans quelle mesure ces représentations sont proches du modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages valorisé dans les Référentiels de Compétences et les Cahiers des Charges depuis le Rapport Bancel (1989).

Ce chapitre analyse des discours de professeurs des écoles en deuxième année de

formation initiale à l'IUFM. Leurs discours révèlent des trajectoires individuelles qui expriment des professionnalités en développement. Nous pensons pouvoir distinguer dans le vécu rapporté par les PE2 une «trajectoire» (Lani-Bayle, 2001, p. 14), c'est-à-dire une expérience personnelle décrivant l'«odyssée éducative». Quelle dynamique enclenche la professionnalisation des PE2 ? Quelles places occupent respectivement la formation informelle par les expériences professionnelles et l'accompagnement institutionnalisé dans l'entrée dans le métier de professeur des écoles ? Quelle est la nature des obstacles à la professionnalisation ? Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les PE2 dans leur cheminement professionnel ? Qu'apporte la didactique pour devenir un enseignant professionnel ? Quelles sont les ressources mobilisées par les PE2 pour développer leurs compétences ? Enfin, à quel développement professionnel aspirent les enseignants PE2 ?

Nous formulons l'hypothèse que les discours peuvent nous révéler des trajectoires de professionnalisation qui sont des modèles de construction de soi durant le cheminement vers la professionnalisation mais aussi un parcours collectif illustrant des constantes. L'ensemble nous permettra d'analyser de façon plus précise les critères collectifs et individuels qui élucident les représentations de la professionnalisation et ceux qui conditionnent les expériences en construction. En d'autres termes, l'analyse des discours des PE2 nous fournira des indicateurs pertinents du profil d'enseignant qu'ils adoptent.

I. 2 : La conduite des entretiens

Aborder la question de la professionnalisation des enseignants impose d'analyser la manière dont ils vivent leur propre parcours de professionnalisation. La compréhension de cette dynamique d'apprentissage nécessite de solliciter le discours et la réflexion des professeurs des écoles en formation. Dans l'étude présente, les discours sont recueillis à travers des entretiens questionnant différentes dimensions du métier de professeur des écoles comme «expert des apprentissages». A cet égard, Blanchet et Gotman (1992) affirment que «l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsqu'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques (…), lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Elle donne accès à des idées incarnées, et non pas préfabriquées, à ce qui constitue les idées en croyance et qui, pour cette raison, sera doté d'une certaine stabilité.» (p. 27).

Parcourons avec Blanchet (1998), les trois façons de conduire l'entretien en sciences sociales. Une première manière : «vise la neutralisation par le contrôle quasi expérimental des

techniques et des données recueillies. […] elle conduit à déplacer l'intérêt scientifique sur les abstractions statistiques et occulte le problème du sens et la fiabilité des données.» (p. 54). Une deuxième manière : «qui correspond au courant dit «non directif appliqué à la recherche (…), suppose un engagement subjectif important de l'interviewer qui devient une véritable technique pour favoriser la parole et rechercher des contenus latents, sous-jacents, ou encore profonds.». Une dernière manière : «est intermédiaire : elle cherche à combiner l'attitude non directive qui favorise la confiance de l'interlocuteur (…) et le projet directif : rechercher des réponses à une série de questions dont la formulation peut-être variable.» (p. 54). C'est cette dernière conception que nous avons retenue pour notre enquête. Nous préférons réaliser des entretiens semi-directifs afin d'obtenir un matériau discursif fiable, c'est-à-dire retraçant effectivement ce que pense le participant, mais aussi un matériau valide, c'est-à-dire concernant l'objet d'investigation. Il est à noter cependant que dans la relation d'entretien, concilier non-directivité et questions directes, importance des sentiments vécus et exactitude factuelle, n'est pas facile. Il nous est apparu indispensable, en fait, de concilier directivité et non directivité pour cerner la fiabilité des discours et leur validité. Nous avons ainsi tenté d'organiser un espace de parole juxtaposant non-directivité et directivité en fonction des participants. Nous avons voulu, en outre, créer le maximum d'empathie *rogerienne* (1998) mais aussi accorder du temps au participant, pendant l'entretien, pour qu'il puisse satisfaire son besoin de s'exprimer. L'empathie développée par Rogers consiste à s'efforcer de percevoir le cadre de référence interne d'une autre personne, avec ses significations propres, comme si l'on était à la place de cette personne. L'entretien semi-directif initié par Rogers (1998) encourage la personne interrogée à investiguer elle-même le champ d'interrogation ouvert par la question, au lieu d'y être guidée par les interrogations de l'enquêteur. Nous avons en définitive tenté d'adopter une attitude empreinte de souplesse et d'ouverture dans la conduite des entretiens. Comme l'évoque notamment Selltiz (1977) : «Même pour les interviews plus systématiques qui se feront plus tard, il est essentiel de garder un degré considérable de souplesse. La structure que l'on impose aux interviews a pour objet de s'assurer que toutes les personnes que l'on rencontre ainsi répondent aux questions que l'on désire poser ; les objectifs de formulation et de découverte de l'enquête sur les faits d'expérience exigent toutefois que l'entrevue laisse toujours le sujet libre de soulever des problèmes et des questions auxquels le chercheur n'avait pas pensé au préalable.» (p. 95).

I. 2 : La posture du chercheur dans la conduite de l'entretien

Nous avons procédé à une observation rigoureuse de nos interventions dans l'entretien pour tenter de cerner notre rôle d'influence, d'action, de prises en compte, d'altération des propos des personnes interrogées. Nous voulions nous rapprocher de l'usage que l'École de Chicago fait de l'entretien selon l'approche ethnographique de l'enquête de terrain. L'ethnographie des sociétés modernes a été élaborée au début du siècle par les sociologues de l'Université de Chicago. L'entretien ethnographique n'est pas un échange spontané et dicté par les circonstances comme dans une conversation. L'échange s'effectue entre deux personnes dont les rôles sont distincts et clairement spécifiés : il y a celle qui mène l'entretien et celle qui est convié à s'exprimer. Palmer (1928) présente la technique de l'entretien dans le premier manuel d'ethnographie sociologique publié à Chicago : «l'entretien non structuré peut sembler ne comporter aucune espèce de structuration mais, en réalité, le chercheur doit élaborer une trame à l'intérieur de laquelle il conduit son entretien ; l'entretien non structuré est flexible, mais il est contrôlé.» (p. 32). En effet, c'est bien une approche ethnographique puisque dans cette étude les PE2 seront rencontrés dans leur contexte particulier.

Cette étude est conduite de l'intérieur du dispositif de formation. Cette démarche ne saurait être un biais car les représentations subjectives de la situation, dans ce cas la formation, deviennent un élément d'étude aussi concret que les faits objectifs eux-mêmes. Dans ce sens, les personnes questionnées sont ainsi «appelées comme témoins de l'histoire, celle-ci ne se faisant ni d'en haut ni en dehors d'elles, mais par elles et avec leur contribution.» (Blanchet & Gotman, 1993, p. 17). Ces propos *in situ*, ce discours social, sont une information sur la manière dont les professeurs stagiaires se professionnalisent, selon eux.

Durant la progression de l'entretien, il est apparu que les participants envisageaient notre statut de façon variable. C'est un paramètre de l'étude que nous n'avions pas anticipé et qu'il nous parait pertinent de signaler. Notre démarche initiale présupposait que l'étude nous conférerait directement la qualité de chercheur pour le participant. Or, nous n'avions pas une fonction de chercheur pour tous les participants. Ceux pour qui nous représentions un chercheur manifestaient curiosité et intérêt, tout en adoptant parfois aussi une attitude de méfiance et de malaise. Le contexte d'une différence statutaire pourrait expliquer certains discours normatifs recouvrant parfois des allures défensives que nous avons rencontrés. D'autres participants nous ont considérée comme une collègue. Avec ce statut, nous occupions une position d'enseignante échangeant avec un autre enseignant, partageant une même

profession, et tenions une discussion entre collègues en quelque sorte. Les propos échangés auraient dans ce cas pu se tenir lors d'une conversation informelle. Un discours personnel direct, parfois plus contestataire , en est le plus représentatif. Enfin, d'autres participants encore nous considéraient comme PEMF, même si nous ne nous étions jamais rencontrés pendant leur cursus. Un discours normatif, émotionnel et défensif s'est dégagé de ces conditions d'entretien.

II : Méthode

II.1 : Les participants

Nous avons sollicité l'ensemble de la promotion de PE2 en formation en 2009-2010 dans l'antenne de la Dordogne de l'IUFM d'Aquitaine. Les participants appartenaient donc à la dernière promotion de PE2 formés en IUFM et recrutés comme professeurs des écoles au niveau de la licence. Un contact préalable a été établi avec chaque PE2 au moyen d'un courrier électronique adressé en mars 2010. Ce courrier informait de la nature du projet de recherche et de l'intérêt que pouvait revêtir une étude sur la formation des PE2. Le message précisait le caractère libre et facultatif de la participation à l'entretien et il soulignait le respect de l'anonymat. (Annexe 10). Par la suite, nous avons profité de périodes durant lesquelles des PE2 étaient présents à l'IUFM pour les rencontrer. Nous nous sommes rendue dans des modules de formation de professeurs des écoles. Nous avons présenté notre étude qui a recueilli l'attention des PE2. Nous avons bien insisté sur le fait que nous ne souhaitions pas juger leurs propos mais, d'une part, comprendre les conditions et les ressources qu'ils reconnaissent utiles pour devenir des enseignants professionnels, et d'autre part, déceler les compétences qu'ils pensent devoir acquérir. Parmi les 24 PE2 présents, 15 ont accepté de participer à l'étude. En raison de soucis de santé ou d'épreuves familiales rencontrés par six d'entre eux, seuls neuf participants ont contribué à l'étude, six femmes et trois hommes. Les âges se répartissaient entre 21ans et 26 ans.

En termes de formation universitaire, trois (Anne, Lætitia et Cécile) avaient un master en sciences humaines et sociales & droit, économie, gestion ; deux (Kévin et Clémence) avaient une licence de lettres, deux (Pauline et Céline) une licence de sciences technologies, santé ; un (Hervé) une licence d'histoire et un dernier (Romain) une licence en sciences du langage. Deux participants (Clémence et Kévin) déclaraient ne posséder aucune expérience antérieure d'animation ou d'enseignement et avoir préparé le CRPE par

l'intermédiaire du Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). Les autres avaient fait une année de formation en PE1. Ils avaient été auparavant surveillants en collège ou animateurs de centres aérés, ou encore ont encadré de l'aide aux devoirs.

En début d'année, les PE2 ont effectué un stage dit «de pratique accompagnée» durant trois semaines dans des classes d'application sous la tutelle des maîtres-formateurs. Au second trimestre, ils ont participé à une première session du stage dit «en responsabilité» de trois semaines dans une classe ordinaire. L'entretien s'est déroulé au cours du troisième trimestre de l'année scolaire alors que les participants accomplissaient leur deuxième session du stage en responsabilité. Le stage en pratique accompagnée comme les sessions de stages en responsabilité sont parties prenantes de la formation à l'IUFM.

Les PE2 étaient répartis sur les trois cycles d'enseignement. Kévin et Clémence enseignaient dans une classe accueillant un cours double de Grande Section de maternelle et Cours Préparatoire. La classe de Kévin accueillait 25 élèves et Clémence 23. Romain enseignait dans une classe de cycle 1 à cours double Moyenne section et Grande Section de maternelle avec 25 élèves. Anne et Lætitia enseignaient un cours double de cycle 3 : Cours Élémentaire première et deuxième année de 26 élèves pour Anne, Cours Moyen première et deuxième année de 21 élèves pour Lætitia. Pauline enseignait dans une classe à trois cours de la Grande Section de maternelle jusqu'au Cours Préparatoire avec 18 élèves. Cécile enseignait dans une classe de cycle trois du Cours élémentaire deuxième année jusqu'au Cours Moyen deuxième année avec 15 élèves. Enfin, Céline avait la charge d'une classe de petite section de maternelle avec 21 élèves. Les écoles dans lesquelles Kévin, Clémence, Romain, Anne et Lætitia enseignaient en zones périurbaines, Pauline, Cécile et Céline en zone rurale.

II. 2 : L'entretien

II. 2. 1 : Le cadre contractuel de l'entretien

Au début de l'entretien, le participant était informé à nouveau de l'objet et des conditions de l'entretien, ainsi que des modalités matérielles d'enregistrement, lesquelles dépendaient de son accord. Nous avons débuté chacun des entretiens par la même entrée en matières : «Nous vous remercions d'avoir accepté cette rencontre afin que nous puissions avoir un entretien portant sur la professionnalisation des enseignants et sur vos premières expériences professionnelles. Cet entretien s'inscrit dans un travail de recherche portant sur la construction de la professionnalité et des compétences requises pour devenir un enseignant

spécialiste des apprentissages. Par rapport à l'utilisation qui en sera faite, votre anonymat est assuré, les noms des villes et des écoles n'apparaîtront pas.»

Chaque entretien s'est déroulé dans la salle de classe des participants, à l'issue de la journée de classe. La durée de chaque entretien variait d'une heure à une heure trente. Les neuf entretiens individuels ont été enregistrés au moyen d'un magnétophone puis retranscrits.

II. 2. 2 : Conception du guide d'entretien

La conduite des entretiens nécessitait en amont l'élaboration d'un guide d'entretien sous la forme d'un plan qui présente, d'une part, l'ensemble des thèmes que l'on souhaitait explorer et les stratégies permettant de recueillir une information la plus authentique et complète possible. Pour permettre la constitution d'un discours le plus dense possible en termes d'informations, le chercheur détient essentiellement trois modes d'intervention : les modes déclaratif, interrogatif et réitératif (Blanchet, Ghiglione, Massonat, & Trognon, 1987). Dans le mode interrogatif, l'enquêteur sollicite explicitement le point de vue de son interlocuteur sur un thème donné. Le mode réitératif consiste à relancer les propos du questionné, en reprenant ce qui vient d'être énoncé ou en résumant l'essentiel afin d'encourager le participant à éclairer davantage ses propos. Enfin, avec le mode déclaratif, l'enquêteur présente son propre point de vue sur ce qu'il vient d'écouter. Le risque est ici de voir l'entretien de recherche se muer en dialogue ou en controverse. Nous avons opté pour le mode interrogatif qui incite les personnes à verbaliser leurs points de vue, comportements et connaissances. L'enquêteur est ainsi dans le paradoxe de rechercher des réponses spontanées au moyen d'un questionnement anticipé.

II. 2. 3 :Thèmes retenus

Les thèmes étaient abordés dans le guide d'entretien au moyen de questions formulées ouvertes qui devaient offrir aux participants l'occasion de s'exprimer librement, avec les mots qui leur venaient à l'esprit.

En préambule, nous avons souhaité obtenir des informations sur plusieurs caractéristiques qui pourraient influencer la manière dont les PES vont exercer leur enseignement. On peut penser qu'on entre différemment dans le métier d'enseignant selon son âge, de son histoire personnelle et sa formation universitaire ?

1 : Quel âge avez-vous ?

2 : Quelle profession exercent vos parents ?

3 : Quel a été votre cursus universitaire ?

L'entretien lui-même était organisé autour de cinq thèmes principaux.

– Thème 1 : Quand devient-on un enseignant professionnel ? Quelles sont les conditions favorisant la professionnalisation?

– Thème 2 : Quelles difficultés rencontrez-vous pour devenir un enseignant professionnel ?

– Thème 3 : Que doit développer un enseignant stagiaire pour devenir un enseignant professionnel ?

– Thème 4 : Quelles sont les compétences techniques professionnelles qu'un professeur des écoles stagiaire doit posséder pour devenir un enseignant efficace?

– Thème 5: Qu'apporte la didactique pour devenir un enseignant professionnel ?

III : Analyse des entretiens

III. 1 : Démarche de traitement des données

La transcription des entretiens figure en Annexes (Annexe 11). L'analyse des données vise à rendre intelligible l'expérience vécue par les PE2 durant leurs premières expériences d'enseignement. Chaque entretien a bénéficié de lectures successives, attentives et complètes, afin que nous puissions nous imprégner des propos et parfois aussi de la façon dont les expériences étaient exprimées par la personne.

Les entretiens nous ont permis de conduire une analyse ambitionnant de dégager le sens que chaque PE2 attribuait à son parcours de professionnalisation et de repérer le mouvement de son auto-construction professionnelle. Pour rendre compte des représentations des participants, nous avons effectué une analyse thématique des entretiens. Selon Blanchet et Gotman (1992), «L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème.» (pp. 97-98). Nous cherchions à repérer de la sorte une cohérence thématique inter-entretiens tout en respectant la singularité des propos exprimés. Dans ce sens, nous avons conduit une analyse thématique horizontale qui a souligné les différentes formes sous lesquelles le même thème se présente dans les discours des participants (Ghiglione & Matalon, 1978). Nous avons ainsi procédé à une analyse comparative inter-entretiens, transversale, par laquelle nous avons tenté d'extraire des similitudes, des récurrences, mais aussi de faire ressortir les singularités de chaque participant. Pour ce faire, nous avons opté pour une analyse de contenu des matériaux destinée «à expliciter et à systématiser le contenu des messages et l'expression de ce contenu,

à l'aide d'indices quantifiables ou non, dans le but d'effectuer des déductions logiques et justifiées concernant la source (l'émetteur et son contexte) (…) avec pour souci d'étayer des impressions, des jugements intuitifs par des opérations conduisant à des résultats fiables.» (Bardin, 1997, p. 43). La première phase de l'analyse visait à comprendre le sens global de l'expérience décrite.

Au cours de notre analyse, les thèmes généraux se sont partagés, au fur et à mesure des entretiens, en unités de sens plus focalisées, plus significatives. Les thèmes d'étude que nous avions sélectionnés ont orienté l'analyse qualitative du matériau discursif collecté. Cependant, des sous-thèmes, que nous n'avions pas envisagés au départ, ont émergé des lectures successives des entretiens. Comme le soulignent Huberman et Miles (1991), «Le chercheur peut alterner un travail de réflexion sur les données déjà collectées et une mise au point de nouvelles stratégies pour en collecter d'autres (…). L'analyse devient alors une entreprise dynamique, en constante progression, alimentée en permanence par le travail sur le terrain.» (p. 85). Les allers-retours entre cette grille de lecture et la retranscription des entretiens réalisés ont enrichi l'analyse car nous détenions un cadre de travail organisé et une souplesse permettant l'intégration de nouveaux thèmes.

III. 2 : Présentation et analyse des discours

L'examen des entretiens a conduit à repérer six grandes catégories de registres discursifs à partir desquelles nous avons conduit l'analyse thématique des entretiens. Nous allons en présenter un classement, illustré de quelques exemples:

– Un propos «normatif» rassemble les Instructions Officielles ou des contenus de cours. C'est un propos marqué par les préconisations institutionnelles ;

– un propos «contestataire» qui témoigne de l'insatisfaction envers les expériences vécues. Cette catégorie de témoignages exprime une demande forte de ce qui est jugé comme un droit qui n'aurait pas été satisfait. «*La formation, elle pourrait être très bien si les formateurs se remettaient un peu en question», «Pour qu'on soit au point, je pense qu'il faudrait rallonger d'un an la formation», «On n'a pas à dire faut pas que tu fasses comme ça, faut que tu fasses comme ça», «Faudrait voir des enseignants normaux»*. Ce sont des propos à des degrés différents de mécontentement ;

– un propos «critique» mais nuancé mais avec des expressions modératrices : *«selon moi», «peut-être», «un peu», «quand même»* ;

– un propos que nous désignerons comme «émotionnel» parce qu'il est imprégné des affects

des personnes interrogées : *«je me lâche un peu», «C'est vraiment dommage», «me font carrément rigoler», «Je trouve ça vraiment honteux», «ce qui m'a beaucoup dérangé», «je le regrette».*

– un discours «attendu» qui traduit la demande d'approbation quant aux réponses apportées : *«J'ai répondu correctement ?», «Ça va ce que je dis ?», «Je suis pas à côté de ce que vous attendez ?»*. Ce sont des propos exprimant qu'il y a des éléments attendus à avancer.

– un discours «défensif» qui véhicule une méfiance et qui détourne les réponses avec un comportement qui vise à se ménager ou à retarder l'engagement verbal : *«C'est difficile comme ça », «On est censé enseigner», «Cette question est délicate».* On remarque une mise en retrait du participant, le rapport à l'Institution semble à nouveau présent.

Les cinq thèmes d'étude que nous avions sélectionnés ont été segmentés en sous-thèmes lors de l'analyse qualitative du matériau discursif collecté.

– 1 : Le développement professionnel auquel aspirent les PE2 : améliorer la préparation didactique ; mieux évaluer le niveau de capacités des élèves ; progresser dans la mise en œuvre des situations d'enseignement ; être plus efficace ; mieux anticiper et analyser ses actes ;

– 2 : Le rôle de la didactique : différentes acceptions ; le poids des activités professionnelles confronté à l'utilisation des savoirs didactiques ; le manque de temps de formation pour s'approprier les savoirs didactiques; des substituts à l'action didactique ;

– 3 : Les ressources mobilisées pour développer les compétences professionnelles : l'observation de praticiens expérimentés ; la recherche de solutions transférables dans la classe ; le travail de groupe ; l'«adoption d'une distance» envers les exigences institutionnelles ;

– 4 : Les conditions favorisant la professionnalisation : les stages ; les bilans de stages ; les démarches réflexives ; la formation à l'IUFM ; les compétences techniques ; les progrès professionnels ;

– 5 : La nature des obstacles à la professionnalisation : la tension entre les préconisations institutionnelles et les difficultés de la pratique professionnelle ; le cours magistral ; le manque de concret», le passage de l'élève à l'enseignant ; les évaluations nombreuses.

III. 3 : Le développement professionnel

III. 3. 1 : La préparation didactique

Les compétences professionnelles que tous les PE2 jugent devoir développer sont dans le domaine didactique et pédagogique du métier. Les aspects didactiques s'attachent aux activités de planification et d'organisation des situations d'enseignement-apprentissage. Quant aux aspects pédagogiques, ils portent sur la gestion de la classe. Les enseignants débutants souhaiteraient posséder une trame, un modèle de leçon qu'ils appliqueraient aux situations pédagogiques qu'ils élaborent. Les PE2 pensent qu'ils pourraient adapter un cadre aux différentes leçons à mettre en œuvre : *«Non, je pense qu'il faut arriver à trouver une trame générale qui marcherait dans toutes les leçons.»*. L'activité de préparation didactique au cours de laquelle le professeur des écoles effectue un travail approfondi d'anticipation et de réalisation des séances d'enseignement est cruciale. La démarche pédagogique adoptée par les enseignants conditionne les apprentissages des élèves. Tous les PE2 soulignent la quantité de travail que réclame cette planification : *«Je passais tellement de temps pour faire mes préps»* (Hervé) ; *«faire des préparations dans toutes les disciplines et toute les séances, c'est ce qui prend le plus de temps»* (Lætitia) ; *«quand on a les cours à préparer, les corrections à faire et les préparations, on a l'impression de ne faire que travailler»* (Clémence). Lorsque les PE2 se centrent sur leurs élèves, ils recherchent des situations intéressantes ce qui réclame une réflexion approfondie. Trois PE2 le soulignent : «*Chaque fois qu'il faut aborder une leçon, je me demande comment je vais faire, par quoi commencer : quelle question, quelle activité»* (Anne) ; *«comment je vais aborder cette notion ? » ; «Il faut chercher des situations intéressantes pour les enfants.»* (Pauline). Les stagiaires souhaiteraient une plus grande aisance à sélectionner les supports didactiques pertinents et utiles pour leurs élèves. Ils déclarent être perdus devant la quantité d'informations disponibles. Ils jugent important de mieux repérer les supports dont ils ont besoin pour préparer efficacement leur travail : *«Je crois qu'un «pro», il cible mieux et va tout de suite vers les documents intéressants.»* (Clémence) ; «*Je m'éparpille trop. Je voudrais passer plus à l'essentiel, en choisissant plus vite et mieux les docs utiles.»* (Kévin).

III. 3. 2 : L'évaluation du niveau des élèves

Les PE2 expriment leurs difficultés à évaluer avec suffisamment de précision les compétences des élèves. Cette capacité à évaluer le niveau de connaissances des élèves permet de proposer des activités adaptées. Si les activités sont trop simples, les élèves risquent de s'en désintéresser. Par contre, si elles sont au-delà de leurs capacités, les élèves ne peuvent s'engager dans l'apprentissage. Elles entraînent rapidement un désintérêt chez les apprenants. Trois PE2 expriment leurs difficultés à déterminer finement les connaissances et les compétences des élèves: *«J'ai prévu trop d'exercices, trop de choses difficiles à faire pour les élèves.»* (Anne) ; *«Je pensais que les élèves savaient lire des consignes, du coup, je ne les ai pas surveillés, je pensais qu'ils avaient commencé à travailler alors qu'ils étaient bloqués»* (Pauline) ; *«au début, je prévois des choses trop faciles, ils ont eu fini trop vite. La fois suivante, je donne des exercices trop durs...* » (Romain).

II. 3. 3 : La mise en œuvre des situations d'enseignement

Les PE2 expriment aussi leurs difficultés à mettre en œuvre des situations d'enseignement. L'hétérogénéité des élèves et la différenciation pédagogique constituent des obstacles régulièrement mentionnés.

Le professeur des écoles doit prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Or, sept PE2 témoignent fortement de leur incapacité à enseigner dans des classes où les cultures, les capacités, les motivations sont aussi diverses : «*Quand on a un seul niveau, on pense avoir de la chance. On se dit c'est une classe homogène. En fait, il y a de tels écarts entre les enfants, qu'on se retrouve avec un triple niveau»* (Lætitia) ; «*En CP, j'ai trois niveau différents : ceux qui sont plus proches des GS, ceux qui commencent à lire et ceux qui lisent couramment comme des ce1»* (Romain). Les PE2 prennent conscience de l'hétérogénéité des élèves et des questions pédagogiques, didactiques qu'elle soulève. La pédagogie différenciée détermine des stratégies d'enseignement et d'apprentissage diversifiées que le professeur des écoles doit mettre en œuvre pour permettre à l'ensemble des élèves comportant des capacités, des connaissances hétérogènes d'accéder par des moyens différents à des objectifs communs. Sa mise en œuvre s'avère ardue : *«J'ai des difficultés pour gérer mon groupe. Il y a ceux qui comprennent tout de suite, ceux qui avancent normalement et ceux qui ne comprennent pas.»* (Clémence) ; *«J'essaie de tenir compte des élèves en difficultés, mais comment faire pour ne pas pénaliser le groupe ?* » (Lætitia). Ces PE2 sont sensibles à la nécessité de différencier leur enseignement et de proposer aux élèves des activités adaptées. Cependant, la mise en œuvre

de stratégies de différenciation génère des doutes et des interrogations chez les débutants.

Lorsque les PE2 sont affectés à des classes à cours multiples, les difficultés sont démultipliées. Ils doivent prévoir des activités correspondant au programme de chaque cours. Par voie de conséquence, ils enseignent des notions disciplinaires différentes durant le même horaire. Tous, sauf Cécile qui enseigne dans une classe de petite section de maternelle, rencontrent des difficultés : *«le matin, je dois rester plus avec les GS qui me réclament, du coup, j'ai moins de temps pour les CP»* (Clémence) ; *«Pendant que les GS jouent, ils dérangent les CP, je dois arrêter la lecture avec les CP pour fâcher les GS»* (Kévin) ; *«J'ai pourtant vu la titulaire à l'œuvre avec ses trois niveaux, pour moi, c'est presque mission impossible»* (Pauline).

III. 3. 4 : La recherche d'efficacité

Tous les PE2 souhaitent une plus grande efficacité de leur enseignement : *«Mes séances ne sont pas assez efficaces»* (Anne). *«Moi, j'aimerais expliquer en mettant moins de temps pour laisser plus de temps aux élèves pour faire l'exercice.» (*Lætitia). Les programmations représentent un support de travail inventoriant les planifications pour les périodes scolaires et dans chaque discipline, les notions à traiter les élèves. Dans l'intention de respecter cette ligne directrice, les PE2 font se succéder les leçons sans accorder une attention suffisante à l'impact de leur pratique professionnelle sur les apprentissages des élèves. L'enchainement des séquences est parfois trop rapide et seuls les élèves les plus performants parviennent à s'approprier les notions abordées. Les autres enfants manifestent des difficultés à suivre le rythme imposé. Le professeur des écoles doit se focaliser davantage sur les apprentissages effectivement réalisés par les élèves et adopter une distance envers la «dérive programmatique» (Meirieu, 1995, p. 106) et moduler son enseignement selon les progrès de la classe : *«Si on ne pense qu'au programme, on accélère, mais ça ne sert à rien si les élèves ne suivent pas.»* (Romain) ; *«il vaut mieux prendre le temps de bien faire les choses pour être sur que les élèves apprennent»* (Cécile). Cinq PE2 reconnaissent trop parler et adopter une attitude centrale : *«mon défaut c'est de parler trop, je ne vois pas assez les élèves»* (Kévin) ; *«Quand ma parole occupe toute la place, je n'intéresse pas les enfants, ils jouent, ils chahutent»* (Anne) ; *«il faudrait que je parle moins, ce serait vraiment nécessaire»* (Céline). Dans cette posture centrale qu'occupent ces PE2 les élèves écoutent ou alors ils se distraient, s'amusent, n'accordant qu'une attention distraite aux explications du professeur. La volonté de ces cinq PE2 est de progressivement adopter une démarche pédagogique favorisant

l'activité et l'intérêt des élèves.

III. 3. 5 : L'anticipation et l'analyse de ses actes

Les PE2 souhaiteraient progresser sur de multiples aspects car ils se sentent encore éloignés du modèle de l'enseignant professionnel qui leur sert de référence. Confrontés à certaines difficultés, ils ont pris conscience de la complexité de l'acte pédagogique mais ils doutent encore des facteurs favorisant ou freinant les progrès des élèves. Dans ses rencontres avec d'autres, mais d'abord et fondamentalement dans l'expérience de la classe et de lui-même dans la classe, le PE2 pense devoir développer des compétences réflexives.

Tous les PE2 mobilisent volontiers la rhétorique de la réflexivité mais ne donnent pas souvent les signes d'un usage opératoire de celle-ci. Comme tous les acteurs sociaux, ils développent des conduites partiellement rationnelles, orientées par des savoirs souvent construits dans l'action elle-même et manifestent des capacités réflexives, en particulier lorsqu'ils décrivent une difficulté qu'ils ont dû surmonter : *«Sur le thème des «mélanges et solutions», j'ai demandé aux élèves de réfléchir à la question suivante,: est-ce que le sel est toujours là quand on l'a mélangé dans l'eau? J'attendais de les voir échanger puisqu'on nous dit qu'il faut que les élèves interagissent. Oui, mais, ils ne discutaient pas vraiment tous du sujet.»*(Romain). Perrenoud (2002) définit le métier d'enseignant ainsi : «C'est un métier dans lequel, aussi excellente soit-elle, la formation n'est pas garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels. (…) Pourquoi ces métiers sont-ils impossibles ? Parce qu'ils se heurtent aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet.» (p. 200). Tout travail interactif engendre des effets en situation qu'un enseignant expérimenté repère, analyse et comprend. Cela conduit les stagiaires à vouloir développer des compétences qui permettent d'associer l'acte et son analyse, l'action et la pensée.

La séance ne se déroule pas toujours comme le débutant l'a élaborée. Les réactions des élèves, leur investissement, ne sont pas toujours conformes aux attentes des enseignants. Confrontés à ces obstacles qui les plongent dans le doute, les PE2 avancent l'importance d'une réflexion personnelle nécessaire sur les actes professionnels engagés et leurs conséquences : *«L'analyse de mes difficultés à tenir une classe, aussi au comportement des élèves, s'ils étaient plus remuants, pourquoi ils m'ont pas écouté.»* (Romain).

La pratique professionnelle doit s'accompagner d'une activité réflexive pour envisager une solution efficace aux obstacles rencontrés. Le professeur des écoles constate une difficulté, l'analyse et opte pour la réponse la plus adéquate. Enseigner consiste alors à

articuler en permanence la pratique professionnelle à la réflexion pour s'approprier des savoirs d'action et développer des compétences professionnelles.

III. 4 : L'apport de la didactique

Les travaux des chercheurs en didactique sont destinés à favoriser l'amélioration des pratiques d'enseignement. Nous pouvons maintenant focaliser notre étude sur l'apport de la didactique dont l'objectif est une pratique efficiente et efficace de l'enseignement. En effet, constituant une science sur la transmission des savoirs dans les situations d'enseignement/apprentissage, elle accompagne les enseignants dans la construction d'un projet éducatif, l'évaluation de l'état de connaissances des élèves, le choix de progressions et l'élaboration de situations permettant d'atteindre des objectifs d'enseignement. L'analyse des réponses des PE2 révèle cinq sous-thèmes : différentes acceptions pour un même terme ; le poids des nécessités professionnelles ; des savoirs orientant la pratique professionnelle ; des substituts à l'action didactique ; le manque de temps pour s'approprier des compétences didactiques.

III. 4. 1 : Des acceptions différentes

Le premier sous-thème est relatif à l'acception du terme «didactique» dans les réponses. Ce mot recouvre des sens très différents d'un PE2 à l'autre. La didactique est synonyme de pédagogie générale pour un seul PE2 : *«Finalement, je vois pas trop la différence entre la pédagogie et la didactique.»* (Lætitia). La didactique fournit un éclairage sur la façon de gérer la classe et apporte des pistes pour proposer aux élèves des situations motivantes pour trois PE2 : *«Ça nous apprend comment faire passer les choses sans que ça devienne contraignant démotivant pour les enfants»* (Hervé) ; «*Ça devrait nous permettre de montrer un aspect positif en faisant manipuler les enfants pour éviter le coté rébarbatif»* (Céline) ; *«C'est pour les motiver, les mettre en confiance, leur donner envie de progresser.»* (Anne) ; *«C'est pour proposer des situations permettant le travail autonome. Mais avant, faut définir des objectifs, des compétences, trouver des méthodes.»* (Anne). C'est aussi une certaine manière de gérer la classe : «*Dans le film, on voyait l'enseignant aider les élèves plus fragiles. J'ai remarqué pas mal de choses : il y avait des élèves fragiles qui avaient des petits trucs à faire, le prof leur avait confié des responsabilités et ils étaient fiers, super fiers. On a vu aussi le prof prendre à part des élèves avant la séance pour leur donner un peu d'avance par rapport aux autres.»* (Anne). Utiliser la didactique sert à *«Essayer de pas dégouter les*

enfants avec les mathématiques en leur proposant des activités intéressantes.» (Céline).

Trois PE2 semblent penser que les jeux ou les manipulations de matériels sont les armes de la didactique : «*faut que les enfants manipulent»* (Hervé) ; *«Et puis, faut qu'ils manipulent des objets pour comprendre le nombre.»* (Clémence) ; *«Il faut passer par la manipulation avant des activités plus abstraites sur le nombre.»* (Kévin).

Trois PE2 entrevoient dans la didactique une réflexion sur les apprentissages: *«Des savoirs scientifiques constructivistes sur la théorie des apprentissages chez l'enfant.»* (Romain) ; *«C'est l'envie de sensibiliser les enfants aux mathématiques. C'est la méthodologie de l'apprentissage des maths. C'est la théorie du constructivisme en gros»* (Céline) ; *«C'est la théorie de Piaget : faut poser un problème et après l'enfant perturbé, si j'ose dire, s'adapte en construisant des outils.»* (Lætitia).

Un seul PE2 associe directement la psychologie et la didactique : *«Je crois que la psychologie est à la base de la didactique.»* (Pauline).

Trois PE2 associent didactique et réflexion sur les situations que l'enseignant doit mettre en place pour permettre aux enfants de s'approprier des savoirs mathématiques : *«On cherche les situations qu'il faut mettre en place pour que les enfants, ils apprennent mieux.»* (Anne) ; *«La didactique nous apprend à partir des acquis des élèves pour construire des notions mathématiques.»* (Cécile) ; *«On nous a montré des situations qui ont du sens pour les enfants»* (Anne) ; «*Ça m'a intéressée parce que c'est une science rationnelle sur l'enseignement. Et elle propose des situations qui ont du sens pour les enfants.»* (Lætitia).

Parfois aussi, deux PE2 voient en la didactique un moyen pour apprendre à analyser les erreurs des enfants : *«ça devrait nous aider à comprendre les erreurs des enfants…»* (Céline) ; *«On m'a demandée d'analyser les erreurs des enfants à l'aide des théories didactiques, je me suis surprise moi-même, j'y suis pas mal arrivée.»* (Pauline).

D'autres réponses relèvent du domaine conatif. Il s'agit de caractériser la didactique en tant que manière d'enseigner évitant à l'élève les souffrances et lui procurant du plaisir, comme le précisent cinq PE2: *«C'est pour les motiver, les mettre en confiance, leur donner envie de progresser»* (Céline) ; *«C'est l'envie de sensibiliser les enfants aux mathématiques.»* (Hervé) ; *«Les enfants doivent être intéressés, investis dans leurs recherches.»* (Anne) ; *«Essayer de pas dégouter les enfants avec les mathématiques en leur proposant des activités intéressantes.»* (Romain) ; *«Elle propose des situations qui ont du sens pour les enfants.»* (Lætitia).

Nous remarquons aussi que la didactique est associée au domaine des mathématiques

dans les discours de tous les PE2. Ils affirment successivement qu'il *«faut montrer qu'on maîtrise les phases quand on mène des séances de maths»* (Kévin) ; *«Et puis, faut qu'ils manipulent des objets pour comprendre le nombre»* (Romain) ; «*ça nous demande beaucoup de réflexion si on veut mettre en place des situations cohérentes en mathématiques»* (Anne) ; *«C'est le grand art d'enseigner les maths…»* (Clémence) ; *«C'est l'envie de sensibiliser les enfants aux mathématiques»* (Pauline) ; *«La didactique nous apprend à partir des acquis des élèves pour construire des notions mathématiques»* (Cécile) ; *«Essayer de pas dégouter les enfants avec les mathématiques en leur proposant des activités intéressantes»* (Céline). Les PE2 perçoivent donc la didactique comme faisant partie intégrante des mathématiques. Ce dernier point nous parait intéressant car il témoigne d'une prise de conscience de ce que peut-être une formation à l'enseignement d'une discipline : il ne s'agit pas pour un futur enseignant de s'assurer uniquement de la maîtrise des contenus, mais aussi de savoir comment les enseigner afin de favoriser l'apprentissage des enfants.

Les propos des neuf PE2 soulignent la pluralité des acceptions que recouvre le terme didactique. Alors que la maîtrise du processus d'enseignement-apprentissage est au cœur de la formation des enseignants et que l'expertise dans les apprentissages est la spécificité du professeur des écoles, les PE2 apportent difficilement une définition claire de la didactique. Le professeur des écoles doit pourtant utiliser la didactique pour concevoir et programmer des activités d'enseignement.

III. 4. 2 : Le poids des activités professionnelles

Parmi les PE2 interrogés, six soulignent qu'avant de penser à la «théorie», ils ont le souci de l'action : *«On est embourbés dans les difficultés quotidiennes, on a déjà du mal à s'en sortir, comment tu veux qu'on applique toutes ces théories? Faut d'abord gérer le quotidien, après on verra si on peut appliquer ces trucs scientifiques.».* (Kévin) ; C'est dans le lieu de la classe et dans l'absolue nécessité d'agir que se déroule l'acte d'enseigner, la «théorie» apparaissant alors comme une utopie détachée du lieu et en dehors du temps, débarrassée des exigences de la pratique professionnelle: *«C'est des théories de scientifiques pondues en dehors du terrain[…] Il y a bien certaines phases, mais les enfants réagissent pas comme ça devrait, parce qu'il y a la théorie, mais après dans la pratique c'est très différent, les enfants, ils réagissent pas comme dans les livres, alors ça coince et on est déçu.»* (Céline) ; *«ça montre bien qu'il y a un grand pas entre la théorie et la pratique et que c'est dur de le franchir, ou de l'enjamber plutôt.*» (Lætitia) . Quatre PE2 regrettent le décalage

entre les préconisations scientifiques et leur mise en œuvre dans la classe : *«Par contre, aïe, quand j'ai voulu faire la même situation dans ma classe, là ça n'a pas marché.»* (Anne) ; *«En tout cas, ça m'a donné un certain nombre d'idées, mais le décalage qu'on observe entre les principes qu'on nous enseigne et ce qu'on vit dans les classes, ça n'aide pas à se faire une idée précise.»* (Cécile) ; *«Dans la pratique, j'avais du mal à mettre en place la mise en commun, je manquais toujours de temps. Je me demandais comment la faire, la rendre efficace.*» (Romain). *«J'essaie quand même d'en tenir compte un peu quand je prépare la classe, mais c'est rarement comme je prévois.»* (Céline). Ces quatre PE2 manifestent leur bonne volonté pour mettre en œuvre les conseils didactiques. En revanche ils constatent un écart entre les principes didactiques et les actes pédagogiques qu'ils tentent de mettre en œuvre en classe.

Trois PE2 considèrent les conseils didactiques comme un exercice théorique éloigné des réponses pragmatiques qu'ils attendent : *«J'aime les maths, mais la didactique ça reste abstrait. Moi, je veux qu'on me dise comment il faut faire. Parce que ces principes, ça reste des sciences.»* (Kévin) ; *«Parce que c'est des trucs de scientifiques coupés du terrain ça. Ils sont dans leur sphère, ils oublient les problèmes quotidiens du simple prof d'écoles.»* (Hervé) ; *«Enfin, ça ne résout pas le problème qu'on a dans les classes.»* (Clémence) ; *«D'après ce qu'en disent les collègues sur le terrain, ils en tiennent pas trop compte. De ces théories didactiques. Il y a bien que nous en formation, qu'on enquiquine avec ça.»* (Kévin). Ces trois PE2 témoignent de leur volonté persistante à tenir compte des principes didactiques. Elle est en revanche supplantée par les obstacles de mise en œuvre liés à la gestion de classe. Une norme officieuse, celle du «terrain», est préférée car elle prend en compte les réalités de la pratique professionnelle. Les principes didactiques, eux, sont véhiculés en formation, mais sont en décalage avec les difficultés quotidiennes de gestion de classe selon ces trois PE2.

Nous pouvons extraire des propos livrés par ces trois PE2 un troisième constat : les recherches didactiques leur semblent prescriptives envers les pratiques d'enseignement. *«Ce qui est regrettable c'est que c'est encore des prescriptions, on demande pas l'avis des gens sur le terrain.»* (Clémence) ; *«En tout cas, si on ne fait pas de la didactique en classe, si on n'applique pas les théories, on nous sanctionne, on n'a pas le choix.»* (Kévin). Ces PE2 expriment, d'une part, leur difficulté à s'approprier ces savoirs scientifiques, et d'autre part, la nature prescriptive de ces savoirs. Ils rejettent des savoirs déconnectés de la pratique. Aux connaissances scientifiques issues de la recherche, ces PE2 choisissent les connaissances issues de l'expérience du «terrain». La pratique professionnelle n'est pas suffisamment prise

en compte dans les discours scientifiques selon ces trois PE2. Ils affirment leur préférence à l'expérience de classe qui fonde leurs pratiques et dénigrent les savoirs émanant des recherches sur l'enseignement.

III. 4. 3 : Le manque de temps de formation

Nous pouvons constater, enfin, dans les propos énoncés par les PE2 qu'une seule année de formation paraît généralement insuffisante pour comprendre et mettre en œuvre les principes didactiques théoriques. Ainsi que tous les PE2 le déclarent : *«Pour l'instant, on n'est pas encore avec ce genre de considérations, faut surtout cette année apprendre à gérer la classe.»* (Hervé) ; «*Mais sur le terrain, en pratique, faudra du temps pour appliquer ces théories, pour le moment en tout cas, il y a une énorme différence entre ces théories et ce qu'on fait, nous sur le terrain, on n'arrive pas vraiment à s'en servir.»* (Pauline) ; «*Bon, je crois que ça nous sert, mais c'est surtout pour plus tard, quand on sera plus à l'aise dans la classe, quand on saura bien gérer la classe, il y a tellement de trucs à apprendre cette année.»* Céline) ; «*Mais je crois que comme la formation est très courte, c'est le fourre tout, c'est le gavage, il y a engorgement.»* (Clémence) ; *«C'est difficile de penser à tout cette année vraiment.»* (Pauline) ;«*On est censé devenir des pros en un an. Maitriser toutes les compétences professionnelles en question dans la formation. Faut vraiment avoir l'esprit de synthèse, être très intelligent, avoir l'esprit critique, du recul*.» (Céline) .

Il faudra à tous plus de temps que celui accordé à leur formation pour s'approprier la rationalité technique des théories didactiques qui leurs sont proposées comme en jugent Clémence et Pauline : «*Mais sur le terrain, en pratique, faudra du temps pour appliquer ces théories, pour le moment en tout cas, il y a une énorme différence entre ces théories et ce qu'on fait, nous sur le terrain, on n'arrive pas vraiment à s'en servir.»* ; *«Bon, je crois que ça nous sert, mais c'est surtout pour plus tard, quand on sera plus à l'aise dans la classe, quand on saura bien gérer la classe, il y a tellement de trucs à apprendre cette année.»*. Les tentatives d'utiliser les connaissances didactiques semblent occasionner à ces stagiaires plus de difficultés de conduite de classe qu'elles n'en résolevnent. En effet, du point de vue de ces deux PE2, leurs choix se sont trouvés «en tension» entre «les théories» et «les contraintes du terrain». Elles ne renoncent pas à appliquer des principes didactiques. Elles diffèrent leur mise en œuvre. En repoussant l'échéance au-delà de l'année de formation, les PE2 se donnent la possibilité de l'atteindre. Ils prolongent la gestation de leurs savoirs didactiques et anticipent un avenir dont on ne fixe pas de date.

III. 4. 4 : Des substituts à l'action didactique

En conséquence, confrontés au manque de temps de formation et à la complexité de la mise en œuvre effective des principes didactiques, les PE2 recherchent des solutions destinées à simplifier leur préparation didactique et leur gestion de classe. Nous avons dégagé trois substituts à l'action didactique : l'utilisation de méthodes d'enseignement ; le choix d'une pratique artisanale ; l'autorité constitutive de la relation pédagogique.

Quatre débutants préfèrent des méthodes déjà élaborées : *«J'avoue que je m'emballe un peu quand même, parce que j'ai pas bien le temps cette année de fabriquer beaucoup. Je prends beaucoup dans les fichiers ou les ERMEL et j'adapte à la classe. C'est pas très pro, mais c'est comme ça.»* (Lætitia) ; *«Suivre une méthode permet de gagner du temps en préparation, surtout au début»* (Anne) ; *«En maths, j'ai un fichier et en lecture je suis la méthode de la classe, ça simplifie le travail quand même»* (Cécile) ; *«Attends, quand on a trois niveaux, il vaut mieux avoir une batterie de méthodes»* (Pauline). Les PE2 sont en quête de renseignements directement utilisables. Vignal (1995) pense que les débutants tentent de compenser leurs doutes par des outils concrets, «par la connaissance approfondie du mode d'emploi. (…) Tout se passe comme si la réussite de leurs prestations devait être automatiquement garantie par le suivi fidèle d'une méthode» (p.70). Le manuel offre l'économie d'une conception didactique s'appuyant à partir du programme pour anticiper et élaborer des séances d'enseignement. A la place du professeur des écoles, le manuel scolaire, et à travers lui ses auteurs, endosse une responsabilité didactique envers la matière enseignée.

Trois PE2 s'affranchissent sans regret de l'usage des théories scientifiques : *«Il y a pas besoin de savoirs scientifiques pour conduire une classe, tu vois bien si ils apprennent.»* (Kévin) ; *«Non, la classe, c'est pas un truc théorique, du coup, comme ces principes sont durs à mettre en œuvre, moi, je fais souvent des trucs basiques et finalement, ça marche pas mal.»* (Clémence). Ces PE2, en insistant sur la pratique, voient l'enseignement comme une activité artisanale. Comme le souligne Jorion (1999) : «C'est par l'exercice que l'on acquiert l'habileté, la sûreté du geste, la rapidité de la décision, l'élimination des temps morts.» (p. 33). Ainsi, par l'apprentissage, la pratique et l'expérience, on acquerrait les «tours de main» et la maîtrise des gestes qui appartiennent au bon artisan.

Enfin, malgré la bonne volonté dont témoignent les trois derniers PE2, mais face à une utilisation inefficace des principes théoriques didactiques, leur autorité vient se substituer à l'action didactique : *«J'aimerais bien utiliser ce qu'on nous montre ou ce qu'on nous dit de faire. Quand tu lis les théories à ce sujet, ça doit marcher comme sur des roulettes. Les*

enfants doivent être intéressés, investis dans leurs recherches. Moi, j'arrête pas de faire de l'autorité pour qu'ils travaillent, ça me fatigue, je rencontre pas d'enfants impliqués à fond dans leur travail.».(Romain) ; *«Je pensais que les élèves allaient m'écouter et faire ce que je leur demandais. Ça ne marche pas comme ça. Il faut d'abord installer le calme dans la classe et après on voit ce qu'on peut mettre en place. Je dois sans arrêt rappeler les règles.»* (Pauline). Les PE2 soulignent ici un décalage entre ce qu'ils imaginaient ou espéraient, et l'attitude des élèves durant leur pratiques professionnelles. Les obstacles à installer et à maintenir des règles de vie collective retiennent leur attention pour obtenir une atmosphère de classe propice aux apprentissages. Ces difficultés provoquent une fatigue personnelle et la sensation de perdre du temps. Les PE2 sont conduits à se déterminer entre l'application des principes didactiques et la gestion des relations avec les élèves. Ainsi, confrontés à l'agitation de la classe, les PE2 réalisent la nécessité d'instaurer une relation d'autorité avec les élèves. Cette situation relègue au second plan la mise en œuvre des conseils didactiques et diffère leur usage à une période indéterminée.

III. 5 : Les ressources mobilisées

III. 5. 1 : L'observation de pratiques expertes

L'observation d'une pratique experte permet aux PE2 d'entrevoir des stratégies et des relations avec les élèves autres que celles qu'ils tentent de mettre en œuvre durant leur stage. Si certains aspects retiennent leur attention, ils essayent alors de les réinvestir dans leur pratique professionnelle. On peut ainsi supposer que les pratiques observées participent à l'enrichissement et à la diversification des gestes professionnels des PE2. Six d'entre eux constatent un bénéfice tiré de l'observation de la pratique d'enseignants expérimentés : *«J'ai bien apprécié d'observer des démarches sur l'enseignement de la lecture. Il faut partir de l'oral. Ça m'a aidé à construire des démarches type sur la découverte des sons» (Clémence)* ; *«Sur la résolution de problèmes en groupes, c'était confus, j'y vois un peu plus clair après avoir observé des enseignants expérimentés»* (Anne). Cependant, pour trois PE2, l'écart appréhendé entre les séances observées et la pratique que les PE2 parviennent à mettre en œuvre peut malmener la confiance qu'il ont en leurs compétences : *«Moi, j'ai eu beaucoup de mal à réinvestir ce que j'avais observé dans une classe de PEMF»* (Hervé) ; *«J'ai essayé de mettre en œuvre des mises en communs en maths, comme celles que j'avais vues chez la PEMF, je n'ai pas réessayé, c'était trop difficile avec mes élèves en difficultés. Sa classe, elle*

était idyllique, pas la mienne» (Clémence). Lorsque le PE2 n'arrive pas à s'approprier les gestes professionnels observés, il éprouve parfois le doute jusqu'à un sentiment d'incompétence.

III. 5. 2 : Une recherche de solutions

Trois PE2 expriment la nécessité pour leur professionnalisation d'une rencontre avec des pratiques qui ne peuvent s'approprier qu'en situation. L'expression *«gérer la classe»* n'est pas dépourvue de fondements : le PE2 doit assumer une organisation matérielle, relationnelle, didactique et pédagogique qui ne peut pas s'improviser entièrement. La quête de solutions est attendue par les stagiaires pour régler les obstacles qu'ils rencontrent dans leurs premières expériences professionnelles. Ils espèrent des outils capables de les aider à dépasser les difficultés auxquelles ils se confrontent. La transmission de techniques par des professionnels est probablement plus séduisante que les enseignements des formateurs de l'IUFM, plus éloignés de leurs préoccupations. Au delà des demandes naïves de certains recherchant des «recettes», on peut ainsi entrevoir une représentation de l'exercice du métier simplifiable par un ensemble de «routines» applicables universellement.

Les nombreuses occurrences des termes «pratique» et «concret» dans les propos des PE2 soulignent cette demande praxéologique. Lorsque cette dernière est satisfaite et que les débutants parviennent à relier l'offre de formation et leur pratique professionnelle dans la classe, le rapport à la formation est satisfait :*«Plein de trucs pratiques, vraiment. Des exemples de séquences et de séances, on a même construit une petite progression sur le corps humain, pratique.»* (Céline) ; *«Une PEMF m'a donné quelques trucs à mettre en œuvre : pour l'appel, elle m'a dit comment elle faisait : les élèves mettent leur étiquette sur le panneau de présence.*» (Pauline). Ces PE2 valorisent les informations directement utilisables, le «comment faire», les modèles d'action plutôt que les cours explicatifs. Cette demande de conseils pratiques s'adresse aussi aux actions de formation, dont ils attendent principalement des méthodes comme solutions applicables dans leur classe. La plupart des enseignants novices recherchent des connaissances et des savoir-faire directement exploitables en situation. Vignal (1995) affirme que les novices essaient de se rassurer par des outils concrets, «par la connaissance approfondie du mode d'emploi. (…) Tout se passe comme si la réussite de leurs prestations devait être automatiquement garantie par le suivi fidèle d'une méthode que les anciens ou les responsables de formation allaient transmettre par distillation, à défaut de transfusion.» (p. 70).

Il parait légitime que les débutants cherchent d'abord des soutiens pédagogiques qui leur permettent d'obtenir un début d'équilibre, même précaire, face aux difficultés rencontrées. Dans cette période précise de l'entrée dans le métier, recevoir un conseil, proposer des solutions, mettre en relief certaines maladresses, peuvent représenter des aides. Ces apports, fruits de l'expérience, qui se transmettent de l'expert vers le novice peuvent aider la conduite de classe et profiter à la pratique pédagogique. Dans ce sens, et dans un premier temps, l'aide immédiate permet de répondre aux besoins présents. Cependant, cette démarche de transmission de savoir-faire rencontre vite des limites. Chaque formateur de terrain a probablement vécu l'expérience d'un enseignant dont on essaie de faire progresser les pratiques, mais qui paraît perméable aux conseils avancés, ou encore d'un praticien qui essaie vainement de mettre en œuvre les conseils dont il a pu profiter. En supposant que les conseils apportés soient pertinents, ces situations peuvent être interprétées au moins de deux façons différentes. Soit les conseils ne rencontrent pas l'adhésion de l'enseignant débutant, soit ils sont trop éloignés de son stade de développement professionnel présent. *«J'ai écouté son conseil (...) Je me suis dit qu'il avait raison. Bon, mais maintenant, en y repensant, j'arrive pas à le mettre en application dans la classe, comme si il y avait un truc qui me manquait.*» (Céline). Ces propos témoignent de la nécessité d'une réflexion sur l'action pour permettre l'appropriation des conseils formulés.

III. 5. 3 : Les relations professionnelles

L'entraide et le soutien entre stagiaires pour faire face aux difficultés des situations rencontrées durant la formation sont mentionnés par cinq PE2. Si les PE2 traduisent, pour certains, leurs inquiétudes de se trouver «démunis», ils ont établi des relations professionnelles: *«Moi, ce que je retiendrai cette année, c'est des rencontres avec les gens, avec des personnes qui vont être des collègues.»* (Hervé) ; «*Une réflexion, un partage d'idées, on met au point des choses ensemble. Cette mise en groupe des problèmes permet de réguler les choses.».* (Clémence) ; *«Le fait d'être des stagiaires ensemble, on échange et du coup, on fait peut-être des travaux intéressants.*» (Kévin). Ces instants d'échanges durant lesquels les PE2 partagent des expériences similaires rassurent chacun d'eux. La confrontation avec le «terrain» fait émerger des réalités provoquant des obstacles potentiels pour un débutant. Le stage est la source principale de problème .

De la sorte, le groupe sert de ressources. Les PE2 viennent en formation avec une grande attente et s'ils sont déçus, ils s'appuient sur le groupe qui devient un moyen

d'échanger, de partager et d'apprendre : «C'est pas mal parce qu'on a l'impression de se former en groupe.» (Romain). L'apprentissage s'effectue donc parfois en groupe. Ce que les PE2 n'ont pas trouvé dans le dispositif de formation, le débat, la discussion, s'exercent dans le groupe mais avec les moyens qui sont en leur possession, ceux du terrain, de la débrouille. Certains avouent des démarches personnelles illicites : *«Toutes les choses qui ne sont pas reprises après. Les situations problèmes, les phases dans les séances… C'est comme si c'était… Ça vous le faites cette année, mais c'est pas du tout comme ça que vous le faites sur le terrain. On l'entendait de la part des enseignants.*» (Céline) ; *«C'est pas comme ça que ça se passe sur le terrain.»* (Clémence) ; *«Alors à quoi bon ?»* (Romain). Les PE2 paraissent donc avoir découvert une ressource précieuse : les autres enseignants. S'ils sont suffisamment proches d'eux ou attentifs à leurs difficultés, ils peuvent parfois leur fournir des réponses. Ces enseignants, quelquefois témoins des préoccupations des débutants, leur apportent des solutions alternatives prenant en compte la réalité, quitte à adapter, voire contester les prescriptions institutionnelles. Les débutants s'en saisissent pour apaiser la tension émanant des différences et des dilemmes auxquels ils doivent faire face durant les stages.

III. 5. 4 : Une distance envers les recommandations institutionnelles

Trois PE2 déclarent qu'ils ont dû, en partie, faire le tri parmi les recommandations reçues en formation pour conduire la classe mais qu'ils doivent faire en sorte que ces adaptations ne se remarquent pas lors des visites de leurs évaluateurs : «*f* (Hervé) ; *«Sur le terrain, les collègues en poste nous disent de ne pas nous affoler, après on voit avec les élèves, on adapte, on fait notre sauce.*» (Clémence). Alors, ils attendent la rentrée : *«Il me tarde d'avoir terminé. Parce que tout ça c'est pour des professionnels, c'est dans les livres, c'est pas comme dans la réalité.»* (Kévin). Le développement professionnel de ces PE2 serait alors le résultat d'une distance acceptée envers les prescriptions institutionnelles tout en respectant les missions du fonctionnaire enseignant. Ce développement consisterait alors à tolérer cette tension entre les conceptions de début d'année et l'événement que représente l'expérience de stage en responsabilité. Une formation personnelle avec le soutien du groupe, une tendance d'autant plus justifiée que les conseils prodigués ou les attentes sont différentes. Au PE2 d'accomplir le reste avec ses pairs ou encore sur le terrain lors des stages. Ce qui persiste, c'est l'intérêt pour le métier, c'est ce que constate «*J'ai choisi ce métier avec conviction et je sais qu'il doit s'apprendre. Moi, je l'apprends avec passion et sérieux. Je crois que c'est ça le plus important.*» (Lætitia).

III. 6 : Les conditions favorables

Il se dégage des témoignages que l'année de formation est source d'inquiétude et d'insatisfaction. Mais la charge de travail accomplie en une année permet une entrée dans le métier plus aisée.

III. 6. 1 : Les stages : entre appréhension et satisfaction

Les préoccupations de sept PE2 concernent la crainte de l'échec et l'appréhension de l'évaluation. Une expression est reprise cinq fois, celle de «*ne pas se montrer à la hauteur des attentes*». On rencontre des formulations équivalentes : être «dépassé», «submergé». Ces propos traduisent clairement l'appréhension de la situation d'évaluation. *«Je sais que les visites vont servir à me dire ce qui ne va pas. J'ai peur de ne pas me montrer à la hauteur des attentes*.» (Pauline) ; «*les formateurs vont encore faire l'inventaire de ce que je ne fais pas bien, je n'aime pas ça. Je me sens submergé.*» (Kévin). *«Je sais que ça ne va pas, mais c'est pas agréable de se l'entendre dire»* (Clémence) ; «*Ah ! Les visites quelle trouille* !» (Hervé) ; *«Bon, pour l'instant ça va, mais après une visite, je suis décomposée»* (Céline) ; *«Les visites c'est très utile, mais c'est l'angoisse avant»* (Cécile) ; *«Je suis submergé par le travail et les formateurs vont venir me visiter*» (Romain). Ces témoignages traduisent un niveau élevé d'attentes à l'égard de la formation, mais aussi, sans doute, une crainte de l'échec. Cette crainte exprimée en des termes généraux peut traduire aussi bien les contraintes professionnelles rencontrées lors des stages que l'évaluation de leur tâche par les formateurs.

Les deux autres PE2 attendent une évaluation formative et qualitative de leur travail : *«J'ai besoin de savoir si tout le travail que je fournis va dans le bon sens, je compte sur les avis des PEMF et des conseillers péda*» (Lætitia) ; *«J'ai parfois le sentiment d'être perdue parmi toutes les méthodes, je dois savoir si je m'y prends bien, j'ai besoin qu'on me le dise*» (Anne). Ces deux PE2 s'inquiètent des effets de leurs erreurs pédagogiques sur les apprentissages des élèves. Elles confient leur crainte de se trouver impuissantes face à un élève en difficulté. L'une redoutant *«de ne rien apprendre aux élèves»* (Lætitia) et l'autre exprimant *«sa responsabilité envers les élèves»* (Anne). Ainsi, seulement deux réponses concernent les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves.

Six PE2 confient leurs difficultés professionnelles, plus que les incidences de leurs maladresses pédagogiques : *«Je crains de ne pas parvenir à faire tout ce que j'avais envisagé»* (Pauline) ; *«Il faut que tout rentre dans une séance*» (Kévin) ; «*J'ai du mal à obtenir le calme, ça ne fait pas bon effet devant un conseiller*» (Clémence) ; «*Le calme, une*

classe ordonnée, des élèves au travail, voilà ce que je veux montrer» (Pauline). Les effets sur les apprentissages de la classe, notamment les élèves en difficulté, bien que connus des PE2, ne sont pas évoqués en priorité.

Les travail des PE2 varie selon le niveau de la classe dans laquelle s'effectue leur stage en responsabilité où ils enseignent. La relation éducative avec les élèves est différente. Les réponses portant sur les conditions professionnelles rencontrées en stage se distribuent en trois sous-ensembles, selon qu'elles pointent la pratique professionnelle, les relations avec les élèves ou les relations avec le professeur titulaire de la classe. A l'analyse, il apparaît que l'expérience des stages, qui confronte les PE2 à la pratique professionnelle, perturbe l'implication totale dans le métier. Plusieurs dimensions du stage sont évoquées : se trouver dans un établissement scolaire pour une courte durée ; accepter de répondre aux exigences des formateurs ; mais aussi conserver une posture d'observateur en quête de repères dans chaque cycle et chaque classe. Ces conditions sont tolérées parce qu'elles sont temporaires ou provisoires. *«Heureusement que c'est pour une courte durée, l'année prochaine je souhaite avoir une classe avec des grands»* (Kévin) ; *«C'est vraiment un autre monde la maternelle, bon j'y suis en stage, j'accepte, à la rentrée prochaine j'espère avoir un autre niveau»* (Romain) ; *«Enseigner à trois niveaux pour un débutant, c'est hyper difficile, on est tout le temps en piste, c'est que pour le stage, j'espère que ce sera plus facile l'année prochaine»* (Pauline).

Tous les discours du corpus expriment des facteurs de satisfaction de leur stage en responsabilité. Les PE2 apprécient unanimement de rencontrer les conditions «du terrain», d'affronter les «problèmes concrets». Le terme «concret» recueille 20 occurrences et le terme «terrain» apparaît dans 35 occurrences ; «*Enfin «le terrain», pour moi, c'est ici que j'apprends le métier*» (Hervé) ; *«Les stages, c'est le seul moment où on a enfin du concret»* (Clémence). Ces propos révèlent le rôle prépondérant de la formation artisanale (Paquay, 1994) qui accorde aux stages un rôle crucial de préparation professionnelle. Ainsi, six PE2 opposent «le terrain» à la formation «théorique». Le «terrain» étant pour pour trois d'entre eux le lieu de formation. Ils expriment leur désapprobation envers la formation «théorique». En revanche, pour les trois autres, les stages sont complémentaires à la formation suivie à l'IUFM car ils représentent l'opportunité de tester des séquences, des démarches, construites en cours. *«On teste ce qu'on apprend en cours»* (Céline) ; *«J'ai fait une séance qu'on nous a montrée à l'IUFM et ça a bien marché»* (Lætitia) ; *«Faire le lien entre les cours et la pratique, c'est ce qu'il faut faire, dur dur !»* (Anne). Ces trois PE2 apprécient d'avoir essayé de mettre en œuvre

des séquences, démarches préparées en cours et d'avoir pu vérifier leur pertinence. Elles évoquent aussi leur satisfaction d'avoir pu réfléchir sur leur pratique pour progresser en «prenant du recul» pour combler «des lacunes», «des points faibles».

III. 6. 2 : Le bilan des stages

Lorsque les PE2 sont revenus de leur première session du stage en responsabilité, ils ont participé à un bilan organisé à l'IUFM. Trois d'entre eux soulignent le profit qu'ils en ont tiré. Céline reconnaît les effets de la visite d'une PEMF sur sa pratique : *«J'ai compris après la visite d'une PEMF dans ma classe ce que c'était «faire interagir les élèves entre eux» et comment on pouvait provoquer ces échanges entre les élèves.*». En revanche, quatre autres sont déçus par les «bilans» qu'ils jugent «inutiles», «pas assez focalisés» sur les difficultés concrètes rencontrées lors du stage. Ces insatisfactions expriment la nature des demandes des PE2 envers ce temps de formation. Ils attendent des formateurs un traitement individualisé des questions qui les accaparent. Le retour de stage organisé à l'IUFM, est perçu comme contraint par quatre PE2 «*c'était mieux en stage»* (Kévin), *«je préfère être en classe»* (Clémence) ; *«Il y avait la vie à l'IUFM et surtout après le premier stage en responsabilité, donc on reprend la vie à l'IUFM avec nos habitudes, on s'assoit, on écoute… et puis l'autre vie quand on est en stage, où on s'assoit pas, où on est beaucoup écouté …»* (Clémence). Pour six PE2, se retrouver à l'IUFM constitue une phase sécurisante où va commencer un nouveau travail et qui présente l'extrême avantage de n'être pas en mouvement. *«Je sais que j'ai besoin d'apprendre encore, j'apprécie de me retrouver en cours*» (Anne) ; *«Quel calme à l'IUFM, au moins là, même si on est moins actif, c'est plus reposant, pas de chahut !*» (Céline) ; *«J'ai encore besoin de ces moments de pause pour digérer un peu mes expériences pas toujours satisfaisantes»* (Pauline). *«Au moins à l'IUFM, on sait par avance comment ça va se passer, on est là pour se former. Moi, ça me sécurise»* (Céline). La poursuite de la formation professionnelle, si elle semble interrogée voire contestée par trois PE2 est perçue par les six autres comme un cheminement bien plus prévisible que l'apprentissage sur le terrain car offrant une stabilité : *«Au moins, à l'IUFM, c'est plus reposant, on sait à quoi s'attendre, on prend moins de risque.» (Romain)* ; *«Du coup, on est pressé de se retrouver en cours.» (Lætitia) ; «C'est très fatiguant les stages ; les cours, on sait à quoi s'attendre.»* (Romain).

III. 6. 3 : Des démarches réflexives en construction

Les qualités professionnelles construites durant la formation semblent relever de l'«auto» : auto-réflexion, auto-analyse pour trois PE2. «En cours, faut réfléchir, trouver par soi-même. Je pense que ça fait partie du principe de la formation. C'est sans doute mieux de penser pour devenir autonome que d'appliquer bêtement des trucs sans les avoir trouvés soi-même.» (Céline) ; «On m'a dit qu'il fallait que je pense que j'étais dans une formation professionnelle, qu'on n'allait pas me donner les recettes mais que je devais réfléchir.» (Lætitia) ; «On veut nous transformer en réflexif, c'est vraiment difficile sans expérience, mais ça fait partie de la formation et c'est pas inutile, c'est sûr.» (Anne).

Dans six entretiens, la construction des qualités professionnelles repose sur le partage, les échanges. Les conversations informelles s'effectuent le plus souvent dans les périodes interstitielles telles que les récréations, la pause méridienne. Ils peuvent être l'occasion de demander des conseils pour le PE2 : *«En discutant dans la cour avec Madame M., j'ai demandé des conseils sur sa méthode de lecture»* (Pauline) ; *«les collègues sont toujours de bons conseils pour nous donner des trucs bien pratiques»* (Kévin). C'est aussi par des appels téléphoniques, des rencontres, qu'on échange et qu'on réfléchit, qu'on travaille ensemble : *«Avec Clémence, on se téléphone tous les jours pratiquement, on s'est aussi rencontrés plusieurs fois comme on a la Grande section, on bosse ensemble, on se prête des fiches de prép»* (Romain) ; *«Travailler ensemble ça permet de partager et de gagner du temps»* (Céline). L'interaction avec les pairs est valorisée parce qu'ils sont proches d'eux. Si ces échanges entre pairs s'établissent surtout oralement, cette co-formation se concrétise aussi par des dons de fiches de préparation et d'exercices pour les élèves. En outre, les propos témoignent du fait que ces outils communiqués entre pairs profitent d'une réappropriation personnelle. *«J'ai dû adapter les exercices au niveau de mes élèves»* (Céline) ; *«les fiches qu'on s'échange m'aident, mais je dois les transformer pour que je puisse me les approprier»* (Romain).

III. 6. 4 : La formation à l'IUFM

Les entretiens de cinq PE2 témoignent de la demande d'une plus grande proximité avec le «terrain» et l'attente de méthodes directement transposables dans la pratique. *«On a besoin de trucs qui fonctionnent»* (Kévin) ; *«On devrait nous dire concrètement comment faire, on gagnerait du temps»* (Clémence) ; *«Montrons-nous comment faire, on n'a pas forcément besoin de connaître toute la psychologie de l'enfant pour enseigner»* (Hervé) ; *«Je*

veux des méthodes fiables pour ne pas me tromper» (Pauline) ; *«Je passe mon temps à chercher sur internet, je ne sais pas toujours la valeur que ça a d'ailleurs.»* (Romain).

Pour les quatre autres PE2 la formation peut représenter un point d'ancrage pour une réflexion pédagogique : *«Il y a des questions que je me pose grâce à la formation. Parce que comprendre pourquoi telle situation marche ou pas, j'en serais incapable si j'avais pas de formation.»* (Lætitia) ; pourtant, «*je sais qu'il y en a plein qui disent qu'on n'apprend rien, qu'on n'apprend que de la théorie... mais pour moi, la théorie m'aide beaucoup. J'ai besoin d'intellectualiser les choses pour les recontextualiser sur le terrain et leur donner du sens. Pour ça, c'est impeccable pour former un «pro».*» (Anne) ; *«Moi, je comprends qu'il y ait des gens qui veulent pas réfléchir et qui préfèrent qu'on leur file les billes, des trucs tout faits, «prêts à l'emploi !»* (Céline). Le concret ne constitue pas le seul objet de formation convoité dans l'apprentissage d'un métier. Il faut d'abord cerner les enjeux pour mieux exercer sa pratique par la suite : *«Je reconnais qu'on attend peut-être trop de recettes, alors qu'en fait, il faut se les construire soi même. Trop de demande de recettes, de concret.*». (Romain) ; *«Je teste les effets des situations, j'adapte après, mais c'est pas facile. En cours, j'en parle, ça m'aide souvent»* (Anne) ; *«Je sais qu'il vaudrait mieux réfléchir à tout avant de faire, les méthodes «clé en main» ne s'adaptent pas toujours à la classe»* (Lætitia).

III. 6. 5 : Les compétences et les techniques reconnues à l'enseignant professionnel

La complexité théorique est mise en avant par tous les PE2 de l'échantillon et constitue *«un point vers quoi il faut tendre»* (Pauline) ; «*Quand je fais une séance, je pense, ça plairait bien à un formateur à l'IUFM.*» (Hervé) ; il faut «*être fort en didactique*» (Anne). Mais le rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves et dans l'instauration d'un climat propice aux apprentissages est cité seulement par deux PE2 : «*Il faut mettre les enfants au travail, ça peut se faire que dans le calme, faut pas s'énerver»* (Pauline) ; «J'imagine ce que je dis, comment les élèves réagissent, comment je réponds, difficile sans expérience mais je tente et je prends des notes.» (Lætitia).

Le professionnel débutant, dont les PE2 ont esquissé le profil, dispose de quelques techniques présentées à l'IUFM, il analyse son activité s'il le peut, mais a besoin d'expérience pour comprendre le métier : *«On voit pas dans un premier temps le sens de ce qu'on essaie de nous dire tant qu'on le vit pas dans les classes.»* (Clémence). Le modèle de l'enseignant professionnel est ainsi axé sur la technicité. Le praticien réflexif est une caractéristique de ce

modèle. Certains PE2 reconnaissent l'apport de techniques présentées par des enseignants experts :*«C'est en regardant la PEMF dans ma classe que j'ai constaté le décalage avec la conception que je m'étais faite de cette interaction, qui pour moi devait pas être dirigée ou guidée.»* (Lætitia) ; *«On nous a bien aidés à construire des fiches de prép. En réalité, on m'a demandé de donner progressivement du sens à cet outil de préparation en comprenant les différentes parties, en comprenant l'importance de réfléchir sur certains éléments pour rendre une séance efficace.*» (Céline) ; *«Il y a des phases à respecter dans une séance»* (Romain) ; *«On avait appris des choses et on a pu aller en stage avec des outils, des séances toutes prêtes, qu'on avait rédigées en groupe, qu'on avait après discutées avec le prof.*» (Pauline). Ces modalités de formation directement liés à l'action pédagogique des PE2 proposent des méthodes, des stratégies d'apprentissage. Ces enseignements sont jugés opératoires et transférables par les PE2. Même s'ils côtoient des situations de classe toujours singulières avec des élèves présentant des caractéristiques et des besoins spécifiques, les PE2 apprécient ces conseils «pratiques» et les activités qu'elles permettent de mettre en œuvre : *«J'essaie d'appliquer des méthodes pédagogiques auxquelles on m'a fait longuement réfléchir à l'IUFM, et je vois mes élèves mieux apprendre et j'en suis fière.»* (Anne) ; *«Au début, j'avoue, c'était formel, ça avait un caractère obligatoire et contraignant mais maintenant, c'est pour moi un outil d'aide à la préparation des séances.»* (Pauline) ; *«C'est quand on voit notre travail dans les classes qu'on intègre les infos, les conseils apportés à l'IUFM (par les PIUMF, PEMF).*» (Hervé) ; *«Ça prends du temps, mais c'est utile si on veut bien faire son travail»* (Lætitia).

En revanche, la diversité des situations ne peut être considérée de manière exhaustive dans les conseils pédagogiques généraux. De la sorte, le formateur ne peut tenir compte des particularités de chaque classe . Ainsi, il persiste un écart entre les conseils prodigués en formation et les interventions pédagogiques qu'ils sont supposés induire. Certains s'interrogent sur l'intérêt d'appliquer les conseils techniques : *«Si on veut faire de nous des professionnels, on peut pas toujours absorber tout, faut aussi nous laisser une place.»* (Hervé) ; il faut «*montrer ce qu'on sait faire aux formateurs quand ils viennent nous voir et qu'on est capable d'appliquer ce qu'ils nous ont dit.»* (Clémence).; *«Parfois, on nous demande des choses vraiment très pointues sur l'analyse du travail, sur des détails, parfois superflus je pense.*» (Kévin) ; *«Je n'arrive pas toujours à bien appliquer ce que j'ai appris en cours, les élèves n'adhèrent pas, ils chahutent, j'ai l'impression qu'ils ne sont pas toujours intéressés»* (Céline).

III. 7 : La nature des obstacles

III. 7. 1 : Le cours magistral

Des recherches étudiant la relation entre la formation initiale des PE2 et leur entrée dans le métier (Blanchard-Laville, 2001 ; Charles & Clément, 1997) mettent en exergue que le rapport qu'entretiennent les stagiaires avec les cours magistraux évolue entre la première année de formation initiale à l'IUFM, jugée comme une préparation au concours de professeur des écoles, et la seconde année, considérée comme un moment de rupture avec les études où, dès lors, les enseignements magistraux sont estimés inutiles. Huit PE2 expriment leur impression de passivité lors des cours : *«La formation, elle est censée développer la réflexion, mais c'est pas toujours le cas, surtout quand on a des cours où on est totalement passif.»* (Kévin) ; *«On nous montre la norme à l'IUFM, il faut l'appliquer»* (Céline) ; *«C'était une formation, c'était surtout de l'information. Les stages en pratique accompagnée, c'était de l'autoformation.»* (Pauline) ; *«Ils ont tendance à nous modéliser, à dire, il faut faire comme ça, c'est comme ça qu'il faut que tu fasses, c'est-à-dire, on nous enlève un peu d'autonomie, de créativité, parce que c'est pas dans le bon sens qu'on va.»* (Clémence) ; *«Mais bien réfléchi, on se rend compte qu'à nous aussi, on nous demande d'appliquer des principes théoriques, en fait, il suffit de raconter ce qu'ils attendent.»* (Romain) ; «*Pendant les cours, c'est du genre, il faut écouter, écoutez moi, je vais parler plus fort si vous m'entendez pas.*» (Céline). L'absence d'écoute de certains formateurs est évoquée : «Les profs ont pas tellement pris en compte toutes les questions, certains ont même pas posé des questions.» (Romain).

Les comportements induits par la formation sont remarqués : *«Cette attitude où on doit redire ce qu'on nous a dit, montrer qu'on fait ce qu'on nous a recommandé.*» (Hervé) ; *«Le problème des formateurs, c'est qu'ils devraient peut-être s'intéresser aux réactions des PE ; ils sont quand même moyennement à l'écoute de nos demandes, mais…»* (Romain). La rigueur avec laquelle les programmes sont appliqués est regrettée : *«Les profs sont trop restés dans leur programme. Faut pas dévier.»* (Clémence).

Confrontés, lors des stages en responsabilité, à un exercice professionnel qui réclame le déploiement de savoir-faire, les stagiaires sont enclins à exprimer leur réticence envers les connaissances universitaires dispensées lors des cours magistraux, même si leur formation antérieure les y avait préparés. Les PE2 expriment des demandes en adéquation avec les difficultés qu'ils rencontrent dans leur pratique professionnelle. Ils espèrent des formateurs des solutions, des techniques susceptibles de les aider à dépasser les obstacles auxquels ils se

heurtent. Les PE2 sont satisfaits de leur formation professionnelle s'ils peuvent établir des correspondances entre les cours et leur exercice professionnel dans la classe.

III. 7. 2 : Les évaluations des stages en responsabilité

Durant les stages en responsabilité, les PE2 ont reçu des visites effectuées par les formateurs de l'IUFM. Chacune d'elles donnant lieu à une appréciation ou une note chiffrée pesant dans la certification. Les PE2 se sont forgés des représentations sur ces interventions. Ainsi, tous leur confèrent un rôle majoritairement évaluatif. En outre, certains PE2 comparent ces visites de formateurs à celles conduites par l'inspection. Les réactions hostiles que les PE2 manifestent envers ces phases d'accompagnement ont gagné six PE2 qui considèrent la visite du conseiller pédagogique comme une évaluation. Ces PE2 témoignent avoir vécu difficilement la pression des évaluations : «*On passe notre temps à être évalué au lieu d'apprendre à faire notre métier* »(Kévin) ; «*J'ai eu l'impression que les stages, étaient des stages où on était évalué, où on était jugé et pas où on était formé.»* (Clémence) ; *«L'évaluation, c'est ce qui nous a bouffé notre formation.»* (Pauline) ; «*Pour m'apporter des conseils, elle m'évalue, elle évalue mon boulot, mon attitude, on se demande si le PIUMF, il est toujours objectif, il a ses têtes... je le sais»* (Romain).

Les PE2 réalisent tous la perfectibilité de leur pratique professionnelle. Éprouvant l'impression de ne pas pouvoir exercer comme on le leur a recommandé en formation, ils redoutent de devoir montrer leurs lacunes à un spécialiste de l'enseignement : *«Je ne suis pas au top, je sais qu'il y a plein d'aspects qui ne sont pas comme il faudrait. Sentir le regard de l'autre quand on sait qu'on va être évalué et que ça ne va pas, c'est très dur»* (Lætitia) ; *«Je crains toujours de mal faire et de le montrer»* (Anne).

Trois PE2 appréhendent le caractère aléatoire des visites et de l'évaluation qui en résulte. La phase d'observation ne permet de considérer qu'un instant de la pratique. Selon les élèves, la discipline enseignée, le moment de la journée, ce que le formateur observe n'est pas nécessairement révélateur de leur pratique professionnelle. Ils appréhendent alors l'évaluation qui ne prendrait pas suffisamment en compte leur implication et le travail qu'ils accomplissent : *«On se dit qu'on va être jugé un jour où ça ne va pas forcément fonctionner, et le lendemain, alors que la visite est finie, tout va marcher»* (Kévin) ; *«S'ils viennent un jour où les élèves sont perturbés,en plus ils viennent peu de temps, on est jugés ponctuellement»* (Lætitia).

III. 7. 3 : Le manque de concret

Les témoignages que nous avons recueillis soulignent toujours une composante «théorique» dispensée à l 'IUFM opposée à l'aspect «pratique» et concret de l'exercice effectif. Cette attente d'outils concrets prévaut sur l'accompagnement professionnel. Les contenus de formation transversaux, qui sont destinés à accompagner tous les PE2, et ne concernant pas un cycle particulier, sont considérés éloignés de la pratique professionnelle. Ils ne suscitent pas l'adhésion des PE2 : *«Quand ça ne concerne pas le cycle où on enseigne, c'est général, c'est peu intéressant. Ça sert à rien de s'éparpiller.»* (Clémence) ; «*On veut régler nos problèmes, on peut pas s'intéresser à tout, on voit au fur et à mesure. Alors il faut qu'on se sente concernés par les cours sinon basta.»* (Kévin) ; *«On a besoin de solutions tout de suite, on ne peut pas penser à d'autres choses.»* (Romain) ; *«Quand c'est trop général, c'est moins intéressant.»* (Pauline). Ces représentations portent sur la légitimité du discours pédagogique en formation. Si celui-ci propose des solutions transférables avec les élèves il fédère l'adhésion des PE2. La pratique professionnelle s'accompagne d'une certaine urgence à agir, de difficultés récurrentes, d'improvisations. Par voie de conséquence, le déroulement d'une séance pédagogique ne correspond pas forcément à la démarche présentée par les formateurs. Les préconisations scientifiques revêtent un caractère structuré. Elles valorisent la méthodologie, la planification, la linéarité de la mise en œuvre pédagogique et considèrent peu la singularité des situations. Les contenus relevant des sciences humaines et sociales ne sont pas directement transférables dans la pratique professionnelle. Ces savoirs issus de la recherche permettent aux PE2 de s'approprier une distance réflexive par rapport à l'immédiateté des événements. Dans les enseignements directement associés à l'action pédagogique des PE2 sont abordées les méthodes pédagogiques et les stratégies d'apprentissage. Ces formations sont supposées plus transférables à la pratique en classe que les contenus relevant des sciences humaines et sociales. Or, chaque PE2 fait face dans sa classe à des situations particulières avec des caractéristiques propres aux élèves, au contexte de l'établissement scolaire. Toutes les spécificités des situations auxquelles les PE2 se confrontent ne peuvent être abordées dans les contenus pédagogiques généraux. Ainsi, cinq stagiaires associent à la formation «théorique» des cours difficilement transposables sur le «terrain». Cohabiteraient une formation considérée comme purement «théorique» et une formation purement «pratique». Le qualificatif «théorique» revêt une connotation négative d'une formation en décalage avec la pratique du métier d'enseignant. Des propos disqualifiants sont fournis par cinq PE2 :*«J'aurais souhaité mener une réflexion essentiellement sur la*

pratique, parce que sur la didactique, il y a des livres à la bibliothèque, on est capable d'aller chercher ça, des informations théoriques et de se les approprier.» (Kévin) ; *«Je trouvais que la partie théorique était éloignée de la réalité de la classe et que le lien n'était pas toujours établi entre la pratique et les cours.*» (Hervé) ; «*C'est pas assez ancré dans le métier, le concret. Les cours sont théoriques, c'est des choses ponctuelles prises au hasard, on n'a rien comme bagage quand on part en stage, on doit se débrouiller tout seul.»* (Pauline) ; *«On nous enseigne des théories et faut les appliquer.»* (Clémence). Ces convictions conditionnent l'attitude de Clémence et de Pauline : *«J'avais voulu montrer que je connaissais bien toutes les phases qu'on nous a apprises à l'IUFM, celles qui doivent être dans les séances.*» (Clémence) ;*«Faut tenir compte des modèles théoriques, pas oublier chaque phase. Moi, je trouve que c'est coton, cette science de l'enseignement.»* (Pauline). Céline s'interroge : «*Je me demande si on n'a pas eu trop de théorie quand même, si on aurait pas préféré plus de pratique…»*. Clémence regrette qu' : «*On n'ait parlé que de disciplines, de principes pour mener les séances*».

Ces principes scientifiques sont reconnus par tous les PE2 comme difficiles à mettre en œuvre. *«La théorie, elle n'est là pour nous aider. On s'en sert, mais après on ne comprend pas toujours bien ce qu'il faut faire.*» (Clémence) ; *«Les principes théoriques qu'on nous expose, après faut savoir les réinvestir, moi je sais pas toujours comment faire.*» (Kévin). La «théorie» est éloignée des préoccupations du «terrain». Ces stagiaires formulent que les savoirs didactiques paraissent difficilement applicables pour des débutants dans l'exercice du métier. Le manque de concret est présenté, par cinq PE2, comme un frein à leur professionnalisation : *«Je crois que je suis pas seul à penser qu'il nous manque des recettes toutes prêtes. On débute, on peut pas inventer. Y'a des théories, des principes, mais je sais pas vraiment m'en servir, je préférerais qu'on nous donne des séances qui fonctionnent et ça dès le début de la formation.»* (Hervé) ; *«J'en ai assez qu'on me demande ce qu'il faut faire, moi je veux qu'on me dise comment y faut faire.»* (Kévin). Ces témoignages soulignent que les qualités professionnelles consistent, entre autres, en la connaissance «des ficelles du métier» pour ces enseignants débutants. Ils expriment certainement une conception utilitariste et pragmatique du cheminement professionnel qui ne permet pas la construction de sens. Certes, ils disposent de peu de temps pour découvrir le milieu scolaire et acquérir rapidement, dès les stages amorcés, les qualités professionnelles requises. Ils réclament alors une formation professionnelle efficace, une application de techniques, sans distance critique. Insatisfaits, ils optent pour la formation sur le terrain, avec les pairs.

III. 7. 4 : Le passage de l'élève à l'enseignant

La question du passage de l'élève à l'enseignant se pose pour six PE2. Ces stagiaires expriment leur sentiment d'être infantilisés, replacés au rang d'écolier ; «*On est censé enseigner, je trouve qu'on ne le met pas en application et que ça gâche un peu, oui, ça gâche le plaisir de contribuer à ces choses, moi, j'ai subi, on a beaucoup subi.*» (Pauline) ; «*Faut montrer ce qu'on sait faire aux formateurs quand ils viennent nous voir et qu'on est capable d'appliquer ce qu'ils nous ont dit.»* (Clémence) ; *«Nous demander d'analyser notre pratique, c'est très bien, mais nous culpabiliser, non.»* (Céline). Les critiques des PE2 interrogés ressemblent à celles des enseignants stagiaires questionnés par Rayou et Van Zanten (2004) : une démarche d'enseignement très éloignée des principes constructivistes qu'on leur demande de mettre en œuvre dans leurs propres classes ; les PE2 ne cessent d'osciller entre leur position d'élève à l'IUFM et leur rôle d'enseignant responsable d'une classe ; des contenus de formations trop magistraux (utiles lors de la préparation au concours, mais plus en deuxième année de formation initiale). Les PE2 insatisfaits dénoncent une formation infantilisante qui constitue, selon eux, un frein à leur développement professionnel. Ces propos illustrent l'enjeu du jugement émanant du regard d'autrui, sans que le stagiaire comprenne toujours les critères qui justifient ce jugement. Dans cette optique, la professionnalisation passe par un sentiment de reconnaissance, certainement, à un double niveau interdépendant : l'image que le sujet a de lui en tant que débutant et l'image que lui renvoient les autres, formateurs, autorités hiérarchiques, pairs. *«On a encore en tête le schéma prof élèves. Le prof est là, il fait son cours et nous on dit rien, on se tait, on écoute.»* (Pauline) ; «*C'est une année assez bizarre, où on est contraint quasiment de se dédoubler en tant que personne. D'un côté, on est élève et puis on passe de l'autre côté de la barrière. Donc, c'est pas évident de se situer par rapport à ça..»* (Clémence) ; *«Non, ils nous prennent pour des élèves, bon ! On est infantilisés un peu par ces évaluations, quoi !»* (Hervé) ; «*C'est un peu le pays des bisounours qu'on nous raconte parfois. Mais ça peut marcher.»* (Romain) ; *«Il faut faire comme on nous dit, un point c'est tout … Je sais pas si ça nous forme à devenir des pros, ça.»* (Anne). Ces PE2 expriment leur difficulté à se situer. Ils se sentent à la fois enseignants lorsqu'ils se trouvent en présence d'élèves durant leurs stages et élèves lorsqu'ils sont en formation. Mais ils n'ont pas l'impression d'être perçus comme enseignants ni par leurs pairs ni par l'institution de formation et ils ne peuvent pas s'estimer élèves en présence de leurs propres élèves. Ils ne savent donc pas quelle posture adopter. Pourtant, et bien que les témoignages des PE2 invitent à penser le contraire, il ne semble pas aussi aisé pour les stagiaires de rompre complètement

avec la position d'élève. Certains d'entre eux appréhendent le changement de repères impliqué par leur nouveau cadre professionnel. C'est désormais l'action qui est jugée et non plus l'aptitude à rapporter des savoirs (Blanchard-Laville, 2001). Les entretiens avec les PE2 traduisent bien des différences entre ceux qui sont pressés d'endosser leur statut d'enseignant et ceux qui restent attachés à celui d'étudiant. Six PE2 souhaitent assumer les responsabilités d'un enseignant et s'affranchir de leur statut d'élève : *«Je pense que je me sentirai mieux quand j'aurai un poste à temps complet, là je me sentirai un professionnel peut-être»* (Romain) ; *«Aller à l'IUFM prendre des cours, il me tarde d'en finir avec ça, j'aimerais déjà être à l'année prochaine pour avoir ma classe»* (Cécile). Ces derniers expriment leur insatisfaction envers les modalités de leur formation, mais trois autres PE2 paraissent parfois rassurés par le contexte de formation qui est encore éloigné de l'exercice réel. *«Je ne me sens pas encore prête pour enseigner, j'ai encore besoin d'apprendre»* (Anne) ; *«Avoir la pleine responsabilité d'une classe c'est très important, tant que je n'ai pas compris vraiment les processus d'enseignement je préfère être en formation»* (Céline) ; *«Je ne suis pas un professionnel, la formation est courte, je souhaiterais une année de formation en plus.»* (Romain). Durant leurs stages les PE2 interviennent seuls dans une classe, mais cette situation était momentanée. Il convenait surtout de poursuivre le travail amorcé par le professeur des écoles titulaire. Cette charge est brève et le PE2 n'est pas responsable de l'avenir des élèves. La responsabilité d'une classe à temps complet en tant que titulaire change considérablement cette perspective. Le PE2 devient responsable des élèves qui lui sont confiés et de leurs apprentissages.

III. 7. 5 : La maîtrise des connaissances didactiques et pédagogiques

Tous les PE2 soulignent la difficulté de maîtriser des connaissances didactiques et pédagogiques, les qualités à développer pour devenir un enseignant professionnel : *«Ben, c'est ça, comprendre le lien entre la théorie et la pratique et savoir appliquer les principes sur le terrain.*» (Céline). Mais la construction de ces qualités déstabilise. C'est ce qu'expriment trois PE2 :*«au début de mon stage filé, j'étais un peu déstabilisé j'ai pris conscience que ce que je faisais sur le terrain c'était pas très…»* (Romain) ; *«Si j'ai passé des heures à me demander ce que j'allais faire pour mon premier stage, on m'avait donné des instructions, mais je me demandais comment j'allais faire, j'avais du mal à savoir.»* (Kévin). Pauline souligne avoir été déstabilisée dans sa pratique par les propos entendus à l'institut de formation : «*Depuis le début de notre formation à l'IUFM, on nous apprend que les élèves*

apprennent davantage lorsqu'ils construisent eux-mêmes leurs propres apprentissages. Ça a vraiment eu un effet contre-productif sur ma pratique professionnelle. Je croyais que les élèves devaient tout construire eux-mêmes…». Comme ces PE2 en témoignent, ils ont l'impression d'être dépassés par la réalité professionnelle à laquelle ils font face. Le passage de la formation initiale à la pratique professionnelle provoque le «choc de la réalité» (Huberman, 1989). Les tâches professionnelles à conduire sont multiples et les difficultés récurrentes. La rencontre d'un autre contexte de formation professionnelle s'accompagne d'obstacles que le PE2 doit dépasser. Ces difficultés suscitent des remises en question qui doivent contribuer au développement professionnel des PE2. Comme le note Baillauquès (1990), les difficultés affrontées par les PE2 et les efforts accomplis pour les dépasser permettent aux débutants de clarifier leurs représentations liées à leur mission et de mieux cerner les priorités de leur pratique professionnelle. Lamarre (2003) indique aussi que les progrès professionnels proviennent des «processus de remise en question, de changement et de résolution de problème» (p. 232).

III. 7. 6 : Tension entre préconisations institutionnelles et difficultés de la pratique professionnelle

Tout en ayant conscience d'être dans une voie de professionnalisation, tous les PE2 de notre échantillon manifestent leur inquiétude concernant leurs capacités à devenir des enseignants professionnels. «*On est dans une formation professionnelle, on doit ressortir en pro.»* (Hervé) ; *«On doit devenir des professionnels en s'aidant de la théorie qu'on nous présente pour la mettre en œuvre sur le terrain. On est vraiment soumis à l'exigence de devenir des professionnels. Mais ça veut dire quoi, comment on fait. La formation est vraiment trop courte pour ça. Et puis, faut qu'on sache réfléchir pour enseigner, analyser nos erreurs, y remédier, c'est vraiment dur, où est la clé pour faire tout ça, j'ai besoin de plus de temps pour la trouver.*» (Lætitia) ; *«Nous, on nous demande d'être des professionnels comme on nous dit»* (Clémence) mais, *«C'est pas toujours aisé»* (Pauline) car les débutants se sentent *«démunis»*: *«C'est vraiment hard !!»* (Kévin), *«mais après on comprend pas toujours bien ce qu'il faut faire»* (Céline), *«on comprend pas tout»* (Romain), *«Je me sens très démunie pour commencer le métier»* (Anne) ; *«Sur une année, c'est difficile, on sait pas trop de choses.*» (Cécile) ; *«Ça reste très vague sur ce qu'un pro doit faire en classe»* (Kévin) ; *«Je ne me sens pas professionnelle. Il faudrait du temps, là on apprend encore.»* (Lætitia) ; *«On nous demande de mettre l'enfant au centre du système éducatif, mais ça veut dire quoi ça, se*

professionnaliser, c'est ça ?» (Hervé) ; *«On n'a pas tout ça en magasin»* (Kévin) ;*«Je ne me sens pas professionnelle, c'est trop de chocs entre ce qu'on nous dit et ce qu'on vit.»* (Anne).

Les stages en responsabilité réclament des PE2 qu'ils accomplissent des tâches multiples avant et pendant leurs interventions en classe. Ils doivent s'adapter aux élèves et au niveau d'enseignement qu'ils découvrent. Ils doivent anticiper et préparer les activités didactiques et enseigner. Découvrant un nouveau contexte de formation professionnelle, confrontés à de nombreuses tâches, la situation qu'ils découvrent se révèle inconfortable et complexe. C'est la raison pour laquelle les stages en responsabilité provoquent des tensions, des remises en question. Parfois les conseils théoriques prodigués par les formateurs, les savoirs sur l'enseignement, sont déconsidérés dès lors que les PE2 ne parviennent pas à les articuler à leur pratique de classe. Devenir un enseignant professionnel réclame la maîtrise de savoirs didactiques et pédagogiques mais la difficulté, pour les PE2, consiste à les articuler avec leur pratique professionnelle. Comme le note Develay (1994), «les savoirs didactiques et pédagogiques sont au service de l'action et ne visent pas la connaissance pour la connaissance. Le rapport à ces savoirs est un rapport d'usage qui devrait, au niveau des modalités, être aussi pratique que possible et dont devrait découler une maîtrise étendue des stratégies d'enseignement» (p. 77). Les tâches multiples, l'adaptation à un nouveau contexte de formation avec un public hétérogène font encore obstacle à la mise en œuvre des connaissances scientifiques pour les PE2. La tension entre le souci de prendre en compte, d'appliquer les conseils prodigués, à la manière de professionnels de l'enseignement et les réalités professionnelles est prégnante dans les témoignages.

Conclusion

Les premières expériences professionnelles vécues durant les stages sont particulièrement éprouvantes pour les PE2. Les tâches à accomplir sont nombreuses, les difficultés presque quotidiennes. La préparation didactique du travail, la mise en œuvre de situations d'enseignements, la gestion de la classe, la relation avec les élèves, avec les collègues et les parents. Certains enseignants débutants se sentent submergés par la réalité professionnelle qui s'impose à eux. Chacun tentant, avec ses ressources, son envie de réussir, la manière dont il s'implique, de trouver un équilibre. De nombreux auteurs mettent en exergue l'aspect parfois dramatique de ces moments. Huberman (1989) évoque «le choc des réalités», Hétu (1999) parle «d'expérience critique». Comme en témoigne l'ensemble des PE2 interrogés, l'entrée dans le métier pose des difficultés.

L'analyse thématique des entretiens souligne l'inquiétude des professeurs des écoles débutants durant les débuts du métier, les prémices de la professionnalisation. La professionnalisation semble un objectif dans un futur idéalisé. Si devenir un professionnel des processus d'enseignement-apprentissage dépend de la maitrise de compétences didactiques, le PE2 témoigne de ses difficultés à les mettre en œuvre dans sa pratique professionnelle. Le PE2 se retrouve dans une tension entre les nécessités de gestion de classe et les recommandations officielles. Le professionnel en construction que constitue le PE2, affiche son manque d'expertise, de méthodes, d'outils. Les considérations et opinions exprimées sur ce point sont catégoriques, personnelles, empreintes du sentiment et de l'émotion du moment. Elles traduisent aussi une parole qui n'est pas convoquée d'habitude, un jugement qui a besoin d'être libéré. Le tableau dépeint n'est malgré tout pas aussi sombre qu'il n'y paraît. Si les propos sont remplis d'émotions c'est peut-être parce qu'ils peuvent difficilement s'exprimer dans un cadre officiel.

Nous avons dégagé des entretiens trois profils de PE2 qui révèlent des représentations différentes du processus de professionnalisation. Nous avons caractérisé ces profils dans le Tableau 4 : PE2 «critique» ; PE2 «conforme» ; PE2 «normatif». Les différences que nous avons analysées nous ont semblée majeures malgré l'effectif limité de l'échantillon. Nous avons repris dans le Tableau 4 les cinq thèmes d'étude que nous avions sélectionnés pour notre étude. Nous avons distribué les sous-thèmes dégagés de l'analyse qualitative du matériau discursif collecté selon les profils des PE2.

Nous développons les représentations majoritaires des trois profils dégagés. Les trois profils de PE2 soulignent les difficultés à s'approprier les compétences professionnelles et reconnaissent l'utilité des stages. Les PE2 «critiques» valorisent une pratique artisanale et expriment que leur professionnalisation s'effectue dans un développement tensionnel. Les PE2 «normatifs» et «conformes» admettent la construction de compétences professionnelles au moyen de la formation, apprécient l'apport de la didactique, reconnaissent l'intérêt des techniques d'apprentissage. Les PE2 «normatifs» soulignent, quant à eux, le bénéfice de la pratique réflexive et se résignent à différer la pratique «idéale» de l'enseignement.

Les difficultés à s'approprier les compétences professionnelles

Comme le montre le Tableau 4, tous les PE2 interrogés s'accordent pour reconnaître l'utilité de la technicité des savoirs pour guider leur professionnalisation. Cependant, ils s'inquiètent de façon unanime sur la difficulté de s'approprier les compétences

professionnelles dans la pratique. La passivité lors des cours magistraux, les évaluations nombreuses, le manque de concret, le manque de temps de formation, le passage de l'élève à l'enseignant, la tension entre les préconisations institutionnelles et la pratique professionnelle sont jugés responsables de la difficulté à s'approprier les compétences professionnelles. Les critiques des PE2 interrogés soulignent une démarche de formation éloignée des principes constructivistes qu'on leur demande de mettre en œuvre dans leurs pratiques professionnelles. Les contenus de formations sont jugés trop magistraux pour répondre aux difficultés professionnelles auxquelles les PE2 se heurtent.

La valorisation des stages

Les stages permettent aux PE2 de vivre des conditions proches de la pratique professionnelle effective. Les stages en responsabilité fournissent l'occasion, pour tous les PE2, de percevoir le décalage entre les connaissances didactiques qu'ils estimaient devoir mettre en œuvre et celles qu'ils parviennent à introduire dans leurs pratiques de l'enseignement. Or, pour les PE2 «conformes» et «normatifs», les stages apparaissent complémentaires à la formation dispensée en cours et représentent alors l'opportunité de tester des démarches d'enseignement. Les stages sont identifiés au «terrain» par les PE2 «critiques». ils les considèrent comme la principale modalité de formation et dénigrent l'importance de la formation reçue en cours.

La pratique artisanale

Lorsque les PE2 que nous avons qualifiés de «critiques» abordent le manque de concret de la formation reçue, ils soulignent la rupture entre la «théorie» et la «pratique». Ils jugent que la «théorie» est un idéal et que conseils prodigués en formation ne parviendront pas à régler les obstacles qu'ils rencontrent en classe. Les tâches, multiples, l'adaptation à un nouveau contexte de formation avec un public hétérogène font encore obstacle à la mise en œuvre des connaissances scientifiques pour les PE2. Ils soulignent que leur professionnalisation s'effectue dans un développement tensionnel entre les recommandations institutionnelles et les pratiques professionnelles. La tension entre le souci de prendre en compte, d'appliquer les conseils prodigués, à la manière de professionnels de l'enseignement et les réalités professionnelles est prégnante dans les témoignages. Pour eux, la pratique professionnelle idéale valorisée par les recommandations didactiques est une conception non pertinente. Voilà peut-être la raison pour laquelle la formation est perçue par les PE2

concernés comme une «auto-formation», car l'écart est trop important entre leurs attentes et les demandes du modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages. Les PE2 sont alors amenés à rechercher dans le groupe professionnel du terrain les conditions essentielles du pragmatisme qu'ils n'ont pu trouver dans la formation. Ils s'orientent vers leurs collègues pour trouver des solutions, qui, selon eux, paraissent plus efficaces. La formation apparaissant dans les propos de ces stagiaires, une «auto» formation prescrite et conditionnée par des «il faut» ou «il ne faut pas». Les acquis restent techniques, malgré leur utilité reconnue, car trop éloignés de la pratique.

Le développement professionnel consisterait alors à tolérer cette tension entre les conceptions de début d'année et l'événement que représente l'expérience de stage en responsabilité. Une formation personnelle avec le soutien du groupe, une tendance d'autant plus justifiée que les conseils prodigués ou les attentes sont différentes. Au PE2 d'accomplir le reste avec ses pairs ou encore sur le terrain lors des stages. La professionnalité serait alors moins fondée sur l'enseignant réflexif que sur l'enseignant rationnel s'appuyant sur les pratiques en cours, adoptant une attitude d'imitation et de reproduction. Ce premier profil correspond à des débutants qui pourraient déclarer qu'il vaut mieux se tourner vers les collègues dans les écoles pour devenir un professionnel. Ils n'adhèrent pas à la formation professionnelle institutionnelle. Les PE2 «critiques» valorisent une pratique artisanale.

La professionnalisation dans un développement tensionnel

Les représentations des PE2 «critiques» soulignent toutes que la professionnalisation des professeurs des écoles relève d'un compromis entre la pratique professionnelle et le modèle valorisé par l'Institution. Tout se passe comme si le PE2 se trouvait au cœur d'une situation inconfortable le contraignant à devoir se situer entre deux discours différents en fonction de son expérience de stage. D'un côté, le professeur des écoles ressent le poids d'un discours institutionnel portant sur la professionnalisation des enseignants (être capable de s'adapter aux élèves, savoir travailler en équipe, savoir innover…). Ce discours exprime une demande de professionnalisation adressée aux futurs enseignants au moyen de la formation proposée. A la période de l'étude, elle est largement exprimée dans le Cahier des charges de décembre 2006. De l'autre côté, la présence d'un discours véhiculé par les PE2 peut s'afficher souvent en rupture avec le discours de l'Institution («le vrai travail, il s'apprend pas à l'IUFM mais dans les classes.»). Il s'agit là, d'une certaine façon, d'une autre voie de professionnalisation, celle-ci issue du «terrain».

En outre, le PE2 est progressivement amené, au fil de ses expériences d'enseignement, à développer une activité qui s'adjoint d'apprentissages. Cette dynamique participe au développement professionnel. Cela amène, probablement, le PE2 à mettre en relation ses expériences de terrain avec les discours provenant de l'institut de formation et donc à se sentir en discordance avec le processus de professionnalisation «officiel». Les entretiens sont très explicites sur cette question. Les recommandations didactiques traduisent un modèle de la formation, mais l'expérience rencontre un autre modèle, celui-là axé sur la pratique. Comme les entretiens en témoignent, les PES voient en la didactique, certes, un champ de recherche sur les phénomènes de transmission des savoirs dans un contexte scolaire, une explication de ces phénomènes, mais aussi un discours en partie normatif des pratiques d'enseignement. Le professeur des écoles peut alors se tourner vers le groupe de pairs dans un premier temps, puis vers le groupe de «terrain» où le lien social crée un sentiment d'appartenance. Il y a bien l'acquisition de méthodes générales, voire de «solutions» mais la mise en place de réseaux, de lieux ou de personnes ressources semble constituer une autre voie de professionnalisation s'ancrant dans les pratiques de terrain.

Les compétences professionnelles construites en formation

A l'issue de la formation initiale, les PE2 «conformes» et «normatifs» reconnaissent avoir acquis des compétences en pédagogie et en didactique. Ces PE2 reconnaissent la construction de compétences professionnelles au moyen de la formation. Ils reconnaissent l'apport des techniques présentées en formation. Ils ont appris à concevoir une situation d'apprentissage : ils définissent un objectif d'apprentissage en fonction des programmes nationaux et des acquis et capacités des élèves. Ils optent pour des programmations. Ils conçoivent les consignes, prévoient les supports. Ils réalisent des situations d'évaluation aux différents moments de l'apprentissage. Ils analysent les résultats constatés et tentent de déterminer les causes des erreurs. Certains se reconnaissent des compétences réflexives qui s'installent par une prise de recul, la nécessité de réflexion sur sa pratique, par des capacités «d'auto-analyse». La professionnalité apparaît dans une dimension professionnelle de rapport au savoir scolaire (stages pratiques, gestion de classe, démarches, méthodes, préparation, découverte du terrain), dans son rapport à l'Institution (connaissance du métier, connaissance du système) mais aussi, dans une dimension plus personnelle de rapport au savoir scolaire, savoir-faire et savoir-être (patience, écoute, liberté de choix). Nous soulignons donc le rôle de la formation à la fois dans l'identité professionnelle du PE2, mais aussi sur sa personnalité. La

formation sert de base incitative à une future appropriation du métier.

L'apport de la didactique

Les PE2 «normatifs» et «conformes» reconnaissent l'apport de la didactique pour améliorer les apprentissages des élèves. Ils considèrent que les principes didactiques sont un guide pour l'efficacité de leur pratique professionnelle et progresser dans les processus d'enseignement-apprentissage. Les PE2 «conformes» jugent, comme les PE2 «critiques», que les cours magistraux leur réclament une posture passive. Ils apprécient, en revanche, l'effort des formateurs les engageant dans une démarche réflexive pour s'approprier les recommandations didactiques. A ce propos, les PE2 «conformes» et «normatifs» valorisent le profit qu'ils ont tiré des bilans de stages organisé à l'IUFM. Ils engagent ces PE2 à envisager le réajustement de leurs interventions durant leur pratique professionnelle.

Les techniques d'apprentissage

«Conformes» et «normatifs» comprennent tous l'utilité des techniques présentées en formation pour leur permettre de devenir des enseignants professionnels. Cette posture se détermine par la préoccupation de s'investir durant leur stage en responsabilité. Ils semblent réaliser qu'ils ne peuvent se limiter à l'application de recommandations «théoriques» et qu'ils doivent adapter ce qu'ils apprennent pour élaborer des règles d'action censées les accompagner dans leur pratique professionnelle en construction. Ces PE2 sélectionnent les conseils selon le soutien qu'ils peuvent en espérer. Ils apprennent à chercher des ressources et des aides dans le dispositif de formation selon l'évolution de leurs préoccupations professionnelles. Le modèle de l'enseignant «spécialiste des apprentissages» devient alors le repère qui leur permet de s'engager sur la voie de la professionnalisation, sur la voie du développement de leur pratique professionnelle. Ce profil de PE2 proteste malgré tout car il prend conscience qu'il devra trouver parfois des solutions par lui-même. Ces PE2 avouent, comme les PE2 «critiques», la difficulté qu'ils rencontrent pour mettre en œuvre dans la classe les principes didactiques mais ils comptent sur l'expérience future pour y parvenir.

La pratique réflexive

Les PE2 «normatifs» mettent en avant les bénéfices qu'ils retirent de certains dispositifs. Les entretiens soulignent l'intérêt des situations de collaboration avec les collègues, visant à diminuer la complexité de la pratique professionnelle.. En formation initiale, la pratique réflexive est couramment liée à des interactions verbales. Le

rapprochement de la pratique réflexive et de l'échange verbal semble confirmer que la réflexion ne se limite pas à une dimension individuelle mais qu'elle peut aussi être collective, l'interaction verbale devenant alors un médiateur par lequel se partagent et s'enrichissent les conceptions personnelles. En fait, le contexte de la gestion collective amoindrit l'isolement éventuel vécu durant l'exercice, permet de tisser un réseau professionnel et d'amorcer des habitudes de travailler en collégialité. De la sorte, les situations problématiques n'incombent pas seulement au maître débutant, mais bien aux membres d'une équipe. La gestion collective des difficultés permet aux PE2 de comprendre la nécessité de collaborer et d'échanger. Ce contexte offre une rétroaction immédiate des enseignants observateurs à l'enseignant animateur partageant de la sorte, un suivi journalier et la responsabilité de la classe. En résumé, la gestion collective est une démarche de formation dont la visée est de contribuer à la pratique professionnelle.

Une pratique «idéale» différée

Seuls les «débutants normatifs» témoignent d'un attachement aux principes valorisés par l'Institution. Ils préservent leurs ambitions de mettre en œuvre une action «idéale» et cherchent à justifier le sentiment d'inefficacité ressenti. Conscients que les pratiques recommandées par les formateurs sont celles d'un «enseignant expert des apprentissages», il ne leur semble pas étonnant de ne pas parvenir à acquérir ces pratiques expertes dès l'entrée dans le métier. Ils approchent l'expérience de la classe comme un renoncement à un idéal qui les anime depuis leur entrée dans la formation professionnelle. Ils considèrent qu'ils n'ont pas les ressources durant les stages pour mettre en œuvre une pratique de classe conforme à celle du «spécialiste des apprentissages». Ils ne se sentent pas prêts car ils estiment manquer de connaissances didactiques pour mettre en œuvre une action idéale dans la classe. Ils préfèrent s'appuyer sur des méthodes déjà élaborées pour se rassurer.

Par la transcription, nous devions effectuer le passage d'un matériau composite à une mise en forme textuelle la plus exhaustive possible pour ne pas perdre les informations qui véhiculent «les multiples facettes du travail en classe» (Tardif & Lessard, 1999, p. 183). Différentes conditions, telles que la vitesse d'élocution du professeur des écoles ou la quantité d'interactions entre les enseignants et les élèves, accroissent le temps d'analyse des données de manière significative. Le matériau textuel obtenu constitue une première reconstruction de la réalité à partir duquel, nous avons dû faire des choix raisonnés pour procéder à l'analyse des enregistrements de séances. Les situations d'enseignement-apprentissage enregistrées peuvent

engendrer une lecture plurielle. Cela nous a conduit à élaborer une grille d'analyse conceptuelle du matériau textuel fondée sur les choix théoriques présentés comme objectifs (voir CH. 3). En cohérence avec les objectifs de l'étude, nous avons élaboré une grille d'analyse qui prenait en compte les composantes de l'activité didactique.

Tableau 3 : Profils des enseignants selon leurs témoignages

Profils		**critique**			**conforme**			**normatif**		
PE2		Kévin	Clémence	Hervé	Pauline	Romain	Céline	Cécile	Lætitia	Anne
Les conditions favorisant le processus de professionnalisation										
Les stages		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Les bilans des stages								X	X	X
Démarches réflexives								X	X	X
Formation						X		X	X	X
Compétences techniques		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Des conditions entravant le processus de professionnalisation										
Manque de temps		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cours magistraux		X	X	X	X	X	X	X	X	
Manque de concret		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Passage de l'élève à l'enseignant		X	X	X	X	X	X			
Évaluations nombreuses		X	X	X	X	X	X			
Les ressources mobilisées										
Observation de pratiques expérimentées					X	X	X	X	X	X
Recherche de solutions pratiques					X	X	X			
Distance envers les recommandations institutionnelles		X	X	X						
Le soutien des collègues ou des pairs		X	X	X	X	X				
Le développement professionnel										
La préparation didactique		X	X	X	X	X	X	X	X	X
L'évaluation du niveau des élèves					X	X				X
La mise en œuvre des situations d'apprentissage				X	X	X	X	X	X	X
La recherche d'efficacité		X	X	X	X	X	X	X	X	X
L'anticipation et l'analyse des ses actes		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Apport de la didactique										
Des acceptions différentes	Jeux	X	X	X						
	Motivation						X		X	X
	Gestion de classe							X		X
	Pédagogie								X	

	Réflexion apprentissages						X	X	X	
	Psychologie				X					
	Mathématiques	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Analyse des erreurs						X	X		
	Conatif			X		X	X		X	X
Le poids des activités professionnelles		X	X	X	X	X	X			
Manque de temps		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Des substituts à l'action didactique	Méthodes élaborées				X			X	X	X
	Pratique artisanale	X	X	X						
	Autorité					X	X			

Il ressort de nos entretiens que les PE2 interrogés entrent dans le métier avec inquiétude. Ils attendaient des formateurs, des enseignants expérimentés ou des pairs, des solutions pour se rassurer. Cette inquiétude, plus ou moins forte selon les personnes, n'est pas annonciatrice de difficultés potentielles dans l'exercice de la profession enseignante : on peut même espérer qu'elle préfigure l'engagement professionnel des PE2. Le souci d'accomplir au mieux la fonction d'enseignant pour en faire bénéficier les élèves sous-tend les préoccupations des futurs professeurs des écoles. Dans le contexte souvent difficile des stages en responsabilité, les PE2 ont parfois l'impression d'être submergés par la diversité et la complexité des tâches à accomplir. Nous percevons là combien le dispositif de formation professionnelle peut être utile, si les diverses modalités de formation sont propices à engendrer de nouvelles transformations. Les systèmes éducatifs européens ont équilibré la formation disciplinaire et la formation professionnelle, en organisant ces deux formations de manière simultanée, par alternance. Ces deux formations sont réparties équitablement et représentent au moins 50% de la formation au Danemark, en Hongrie, en Finlande et en Norvège pour les futurs enseignants de classes primaires. Il représente au moins 60% de la durée totale de la formation en Communauté germanophone de Belgique, en Lettonie, au Luxembourg, en Roumanie et en Slovénie. L'équilibre entre les formations disciplinaires et la formation professionnelle contribue fait écho à la demande des PE2. Dans un dispositif de formation axé sur le développement de l'expertise professionnelle, l'articulation entre la «théorie» et la «pratique» ne peut s'envisager selon une présentation de connaissances théoriques qui seraient ensuite appliquées lors de la pratique professionnelle. La formation des enseignements «théoriques» et la formation par la «pratique professionnelle» lors des stages

doivent devenir mutuellement contributives. Les obstacles auxquels se heurtent les débutants lors des stages peuvent leur fournir l'opportunité de repérer les savoirs utiles à la résolution de problèmes et d'effectuer des transferts. Il revient aux formateurs d'accompagner le débutant dans cette articulation entre l'acquisition des connaissances et leur mobilisation pour résoudre des problèmes. Engendrer des contenus de formation transposables dans des situations d'enseignement variées et pour le plus grand nombre de futurs enseignants, suppose d'identifier rigoureusement des préoccupations et difficultés spécifiques des enseignants stagiaires dans la pratique de la classe.

Du point de vue des difficultés exprimées, les plaintes sont récurrentes. Signifient-elles qu'aucun dispositif de formation ne satisfait les PE2, que leurs formateurs ne sont pas compétents, que la pratique est la seule voie de la professionnalisation ? Ces plaintes remplissent une autre fonction, elles appartiennent à un rite de passage, elles traduisent la dynamique de rejet de l'ancien contexte (les études, les débuts) et d'intégration dans le nouveau (le terrain, la pratique, l'action). Il reste que les propos thématisent la tension entre pratiques professionnelles et intentions de professionnalisation dans les dispositifs de formation. Les trois profils de PE2 rencontrés en stage mènent à penser qu'à partir d'un contexte de formation en IUFM, qui fixe les compétences requises pour devenir un enseignant spécialiste des apprentissages, chacun élabore sa propre trajectoire de formation.

Chapitre 5

LE PROFESSEUR DES ECOLES «SPECIALISTE DES APPRENTISSAGES» : LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DEBUTANTES

Introduction
I : Présentation de l'étude
I. 1 : L'étude des pratiques enseignantes
I. 1. 1 : La notion de pratique
I. 1. 2 : Le paradigme «théorie / pratique»
I. 1. 3: De nouvelles approches de la pratique enseignante
I. 1. 4 : Les variables structurant l'action des enseignants
I. 2 : Objectifs de l'étude
I. 3 : La recherche de compétences didactiques dans les pratiques
I. 3. 1 : La didactique : une grille d'analyse de l'enseignement
I. 3. 2 : Les variables structurant l'action des enseignants
I. 4 : La recherche de compétences didactiques dans les pratiques
I. 4. 1: La didactique : une grille d'analyse de l'enseignement
I. 4. 2 : Les variables d'intérêt
II : Méthode
II. 1 : Les participants
II. 2 : Les conditions d'observation
II. 3 : La transcription des données
II. 4 : Les cinq composantes de l'activité didactique
II. 4. 1 : La situation d'apprentissage
II. 4. 2 : La préparation
II. 4. 3 : La consigne
II. 4. 4 : La phase de recherche
II. 4. 5 : La phase de mise en commun et de synthèse
III : Description et analyse
III. 1 : Les pratiques expérimentées
III. 1. 1 : Présentation de la situation d'apprentissage
III. 1. 2 : Analyse de la situation d'apprentissage
III. 1. 3 : Présentation de la consigne
III. 1. 4 : Analyse de la consigne
III. 1. 5 : Présentation de la phase de recherche
III. 1. 6 : Analyse de la phase de recherche

III. 1. 7 : Présentation de la phase de mise en commun
III. 1. 8 : Analyse de la phase de mise en commun
III. 2 : Les pratiques débutantes
III. 2. 1 : La situation d'apprentissage
III. 2. 2 : La préparation
III. 2. 3 : La consigne
III. 2. 4 : La phase de recherche
III. 2. 5 : La phase de mise en commun
III. 3 : L'évolution des pratiques
III. 3. 1 : Présentation de la situation d'apprentissage
III. 3. 2 : Analyse de la situation d'apprentissage
III. 3. 3 : Présentation de la préparation
III. 3. 4 : Analyse de la préparation
III. 3. 5 : Présentation de la consigne
III. 3. 6 : Analyse la consigne
III. 3. 7 : Présentation de la phase de recherche
III. 3. 8 : Analyse de la phase de recherche
III. 3. 9 : Présentation de la phase de mise en commun
III. 3. 10 : Analyse de la phase de mise en commun
III. 4 : Comparaison enseignants expérimentés et enseignants débutants
III. 4. 1 : La transmission de la consigne
III. 4. 2 : Le prélèvement d'indices durant les phases de recherche
III. 4. 3 : La gestion de la phase de mise en commun
Conclusion

Introduction

L'étude menée dans le Chapitre 4 a révélé les doutes, parfois même un certain «désarroi», des professeurs des écoles en formation envers le dispositif de professionnalisation dans lequel ils sont engagés. Les stages en responsabilité sont l'occasion pour eux de percevoir un décalage entre les compétences professionnelles qu'ils estimaient devoir mettre en œuvre et les pratiques qu'ils sont parvenus à développer dans la classe. Il apparaît que le professeur des écoles débutant ne retient souvent de ses premières expériences d'enseignement que l'écart entre les recommandations scientifiques et les mises en œuvre de son enseignement auprès des élèves. En somme, face aux obstacles rencontrés lors des premières expériences du métier, l'actualisation du réel (Clot, 2005) est source d'inquiétudes et d'insatisfactions. L'idéalisation du métier cède ainsi la place à une représentation progressivement «réaliste» et pragmatique.

Dans l'étude présente, nous examinons le processus de professionnalisation des professeurs des écoles à partir de l'analyse de leurs pratiques. Nous examinerons la mise en œuvre de compétences professionnelles chez les professeurs des écoles en formation initiale. Nous comparerons les pratiques observées en fin de formation initiale à celles conduites après une année d'enseignement en responsabilité en tant que professeur des écoles stagiaire. Nous procéderons également à l'observation et à l'analyse de pratiques de classes par des enseignants expérimentés auxquelles seront comparées les pratiques des enseignants débutants. L'analyse des pratiques, débutantes et expérimentées, est menée pour les principales composantes de la planification et de la gestion des situations d'enseignement-apprentissage. La comparaison des deux catégories de pratiques est destinée à mieux caractériser les pratiques d'enseignants débutants et de faire ressortir les liens avec le modèle de l'enseignant expert des apprentissages.

Dans une première partie, nous présenterons les travaux effectués sur les pratiques enseignantes avant de préciser les objectifs de l'étude présente. Nous proposerons, dans une seconde partie, la méthode de l'étude, c'est-à-dire le travail d'observation et d'enregistrement audio des séances d'enseignement-apprentissage. La description et l'analyse des séances sont présentées dans une troisième partie. La grille de lecture, description et analyse des situations d'enseignement, est didactique. Pour sélectionner nos variables d'intérêt, nous nous sommes appuyée sur les travaux de Brousseau (1987) et de Bru (1994) dans le domaine de la didactique des mathématiques.

I : Présentation de l'étude

I. 1 : L'étude des pratiques enseignantes

Si le terme de «pratique» est couramment utilisé, son usage dans le domaine de la formation des enseignants et de la recherche en éducation est récent. Depuis les années 1990, le thème de la professionnalisation, qui est valorisé comme nouvel horizon de la formation des enseignants, provoque un intérêt grandissant pour les pratiques professionnelles. La volonté d'améliorer les connaissances sur la professionnalisation des enseignants a engendré des recherches prenant comme objet d'étude les pratiques enseignantes (Marcel et al., 2002). Ces travaux de recherches se sont plus appuyés sur les discours relatifs aux pratiques et ont, de fait, accordé une importance limitée à l'analyse des situations de travail effectives.

1. 1. 1 : La notion de pratique

Dans le dictionnaire en ligne *Trésor de la Langue Française* (consulté le 21 avril 2011), (CNRS-Atilf), l'article consacré au mot «pratique» apporte deux significations. Dans un premier sens, la pratique est caractérisée en tant qu'«activité qui vise à appliquer une théorie ou qui cherche des résultats concrets». Dans un second sens, la pratique (avec un déterminant exprimé ou sous-entendu) est le «fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique» et aussi, dans le domaine moral et social, le «fait de suivre une règle d'action, d'y conformer sa conduite».

Au terme «pratique», Martinand (1986) ajoute l'adjectif « social ». Une pratique sociale, ici l'enseignement, peut être définie comme les «activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain». Ces activités s'attachent à «l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels.» (p. 137). Latour (1996) avance lui une définition globale de la pratique, «La pratique est […] un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines.» (p. 133). La notion de pratique renferme à la fois le principe de «règle d'action» qui se rattache aux méthodes, aux valeurs et aux objectifs, et le principe d'activité, de «mise en œuvre», qui insère la pratique dans le «faire», les gestes, les discours, les comportements d'un praticien en exercice.

Deux procédés de conceptualisation de la pratique peuvent être décelés dans les études scientifiques. La pratique peut être analysée dans le cadre d'un binôme «théorie/pratique». Ces travaux, très majoritaires jusque dans les années 1990, paraissent de nos jours quelque peu négligés dans le domaine de l'enseignement. Un second procédé s'est

déployé depuis une dizaine d'années : il choisit une approche par «l'activité» pour considérer la pratique professionnelle.

1. 1. 2 : Le paradigme «théorie / pratique»

Guigue (1998) avance une réflexion «autour du mot pratique» qu'elle élabore à partir de l'analyse du lien entre les deux pôles, théorie et pratique. L'un, la pratique, serait plus ou moins dépendant de l'autre, la théorie ; « le binôme théorie / pratique suggère une forme de relation entre le savoir et l'action dans laquelle la théorie précéderait et déterminerait la pratique» (p. 115). Guigue souligne que dans cette combinaison, le lien unissant la théorie à la pratique est asymétrique, que c'est «une relation de domination /dépendance» (p. 116), la théorie dominant la pratique. Il y aurait en d'autres termes une genèse de la théorie à la pratique, «du haut» vers «le bas» ; «la pratique découlerait nécessairement d'un savoir dont elle serait la mise en œuvre» (p. 116). Dans cette logique, deux sens possibles peuvent être conférés à la notion de pratique : «la pratique est ce qui fait exister une idée dans la réalité» ; «la pratique est pensée plutôt en termes de mise en œuvre avec une connotation de conformité à des prescriptions» (p. 116). Dans ces deux sens, on constate que «la pratique constituerait la réalisation de la théorie. Il y aurait entre elles un lien chronologique et causal» (p. 116). Une causalité linéaire rassemblerait la théorie, univers des idées, de la réflexion, toujours première et la pratique moment de l'action, du concret, toujours seconde.

Malglaive (1990) unit la notion de pratique à l'action des acteurs : «la pratique, c'est tout ce qui concerne l'action humaine, c'est-à-dire la transformation intentionnelle de la réalité par les Hommes» (p. 41). La théorie oriente la pratique. Ainsi, le «savoir théorique ne dit pas ce qu'il faut faire, mais conduit à agir avec discernement, à construire des procédures rigoureuses en donnant le moyen de savoir à quelles conditions on peut faire ce que l'on veut faire, et quelles en seront les conséquences.» (p. 71). Dans cette optique, la théorie permet de structurer la pratique, de l'organiser au moyen de «plans d'actions», de procédures. Il y a un lien direct de la théorie vers la pratique pensée et organisée par la théorie.

Une telle perspective entraînerait donc que la pratique d'un enseignant soit jugée comme le résultat d'une «chaîne d'application». La pratique serait un processus d'applications successives qui émanerait d'un corps de savoirs théoriques. L'action humaine, toujours sous le contrôle de la cognition, «ce qui gouverne les comportements observables ce sont d'autres comportements, inobservables ceux-là, mais manifestables dans les premiers» (p. 165), est regardée comme un «processus finalisé». L'action provoque la transformation,

par «un processus», d'un état premier à un second (le produit). Ce «processus» nécessite donc une action rationnelle.

Étudier la pratique enseignante, dans cette perspective, amène à favoriser le travail de réalisation des situations d'enseignement-apprentissage. Dans ce contexte, la pratique est réalisée comme une action rationnelle, menée par un acteur, l'enseignant, qui met rationnellement en œuvre ce qu'il a soigneusement planifié. On repère dans cette approche de la pratique, le modèle de «l'enseignant ingénieur, technologue». Pourtant, comme le notent Lenoir et Vanhulle (2006), «on ne peut plus soutenir que la pratique enseignante est une action exclusivement rationnelle et normative» (p. 216). Ainsi, la pratique enseignante s'élabore, «dans un processus intersubjectif où la créativité et l'aléatoire occupent une place importante, quelle que soit la qualité de l'anticipation créatrice qui opère lors de la phase préactive» (p. 217). Selon ces auteurs, pour que l'action soit rationnelle, il faudrait que l'enseignant et les élèves en partagent la signification. «L'action serait rationnelle si l'interaction sociale qui s'établit est également rationnelle, ce qui requerrait pour le moins que les élèves soient sur la même longueur d'onde que l'enseignant et qu'ils adoptent une compréhension identique des fins énoncées, des moyens proposés et mis en œuvre, de la situation de départ retenue, des effets anticipés, etc. » (p. 217). Alors, «il devient clair que le recours à une action idéalement rationnelle s'avère illusoire dans le champ de l'interaction sociale que constitue la relation enseignement-apprentissage.» (p. 218).

La remise en cause du «paradigme théorie/pratique» engendre des travaux de recherches qui avancent d'autres modèles de conceptualisation de la pratique. Ainsi, depuis une dizaine d'années, comme le notent Barbier et Durand (2003), dans les disciplines qui s'attachent aux pratiques professionnelles, «le paradigme théorie / pratique, n'est plus le seul modèle» (p. 100).

I. 1. 3 : De nouvelles approches de la pratique enseignante

En réaction aux recherches «processus-produit» s'est étendu le courant de «l'action située» (Schuman, 1987) qui «inspire de plus en plus souvent les travaux de recherche sur l'enseignement. Dans le domaine de l'enseignement, ce courant conduit à privilégier le contexte des situations d'enseignement comme facteur conditionnant la pratique. L'action ne peut résulter de la simple exécution d'un plan. Même si le praticien anticipe, prévoit des alternatives pour chaque phase, il devra s'adapter aux évènements, traiter les imprévus, agir à bon escient en saisissant les opportunités». De fait, selon cette approche, l'exercice effectif est

conditionné par des évènements. Ainsi, «l'activité en situation n'est pas calculée par un acteur rationnel» (p. 269). De nombreux travaux actuels invitent à prendre en considération différents contextes pour aborder l'étude de la pratique enseignante. Dans ce sens, Bru (2002) emploie l'expression de «pratique en contextes» (p. 69). C'est dans l'environnement de l'activité professionnelle que se met en œuvre la pratique professionnelle du professeur des écoles. Elle est conditionnée, non seulement par des objectifs du système scolaire et des planifications de séances d'enseignement mais aussi par les spécificités émergentes de l'interaction entre l'enseignant et les élèves, dans le contexte de la classe.

En convergence avec ce courant, Altet (2002) caractérise la pratique enseignante comme «la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement.» (p. 85). Dans ce sens, il est légitime de chercher à analyser la pratique effective d'un enseignant. Altet complète cette définition par une autre signification de la pratique. Si la pratique appartient au «faire», elle ne se borne pas à «l'ensemble des actes observables, actions, réactions» (p. 85). La pratique comprend aussi «les procédés pour faire» qui correspondent à une fonction professionnelle telle qu'elle est définie par un groupe professionnel en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes.» (p. 86). Dans ce sens, «la pratique professionnelle peut être aussi définie comme une activité professionnelle située, orientée par des fins, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés et compétences – en actes – d'une personne en situation professionnelle» (Altet, 2000, p. 33). Une telle définition ne restreint pas la pratique de l'enseignant à ce qu'il accomplit ; elle fait de la pratique la mise en œuvre de compétences professionnelles dans un contexte professionnel singulier.

1. 1. 4 : Les variables structurant l'action des enseignants

Différents travaux ont mis en exergue les éléments organisateurs de la pratique enseignante : les variables d'action (Bru, 1994), les dimensions de la pratique (Altet, 2002), les variables organisatrices (Casalfiore, 2002), la contextualisation (Marcel, 2002), l'intervention éducative (Lenoir 2006).

Bru (1994) perçoit trois grandes catégories de variables de l'action de l'enseignant : «les variables de structuration des contenus (transposition didactique, opérationalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus), les variables processuelles (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation), les variables relatives au dispositif (organisation de l'espace, du

temps, groupement des élèves, matériels et supports utilisés» (p. 106). Selon Altet (2002), cinq dimensions organisent la pratique enseignante : la dimension épistémique, la dimension pédagogique, la dimension didactique, la dimension psychologique et la dimension sociale. Casalfiore (2002) identifie huit variables susceptibles d'intervenir dans la structuration de l'activité des enseignants en classe : la discipline, qui concerne l'obéissance des élèves aux règles de bienséance ; l'organisation de la classe, qui a trait aux questions liées à la coordination des interactions et à l'aménagement de l'environnement ; l'attention des élèves, qui renvoie à la vigilance des élèves vis-à-vis de ce qui se passe en classe ; l'intérêt des élèves, qui concerne la préoccupation qu'ont les élèves pour ce qui se passe en classe. Plus que l'élève attentif, l'élève intéressé se montre concerné par les événements de la classe ; le travail des élèves, ou l'exécution des tâches proposées ; la coopération, qui a trait à l'engagement actif, quasi émotionnel, des élèves dans les activités scolaires ; l'acquisition de la matière par les élèves, qui renvoie au processus d'acquisition lui-même et aux résultats obtenus par les élèves compte tenu du programme en cours ; enfin, le sens que les élèves donnent à ce qui se fait en classe, qui concerne plus les éclairages nouveaux dont bénéficient les élèves que les résultats qu'ils produisent.

Dans la ligne des travaux de Bru, Marcel (2002) avance le concept de contextualisation qui «s'inscrit dans le courant théorique de l'approche systémique et plus précisément dans le prolongement du modèle du système enseignement/apprentissage dit des interactions en contexte.» (p. 103). Dans cette optique, les «processus de contextualisation» désignent «les interactions enseignant/contexte en cours d'action» (p. 103). Dans la mesure où ce terme «concerne de manière interdépendante les trois niveaux : le niveau théorique (l'approche systémique), le niveau méthodologique (la nécessité d'une double lecture, le contexte pour l'enseignant, le contexte pour le chercheur) et le niveau empirique, le repérage des processus de contextualisation)», il peut être considéré comme «un instrument intellectuel ayant vocation à appréhender le réel» (p. 104). Ce concept utilisé pour étudier les pratiques enseignantes inscrit celles-ci dans deux contextes : d'une part, la classe ; d'autre part, l'école.

Lenoir (2006) propose la notion «d'intervention éducative». Cette notion aide à analyser la pratique «dans ses différentes phases, de mettre en évidence le rapport interactif entre les élèves et entre ceux-ci et l'enseignant, de souligner la fonction médiatrice centrale de l'enseignant agissant sur le rapport d'apprentissage qui s'établit entre les élèves et les objets de savoir, et de souligner la multiréférentialité de la pratique enseignante.» (p. 229).

Ces analyses mettent toutes en relief la complexité des «pratiques enseignantes».

Complexité inhérente à la volonté de considérer, d'une part, l'acteur enseignant, et, d'autre part, la diversité des contextes dans lesquels il agit. Ainsi, le chercheur qui choisit comme objet de recherche la pratique enseignante doit prendre en compte sa complexité, et ce, «quel que soit le grain choisi, et au-delà de l'illusion que le découpage en micro-séquences simplifierait l'analyse, la complexité se retrouve pleine et entière. Chaque unité contient à nouveau le tout et notamment témoigne de la même complexité à l'œuvre et de la même imbrication des dimensions.» (Bru, Altet, & Blanchard-Laville, 2004, p. 81).

I. 2 : Objectifs de l'étude

L'objectif de l'étude présente est d'analyser les pratiques des enseignants débutants en référence au modèle du «spécialiste des apprentissages». La professionnalisation des enseignants comme expert des apprentissages nous conduit à rechercher les connaissances et les compétences mobilisées dans l'exercice de son activité professionnelle.

Les approches de la pratique enseignante présentées dans la partie précédente permettent de délimiter l'objectif de l'étude Ces approches conduisent à caractériser la pratique enseignante comme un ensemble d'activités exercées dans un contexte à plusieurs dimensions : institutionnelle, humaine, sociale, épistémologique, spatiale (une école, une classe), et temporelle (séance, séquence, période, année, cycle etc.). La pratique enseignante est complexe et soumise à de nombreuses contraintes et conditions. Elle se déroule dans des scénarios collectifs et individuels. Partant de cet ensemble, nous employons la notion de pratiques d'enseignement pour délimiter ce que l'enseignant accomplit pour préparer, mettre en œuvre et évaluer des situations d'enseignement-apprentissage.

Dans cette étude, nous portons notre attention sur les processus organisateurs à l'œuvre dans les séances de classe, qu'il s'agisse du choix de la situation d'apprentissage, de sa mise en œuvre à travers la formulation de la consigne, de l'organisation des phases de recherches, de la phase de mise en commun et de synthèse. Suivant une telle approche, les situations d'enseignement-apprentissage sont analysées comme un ensemble composite de gestes professionnels adaptés à un contexte d'enseignement.

Dans l'étude présente, l'analyse des pratiques comporte trois volets. Dans un premier temps, nous avons examiné la mise en œuvre des savoirs didactiques chez des étudiants en fin de formation initiale. Nous avons comparé les pratiques observées à ce moment de la formation à celles conduites après une année d'enseignement en responsabilité en tant que

professeur des écoles stagiaires. Nous avons parallèlement procédé à l'observation et à l'analyse de pratiques de trois professeurs des écoles maîtres-formateurs (PEMF). D'une comparaison entre les pratiques de PEMF «experts des apprentissages» et les pratiques d'enseignants débutants, nous pensions faire ressortir plus clairement les caractéristiques des pratiques de l'enseignant débutant. Nous avons observé des séances de découverte en mathématiques. Observe-t-on des différences caractérisables d'un point de vue didactique, entre une séance de mathématiques conçue et réalisée par un enseignant débutant et une séance de mathématiques conçue et réalisée par un enseignant expérimenté.

I. 3 : La recherche de compétences didactiques dans les pratiques

I. 3. 1: La didactique : une grille d'analyse de l'enseignement

Nous avons construit une grille d'analyse des pratiques d'enseignement dans une perspective didactique. Prendre comme objet d'étude la mobilisation des connaissances et compétences didactiques dans les pratiques enseignantes implique de pouvoir délimiter ce qui relève de cette catégorie de compétences et ce qui en est exclu dans les situations d'enseignement-apprentissage. Il nous faut alors être capable de repérer des données didactiques dans l'observation de la classe.

L'activité de l'enseignant consiste à élaborer et mettre en œuvre des dispositifs didactiques ambitionnant l'acquisition des savoirs par les élèves. Chaque dispositif didactique présente une organisation de conditions et de ressources : détermination du contenu enseigné, choix de la situation, planification des activités, sélection de supports, organisation des modalités de travail, prévision de l'évaluation. Ces dispositifs manifestent l'expression de choix indispensables à leur élaboration et à leur mise en œuvre.

I. 3. 2 : Les variables structurant l'action des enseignants

L'analyse des situations didactiques met en relief les variables importantes sur lesquelles le professeur agit. Ainsi, de ses travaux, Bru (2002) a dégagé «des variables de l'action didactique» qui représentent les éléments de la situation d'enseignement-apprentissage qui peuvent être adaptées par le professeur selon son appréciation «du contexte général et particulier».

Nous choisissons d'observer les deux grandes catégories de variables de l'action de l'enseignant dégagées par Bru : les variables de structuration des contenus et les variables processuelles. Nous examinerons dans un premier temps «les variables de structuration et de

mise en œuvre des contenus» relatives aux activités de conception didactique et à la sélection des modalités d'intervention auprès des élèves, en d'autres termes, qui ont trait au choix de la situation, à l'organisation des fiches de préparation et à l'élaboration des consignes. Puis, nous considérerons «les variables processuelles» relatives aux moyens concrets d'organisation effective des conditions d'apprentissage. Aussi, pour analyser les pratiques enseignantes, nous avons choisi de nous appuyer sur des variables identifiées comme des éléments de compréhension des pratiques. Nous pourrons, dès lors, déceler les variables pour lesquelles les variations didactiques sont les plus importantes et ont des incidences sur le déroulement et les résultats de l'apprentissage.

Pour ordonner ce questionnement, deux composantes de l'activité enseignante ont été observées : le travail de préparation et le travail de réalisation de la séance. Dans le travail de préparation, nous avons repéré les choix portant sur la nature des tâches prévues pour les élèves dans deux dimensions : le choix de la situation et la préparation didactique de l'activité, le titre, les objectifs, le matériel, l'insertion de la séance dans une progression, le vocabulaire didactique et mathématique utilisé, la formulation de la consigne, le déroulement anticipé de la séance, la prévision des différentes phases, les anticipations liées aux procédures attendues, aux erreurs éventuelles, aux aides à apporter, aux modalités de validation.

Concernant le travail pendant la réalisation de la séance, nous avons retenu quatre dimensions des pratiques de classe : la passation de la consigne ; la phase de recherche ; la phase de mise en commun ; la phase de synthèse. Chacune de ces dimensions est déclinée selon des variables didactiques sélectionnées à partir des travaux de Brousseau (1986) et de Bru (1994).

Pour élaborer une préparation de séance, «l'enseignant expert des apprentissages» doit fixer un objectif constituant un obstacle cognitif, tenir compte des procédures initiales des élèves diagnostiquées lors d'une évaluation préalable, inventorier les procédures finales caractéristiques du franchissement de l'obstacle, repérer les variables didactiques qui influenceront les procédures des élèves au cours d'une anticipation *a priori.* Ces variables contraignant les élèves à passer de leurs procédures initiales à des procédures finales. Le professeur des écoles «expert des apprentissages» doit prévoir les différentes phases de la séance et anticiper les modalités d'organisation : gestion du temps ; répartition des élèves ; utilisation de l'espace de la classe. Il opère aussi un choix de supports, envisage les procédures initiales des élèves et celles qu'ils devront s'approprier, détermine le rôle de ses interventions, etc.

Au début de la séance d'enseignement-apprentissage, le professeur des écoles peut rappeler lui-même ou inviter les élèves à rappeler le contenu de la séance précédente. Au cours de la séance, le professeur des écoles installe les conditions propices à la réception d'une consigne indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre et la fait reformuler par les élèves. Le professeur peut montrer aux élèves ce qu'ils savent déjà accomplir en réactivant leurs connaissances mobilisables. Lors du déroulement de la séance, le temps de recherche et d'apprentissage des élèves est valorisé par rapport au temps d'intervention et donc d'enseignement du professeur. Le degré d'initiative de l'élève est important s'il peut tester ses procédures personnelles et ne se limite pas à appliquer mécaniquement celles présentées par le professeur. Ce dernier peut aussi accompagner les élèves dans l'organisation de leurs recherches. Le rôle de l'erreur est examiné durant les phases de mise en commun si l'enseignant permet son expression, la considérant comme le reflet des représentations des élèves et ne la sanctionne pas. Le professeur peut prodiguer aux élèves des encouragements. La validation peut émaner des rétroactions des élèves lors des phases de synthèse. Dans ce cas, la situation est autovalidante. Les procédures des élèves peuvent aussi être validées lors d'une interaction entre pairs. C'est l'occasion, pour le professeur, de provoquer et d'animer un débat lorsque les opinions sont divergentes. Le professeur des écoles peut clore une séance par un retour sur l'état des travaux en cours qui se poursuivront éventuellement durant une séance ultérieure.

II : Méthode

II. 1 : Les participants

Six professeurs des écoles ont participé à l'étude : trois étudiants en fin de formation initiale, devenus professeurs des écoles stagiaires l'année suivante et trois enseignants expérimentés. Le Tableau 4 présente la composition de l'échantillon de façon synthétique. Par respect de l'anonymat, les trois étudiants en fin de formation initiale sont désignés FORM1, FORM2, FORM3, l'année de formation à l'IUFM, puis DEB1, DEB2 et DEB3 en tant que professeurs des écoles stagiaires, l'année suivante. Les trois enseignants expérimentés sont désignés EXP1, EXP2 et EXP3.

Tableau 4 : Caractéristiques des participants

Enseignants	Ancienneté	Formation antérieure	Classe	
			Niveau	Effectifs
FORM1	Master2 MEEF	M1 psychologie	GS	20
FORM2	Master2 MEEF	L3 sciences de l'éducation	CE1	22
FORM3	Master2 MEEF	L3 sociologie	CM2	21
DEB1	PES	M1 psychologie	CP	19
DEB2	PES	L3 sciences de l'éducation	CP	20
DEB3	PES	L3 sociologie	CP	19
EXP1	19 ans	DEUG sciences	CP	19
EXP2	24 ans	DEUG économie	CP	24
EXP3	15 ans	DEUG littéraire	CP	20

Dans la mesure où l'étude s'inscrit dans une démarche qualitative et ambitionne une analyse fine du processus de transmission-appropriation des savoirs scolaires, nous devions nous restreindre à un nombre limité de professeurs participants. Parmi les critères de sélection, nous avons décidé de retenir des étudiants en fin de formation initiale qui accepteraient de présenter des séances de mathématiques. Nous avons également sélectionné des professeurs des écoles titulaires expérimentés avec les mêmes critères. Nous avons retenu des PEMF pour garantir une probabilité importante de réinvestissement des savoirs scientifiques dans les pratiques. Ces enseignants ont été recrutés par l'intermédiaire d'une inspectrice de l'Éducation Nationale. Parmi les 30 personnes contactées par téléphone, seuls trois étudiants en fin de formation initiale et trois PEMF ont accepté de participer à l'étude.

Les obstacles pour rencontrer des participants ont abouti à un «échantillon de convenance» (Maubant & al., 2005) formé de trois étudiants en fin de formation initiale (puis stagiaires) et trois professeurs des écoles expérimentés. Tous sont présentés ci-dessous à partir d'informations lors d'un entretien préalable aux observations de classe.

FORM1 : Cette professeure participante a suivi des études de psychologie jusqu'au

master. Fille d'instituteur, elle considère que son entrée dans le métier est marquée par «l'empreinte» qu'a laissée sa mère sur elle. Concernant les mathématiques, elle confie «ne pas aimer l'aspect logique et rigide de la discipline». Elle préfère le français qui permet «plus de liberté». Pourtant, elle déclare ne pas nourrir de rejet envers les mathématiques. Elle insiste sur la nécessité et sa volonté de «faire manipuler les élèves» pour «qu'ils puissent comprendre la logique des mathématiques». L'école dans laquelle FORM1 enseigne est située dans un quartier résidentiel à la périphérie d'une agglomération. La classe est une classe de grande-section de maternelle. Elle indique que le groupe d'élèves dont elle a la charge est «agréable». Seul un élève «perturbe le déroulement des apprentissages». Il est pris en charge par un psychologue scolaire.

DEB1 : Elle enseigne dans une classe de CP dans une école de centre-ville. L'école, de taille moyenne, accueille 145 élèves répartis en six classes. DEB1 considère que les élèves «sont travailleurs mais qu'il faut beaucoup les rappeler à l'ordre pour obtenir le calme». Elle estime que «le niveau est satisfaisant pour la plupart des élèves».

FORM2 : Elle a effectué un cursus universitaire en sciences de l'éducation jusqu'à la licence. Durant ce stage en responsabilité, elle exerce dans une classe de CE1. L'établissement scolaire est situé à la périphérie d'une zone urbaine. S'affichant intéressée par la didactique, FORM2 souhaite «mettre en place des situations-problèmes, solliciter des reformulations, organiser des mises en commun pour faire expliciter par les élèves leurs propres procédures». Elle prétend «comprendre l'enjeu des recherches en didactique mais avoir beaucoup de difficultés à les mettre en œuvre. Elle souligne «avoir une classe agitée et des élèves perturbateurs».

DEB2 : En tant que professeur des écoles stagiaire, elle est affectée dans une classe rurale de CP. Elle juge que «le niveau général de sa classe est très bon». Toutefois, elle estime que la classe a quelques «élèves agitateurs».

FORM3 : Ce débutant a suivi des études en sociologie jusqu'à la licence. Il enseigne dans une classe de CM1 située dans une Zone d'Éducation Prioritaire. Il a la conviction du rôle important de l'enseignant dans la société : «Pour moi, c'est militer pour l'égalité des chances entre les élèves, c'est pas seulement un métier de l'instruction.». Il a d'ailleurs insisté pour être affecté en ZEP. Il se revendique d'une pédagogie «active» pour «embarquer» tous les élèves et de ne pas en laisser sur «le quai». Il pense que des élèves en difficultés sont «cadrés» de cette façon, que ça garantit «la présence active de tous».

DEB3 : En tant que professeur des écoles stagiaire, il est affecté dans une classe de

CP, située dans une école périurbaine. Selon lui, la classe de CP dont il a la charge est une classe «agitée» en raison de «la présence de plusieurs élèves perturbés». Il compte sur «l'intérêt des séances qu'il propose pour fédérer l'attention et l'investissement des élèves».

EXP1 : Cette professeure des écoles possède un DEUG scientifique. Elle a accompli sa formation professionnelle à l'École Normale. Elle détient le CAFIPEMF depuis 1999. Elle reçoit de nombreux étudiants et stagiaires en formation initiale à l'IUFM. Elle exerce dans une école de campagne, depuis 19 ans au cycle 2, notamment une classe de CP depuis 15 ans. Pour cette enseignante expérimentée, ses élèves ne présentent pas de difficultés importantes. Elle déclare que, de par sa formation scientifique, elle a de l'engouement pour les mathématiques. Elle dit apprécier la discipline et être à l'aise avec elle. Son mémoire de CAFIPEMF avait pour thème «La construction de la numération au CP» et traitait de la résolution de problèmes avec l'intention affirmée de «combler des lacunes». Elle y faisait référence à Brousseau et indique avoir «commencé à lire la Théorie des Situations Didactiques», et «s'en inspirer».

Les situations d'enseignement-apprentissage qu'elle met en œuvre sont «largement basées sur des propositions d'activités issues de «Cap Maths» ». «L'explication détaillée des objectifs et des déroulements de séances, notifiés dans la méthode, garantissent une certaine maîtrise et cohérence» à EXP1. On pourrait caractériser son enseignement comme un enseignement par «situation-problème».

EXP2 : Cet enseignant possède un DEUG en économie. Elle a suivi une formation professionnelle à l'École Normale. Elle enseigne depuis 1990 et est PEMF depuis 1995. Elle enseigne depuis 20 ans dans le même établissement scolaire localisé dans un quartier sensible d'une agglomération en Zone d'Éducation Prioritaire. Cette enseignante souligne la forte hétérogénéité des élèves de sa classe de CP. Après avoir enseigné cinq années auprès d'élèves de cours élémentaire première année, elle a voulu «connaître le CP». Notons que son mémoire de CAFIPEMF avait pour thème «La lecture au CP», avec Goigoux comme auteur principal de référence. Utilisant souvent (mais pas exclusivement) Picbille (Brissiaud, 2008), EXP2 qualifie son enseignement de «traditionnel», basé sur l'alternance «leçon / exercices».

EXP3 : Elle possède un DEUG littéraire. Elle a été admise sur la liste complémentaire du CRPE. Elle n'a suivi une année de formation professionnelle à l'IUFM qu'après une première année d'enseignement dans une classe à cours multiples GS/CP/CE1. Elle possède le CAFIPEMF et enseigne pour la douzième année dans une école d'application. Son mémoire portait sur «La lecture en GS». Elle se dit «peu sensible» aux «modes

pédagogiques» et qualifie son enseignement de «traditionnel». Très ironique vis-à-vis des recommandations pédagogiques contemporaines, EXP3 pense «qu'autrefois les enfants apprenaient mieux sans tout ça» et que «les nouveautés servent aux jeunes collègues qui écoutent ça, parce que ça dore leur image. Ils ont fait plus d'études que nous, alors, ils le montrent dans leurs discours mais dans la pratique est-ce que ça les aide ? Je sais pas trop».

II. 2 : Les conditions d'observation

Les observations de pratiques d'enseignement ont été conduites en 2011 et 2012 durant six séances de classes menées par trois enseignants débutants : trois séances conduites par ces étudiants en fin de formation initiale ; trois autres séances l'année suivante, en 2012, en tant que professeurs des écoles stagiaires au troisième trimestre. Les séances de classe conduites par les trois PEMF ont été observées au troisième trimestre de l'année 2011.

Nous avons rencontré chacun des professeurs participants un mois avant les observations de classe. Cet entretien a permis de présenter les objectifs et la méthode de l'étude. Nous avons bien insisté sur le fait que nous ne souhaitions pas juger leurs pratiques professionnelles mais que nous voulions les observer pour les comprendre. Nous n'avons pas sollicité une séance portant sur une notion précise du programme de mathématiques. Les enseignants nous ont demandé s'ils devaient préparer une séance comme pour une évaluation ou une inspection. Nous leur avons proposé de conduire une séance de mathématiques ordinaire et pas une «séance modèle», afin que les situations d'enseignement enregistrées ne diffèrent pas des activités habituelles. Nous avons bien rappelé l'importance de conserver l'emploi du temps et les habitudes de travail.

Au cours de cette étape de prise de contact et d'entretien préalable avec les participants, nous avons pu obtenir des renseignements sur leur cursus universitaire, leur ancienneté, leur expérience professionnelle et leurs conceptions de l'enseignement. Nous avons annoncé aux professeurs des écoles en formation que nous souhaitions observer deux séances : l'une conduite l'année en cours et l'autre l'année suivante lorsqu'ils auraient une classe en responsabilité. Nous avons précisé aux PEMF que l'observation porterait sur une seule séance. Nous avons présenté les conditions d'enregistrements et le matériel utilisé.

Pour exploiter de façon optimale les enregistrements, nous avons cherché à utiliser un dispositif technique performant. Les enregistrements ont été effectués avec, d'une part, un magnétophone placé sur une petite table au centre de la classe, et d'autre part, un micro-cravate porté par l'enseignant. Les dates et horaires des séances ont été établis en concertation

avec les enseignants, afin de tenir compte de leurs diverses contraintes professionnelles : emploi du temps, programmation, interventions extérieures, etc. Nous avons dû reporter les observations pour des raisons exceptionnelles telles que des grèves ou des réunions.

Nous avons préparé nos observations dans les classes en nous présentant aux élèves de la classe quelques jours avant la réalisation de l'observation. Le jour de la séance, l'enregistrement a été précédé de quelques tests techniques. Nous nous sommes installée au fond de la classe dès l'arrivée des élèves. Le temps d'observation était d'une heure.

II. 3 : La transcription des données

Nous avons obtenu neuf enregistrements audio des situations d'enseignement-apprentissage en classe. Chacun des neuf enregistrements audio constitue un matériau brut de l'activité professionnelle effectuée. Les enregistrements audio réalisés dans les classes fournissent des informations d'une grande complexité. Le magnétophone employé enregistrait toutes les interventions verbales de la situation d'enseignement-apprentissage. Nous avons recueilli des informations que ne pouvait enregistrer le magnétophone. Il nous fallait noter celles qui ont orienté le déroulement de la séance. Nous notions les modifications de l'intonation de la voix de l'enseignant, des phases d'agitation dans la classe, l'attention des élèves dirigée ou non vers l'activité. En effet, les échanges entre le professeur et les élèves s'effectuent principalement sous la forme de verbalisations, mais toute une partie de ceux-ci se réalise aussi de manière non verbale. En outre, simultanément, on peut observer le professeur distribuer des fiches d'exercices aux élèves, percevoir son attention dirigée vers un élève agité, et l'écouter formuler une consigne à la classe sur l'activité suivante. Dans le déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage, tous ces moments se suivent et s'entremêlent en constituant une trame très complexe dont nous notions les éléments.

Par la transcription, nous devions effectuer le passage d'un matériau composite à une mise en forme textuelle la plus exhaustive possible pour ne pas perdre les informations qui véhiculent «les multiples facettes du travail en classe» (Tardif & Lessard, 1999, p. 183). Différentes conditions, telles que la vitesse d'élocution du professeur des écoles ou la quantité d'interactions entre les enseignants et les élèves, accroissent le temps d'analyse des données de manière significative. Le matériau textuel obtenu constitue une première reconstruction de la réalité à partir duquel, nous avons dû faire des choix raisonnés pour procéder à l'analyse des enregistrements de séances. Les situations d'enseignement-apprentissage enregistrées peuvent engendrer une lecture plurielle. Cela nous a conduit à élaborer une grille d'analyse

conceptuelle du matériau textuel fondée sur les choix théoriques présentés comme objectifs (voir CH. 3). En cohérence avec les objectifs de l'étude, nous avons élaboré une grille d'analyse qui prenait en compte les composantes de l'activité didactique.

II. 4 : Les cinq composantes de l'activité didactique

Le professeur des écoles fait des choix concernant le contenu et la gestion des séances qui interviennent donc dans la préparation didactique et lors de la prise de classe effective. Ce sont des variables de l'action didactique qui sont adaptées par l'enseignant selon son appréciation du contexte. Dans ce cadre, les savoirs didactiques peuvent guider les professeurs des écoles dans le choix des alternatives se présentant lors de la réalisation et de la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage. Ces choix ont une incidence sur les activités et les apprentissages des élèves. Nous avons retenu cinq dimensions de l'activité didactique pour fixer un cadre d'analyse aux observations de classe : la situation d'apprentissage ; la préparation ; la consigne ; la phase de recherche, la phase de mise en commun. Sans être exhaustives, elles illustrent des alternatives professionnelles sélectionnées par l'enseignant.

II. 4. 1 : La situation d'apprentissage

Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé «transposition didactique» (Chevallard, 1985). Le professeur des écoles «expert des apprentissages» construit des situations pour que les connaissances à enseigner s'imprègnent de sens. Ainsi, «il doit simuler dans sa classe une micro société scientifique» (Brousseau, 1986, p. 23). Ce faisant, il accomplit une recontextualisation du savoir à assimiler. Il doit installer dans la classe une activité permettant l'émergence de la connaissance.

Nous avons examiné les situations choisies par les participants. Nous avons analysé différentes variables didactiques dans le choix de la situation d'enseignement-apprentissage. Nous avons repéré leur conformité aux hypothèses de la didactique des mathématiques. Nous avons considéré si les activités proposées aux élèves sont extraites de documents et si des modifications ont été apportées à ces documents. Nous avons examiné l'adoption des propositions des auteurs de ces derniers par l'enseignant lors du déroulement de la séance.

Nous avons défini la nature de l'objectif d'apprentissage : apprentissage d'une convention ; connaissance à élaborer à partir d'une situation de résolution de problème ; découverte d'une notion suivie d'exercices d'entraînement. Nous avons considéré aussi la

nature de la tâche prescrite. Elle a pu consister en l'imitation d'exemples basée sur la recherche d'analogies. Les élèves ont aussi pu être confrontés à une situation d'anticipation nécessitant la mise en œuvre d'une procédure non suggérée par la consigne. Selon les distinctions établies par Douady (1987), nous avons repéré l'aspect outil ou objet de la connaissance. Une connaissance est un outil si l'élève peut la formuler, en justifier l'utilisation et lui permet de résoudre divers problèmes. Une connaissance peut être présentée comme un objet, comme une notion mathématique, que l'élève doit apprendre pour ensuite effectuer des exercices d'application.

Comme le montre le Tableau 5, les neuf séances de mathématiques que nous avons observées étaient des situations de découverte. Elles proposaient toutes une activité de résolution de problèmes.

Tableau 5 : Les neuf séances de mathématiques

•Participants	•Classe	Titre des situations
•FORM1	•GS	•Les oiseaux et les nids : un problème nécessitant de construire une collection équipotente à une collection de référence
•FORM2	•CE1	•Une semaine au camping : résolution d'un problème écrit.
•FORM3	•CM2	•Les voyages en train : un problème consistant à recueillir et traiter des informations dans une fiche horaire de la SNCF
•DEB1	•CP	•Groupements par dix : un problème proposant la mise en paquets de dix pour faciliter le dénombrement d'une grande collection de jetons
•DEB2	•CP	•Le château : un problème permettant le repérage des écritures dans un tableau de nombres organisés en lignes de dix ainsi que le rappel et l'entretien du nom des dizaines
•DEB3	•CP	•Dénombrement de grandes collections : un problème de dénombrement de grandes collections d'objets nécessitant les groupements par dix
•EXP1	•CP	•Grand Robot : un problème nécessitant d'associer désignation chiffrée et groupement par dix.
•EXP2	•CP	•La planche des nombres : un problème nécessitant d'utiliser le groupement par dix pour dénombrer de grandes collections de points.
•EXP3	•CP	•La file numérique : un problème permettant de comprendre le fonctionnement d'une file numérique «comme Picbille»

II. 4. 2 : La préparation

Nous pouvons remarquer les traces d'une compétence professionnelle dans les différents choix de l'enseignant relatifs à la situation d'enseignement-apprentissage prévue et l'organisation des activités envisagées pour les élèves. Les préparations portent la trace d'une réflexion préalable à la séance à réaliser. Nous nous sommes appuyée sur les documents de préparation pour repérer les rubriques et le vocabulaire utilisé.

Nous avons d'abord considéré le titre de l'activité choisi. Le titre peut présenter : le

type de situation proposé (exemple, «situation problème») ; la nature de l'activité proposée («activité de comptage») ; ou le contenu mathématique étudié («décompositions additives»). Puis, nous avons analysé les objectifs et les avons distingués selon leur nature et leur nombre. Ils peuvent désigner une procédure attendue ou une connaissance à mobiliser. Ensuite, nous avons examiné les supports sélectionnés. Il peut-être constitué d'objets, de photocopies d'un document, du fichier de l'élève.

La suite de la fiche décrit la planification du déroulement de la séance. Nous avons recherché la présence de la consigne, la description explicite de l'activité des élèves, l'inventaire des procédures susceptibles d'être utilisées par les élèves. Ces prévisions comportent une analyse de la tâche des élèves. Nous avons aussi recherché les analyses portant sur l'activité du professeur. Nous avons repéré l'estimation du temps accordé aux différentes phases de la séance. Enfin, nous avons considéré si le professeur des écoles établit une progression entre les séances appartenant à une séquence .

II. 4. 3 : La consigne

Une consigne est un «ordre donné pour faire effectuer un travail. Un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre» (Reynal, 1997, p. 63). Il s'agit, pour l'enseignant, d'organiser, *in situ*, la rencontre des élèves avec une situation problématique, source de l'apprentissage par adaptation. Le professeur fait en sorte que les élèves se confrontent à l'insuffisance de leurs propres procédures pour résoudre le problème posé.

Ainsi, la formulation de la consigne réclame une attention particulière car la qualité du travail des élèves en résulte. En effet, une consigne peut être comprise diversement par les élèves : sa lecture ou son écoute déclenche des processus d'interprétation qui permettent aux élèves d'élaborer une représentation de la tâche. Si la formulation n'est pas correcte, le travail ne sera pas réalisé convenablement. Nous avons analysé la consigne depuis sa formulation dans la fiche de préparation jusqu'à son énonciation pendant la séance. Nous avons comparé les consignes formulées à celles qui sont proposées dans les supports utilisés. Nous avons repéré si les professeurs reprennent fidèlement les propos des auteurs des documents ou s'ils procèdent à des ajustements. Nous avons examiné si la consigne désigne aux élèves un but à atteindre (il faut trois oiseaux dans chaque nid) ; une activité mathématique (combien...) ; une action matérielle (découper). Nous avons noté si les participants établissent des liens avec les activités déjà effectuées.

II. 4. 4 : La phase de recherche

Nous désignons par «phase de recherche» le moment qui prolonge la transmission de la consigne. Cette phase se situe entre la transmission de la consigne et la phase de mise en commun. Dans la fiche de préparation, nous avons examiné ce que les professeurs des écoles écrivent à propos de cette phase. Nous avons séparé ce qui relève de l'activité de l'élève ou du rôle de l'enseignant. Pendant le déroulement effectif de la séance, nous avons analysé les activités des élèves et celles de l'enseignant. S'agissant de l'activité des élèves nous avons distingué s'il s'agit pour l'élève, de deviner ce qu'attend l'enseignant ; de repérer des analogies ; d'effectuer une recherche nécessitant le recours à des connaissances mathématiques suggérées ou non. Nous avons noté aussi si l'élève a la possibilité de vérifier lui-même la validité de sa réponse ou si elle a été fournie à l'élève par l'enseignant. Concernant les productions des élèves, nous avons observé si l'enseignant restait en retrait, préservant tout le sens de la vérification et de la mise en commun. Dans ce sens, concernant les erreurs produites par les élèves, nous avons relevé si le professeur les laissait subsister jusqu'à la phase de mise en commun ou s'il les corrigeait directement durant la phase de recherche.

II. 4. 5 : La phase de mise en commun et de synthèse

La phase de mise en commun peut présenter différentes organisations. Elle peut constituer un moment de correction où le professeur récolte les réponses en questionnant les élèves qui ont réussi. Dans ce cas, seules les réponses exactes sont apportées et les erreurs ne sont pas formulées. Si toutefois ces dernières apparaissent, elles sont invalidées par le professeur.

Cette phase de mise en commun peut aussi aboutir à des comparaisons de procédures lorsque l'enseignant recueille les résultats des élèves et qu'il leur propose de valider les réponses en référence à la consigne. Cette deuxième forme de gestion de la phase de mise en commun est prolongée par un moment de synthèse quand le professeur reprend les productions effectives, les procédures appropriées utilisées et rappelle éventuellement les origines des erreurs. Nous pouvons rencontrer enfin des phases d'institutionnalisation quand l'enseignant expose les règles à retenir et à réinvestir. L'enseignant a donc le choix entre plusieurs alternatives pour organiser la mise en commun. Nous avons repéré ce qui a été noté sur la fiche de préparation. Elle peut désigner : un moment de correction ou une mise en commun des procédures utilisées ou une phase d'institutionnalisation.

Concernant le déroulement effectif de la phase de mise en commun, nous avons précisé si nous reconnaissions un moment de correction ; une phase de mise en commun des procédures ; une étape de synthèse établissant une hiérarchie dans les procédures utilisées ; une institutionnalisation. Concernant l'initiative accordée à l'élève, nous avons repéré s'il s'agit pour lui de fournir une réponse, c'est-à-dire d'énoncer le résultat qu'il a obtenu, s'il doit expliciter ses procédures qui lui ont permis de trouver le résultat énoncé et/ou s'il est invité à expliquer une autre procédure que la sienne. Nous avons aussi repéré si la situation d'enseignement-apprentissage permet à l'élève de contrôler lui-même la validité de son résultat.

Quant au professeur, nous avons noté si le choix des élèves sollicités était motivé par une sélection d'informations au cours de la phase de recherche. Nous avons constaté s'il donnait lui même la réponse, s'il opposait des résultats contradictoires et/ou s'il rappelait les contraintes de la situation. Nous avons également repéré si le professeur laissait les élèves s'exprimer et s'il encourageait les échanges. Le décalage possible entre le projet initial et l'évolution effective de la situation, les décisions spontanées de l'enseignant nous renseignent sur la façon dont il prend en compte l'hétérogénéité de ses élèves, comment il s'attache à leurs réactions en modifiant le déroulement prévu de la séance.

A l'issue de la phase de mise en commun, des moments d'institutionnalisation peuvent être mis en œuvre d'après le contenu des échanges. Nous avons observé si l'institutionnalisation tenait compte du déroulement de la séance. L'enseignant décontextualise-t-il la connaissance acquise en appréciant sa pertinence par rapport au passé et à l'avenir du développement des connaissances de l'élève ? Construit-il les liens nécessaires entre concepts pour favoriser la structuration du savoir ? Il peut aussi introduire des connaissances qui resteront pendant longtemps au-delà des possibilités des élèves.

Ainsi, avec l'analyse de ces caractéristiques émergeant des pratiques observées, nous avons pu préciser celles qui reflètent une prise en compte des savoirs didactiques.

III : Description et analyse des séances

Nous avons choisi de présenter les pratiques d'enseignants expérimentés PEMF dans un premier temps car elles servent de référence pour l'analyse des pratiques débutantes, lesquelles sont la cible de l'étude.

III. 1 : Les pratiques expérimentées

III. 1. 1 : Présentation de la situation d'apprentissage

Les situations choisies par EXP1, EXP2, EXP3 consistent en un problème à résoudre lors d'une situation de découverte. Les trois séances se déroulent au troisième trimestre de l'année scolaire. Les trois activités doivent permettre aux élèves d'élaborer des connaissances nouvelles dans le domaine de la numération. Toutes ces connaissances, relatives au concept de nombre, sont présentées dans leur aspect outil. Il s'agit, en particulier, de valoriser l'usage des groupements par dix au détriment du comptage un à un pour dénombrer et organiser des collections. Les élèves des trois classes ont commencé à étudier les nombres et leur écriture jusqu'à 100 environ. C'est la découverte des principes de la numération décimale qui commence avec les activités qui suivent. Les élèves vont dénombrer des jetons en faisant des paquets de dix ce qui conduira à l'étude des unités et dizaines dans l'écriture des nombres.

Les enseignantes expérimentées utilisent plusieurs manuels de mathématiques pour le CP. Ces ouvrages déterminent certaines caractéristiques de leurs pratiques professionnelles. Beaucoup d'enseignants utilisent les manuels comme une banque d'exercices à proposer aux élèves. Les manuels proposent des activités associées aux différents niveaux scolaires, Comme il existe un lien entre la tâche indiquée par un manuel et les déroulements de la situation d'enseignement-apprentissage en classe, une présentation de la situation décrite dans le livre du maître est nécessaire.

Séance «Grand Robot» (Annexe 19)

L'enseignante EXP1 utilise le fichier «Cap Maths» (Charnay, Dussus, & Madier, 2005), un manuel provenant d'une collaboration entre chercheur de l'INRP, formateur IUFM et professeur des écoles. La séance «Grand Robot» constitue «un problème nécessitant d'associer désignation chiffrée et groupement par dix. Il s'agit de réaliser une collection d'objets (des carrés en carton figurant des boutons) dont le cardinal est fourni par une collection de référence organisée en carrés sur une feuille A4 (la fiche robot). Ensuite, il convient de vérifier si ces deux collections ont le même cardinal. Aucun autre matériel n'est procuré aux élèves. Un seul voyage est autorisé pour aller récupérer la collection. Cette dernière doit posséder le même cardinal que la collection indiquée. Deux formes de conditionnement sont accessibles pour la collection à récupérer : des carrés de papier, tous de même dimension, superposables à ceux de la collection de référence ainsi que les mêmes

carrés solidaires en plaques de dix et de forme rectangulaire 1x10. L'activité s'effectue par groupe de deux élèves, un seul se déplaçant pour préciser la commande. Après avoir récupéré la collection, le binôme d'élèves doit procéder à une correspondance terme à terme entre les deux collections par superposition, après un éventuel découpage des carrés lorsqu'il s'agit des plaques. Les critères de sélection des élèves à qui est confiée telle ou telle tâche (vendeur, client) ne sont pas indiqués dans le manuel.

Au départ de cette activité, l'enseignant doit :

- organiser les équipes de deux élèves et désigner les marchands (deux ou trois selon le nombre d'élèves de la classe) ;
- montrer un robot et présenter la tâche. La consigne est ainsi formulée dans le manuel :

> *Gribouille a joué avec les nouveaux robots. Ils sont plus grands que les premiers. Comme ils ont aussi beaucoup plus de boutons, les marchands de boutons se sont organisés : ils ont des boutons seuls et des plaques qui contiennent dix boutons.* (Les deux catégories de «produit» sont montrées). *Il suffit de leur demander ce que l'on veut. Mais attention, ils donnent exactement ce qu'on leur demande. Il faut donc bien préciser si on veut des plaques de dix boutons ou des boutons seuls. Les boutons vendus en plaques devront être découpés avant d'être placés sur le robot. Dans chaque groupe, un seul élève ira vers un des marchands et il ne pourra y aller qu'une seule fois. Il faut ramener juste ce qu'il faut de boutons, ni plus, ni moins.*

- insister sur les deux contraintes principales : il y a dix boutons pour chaque plaque ; les marchands doivent donner exactement ce qu'on leur demande : on peut leur demander par exemple «12 boutons», ou «15 plaques», ou encore «8 plaques et 11 boutons».

Séance «La planche des nombres» (Annexe 20)

L'enseignante EXP2 utilise le manuel «*J'apprends les maths avec Tcho*u». (Brissiaud, 2008). Le livre du maître est présenté comme une aide pédagogique pour l'enseignant, utilisateur du fichier de l'élève (édition 2009). La numération y est décrite comme un principe de «changement d'unité de compte» :

> *«Le problème de la numération est essentiellement un problème de changement d'unités : pour former une collection de 32 objets, par exemple, on peut soit les compter 1 à 1, soit encore prendre le «dix» comme «grande unité» du comptage et dire «un groupe de dix, deux groupes de dix, trois groupes de dix, 30 et encore deux, c'est 32». Accompagner les enfants en numération, c'est avant tout leur apprendre qu'on peut « résumer » un comptage de 1 en 1 par un comptage des groupes de dix.».*

Durant la première activité observée, les élèves doivent utiliser la planche des

nombres «comme Tchou», support dont ils disposent dans leur fichier pages 154-155. Il s'agit d'une file numérique de 1 à 100, découpée en dix bandes de dix cases. Dans chaque case, on retrouve une collection organisée avec des groupements de dix (boites et jetons) et l'écriture chiffrée. Le jeu utilise est valorisé par les auteurs comme permettant «d'approfondir l'apprentissage de la numération décimale». La deuxième activité figure à la page 84 du fichier. Cette activité amène les élèves à utiliser le groupement par dix pour dénombrer de grandes collections de points. Ils disposent d'une collection organisée en paquets de deux et de trois points figurant des jetons et ils doivent déterminer le nombre de groupes de dix jetons qui seront enfermés dans des boites. Ainsi, dans cette séance, les groupes de dix sont des boites pleines.

Séance «La file numérique» (Annexe 21)

L'enseignante EXP3 utilise le manuel «*J'apprends les maths avec Picbille*» (Brissiaud, 2008). La méthode précise que l'usage du groupement par 10, que notre culture a retenu, est indispensable pour comprendre notre système de numération.

> Les auteurs proposent l'expression «*groupe de 10» à la place de «dizaine». D'une part, parce qu'il «est plus facile à comprendre que le mot dizaine, mais, de plus, la locution «groupe de 10» renvoie comme cas particuliers aux boites de 10, aux équipes de 10, aux bouquets de 10, aux sachets de 10, et même aux paquets de 10 ; les paquets, boites, équipes, etc. sont en effet des cas particuliers de groupements». (p 31).*

La séance observée correspond aux pages 76-77 et 78-79 du fichier. Il s'agit d'un contexte pour comprendre la numération décimale : la suite des écritures chiffrées est mise en relation avec les nombres comme «Picbille». Ceux-ci sont formés de la manière suivante : les jetons ne sont mis dans une boite que quand il est possible de la remplir, c'est-à-dire quand il y en a 10. Picbille aligne les jetons isolés en mettant en évidence le repère 5. L'objectif principal de la séance est de comprendre le fonctionnement d'une file numérique «comme Picbille» : on fait décrire l'illustration de cette double page en parcourant la piste de case en case.

> *Dans les premières cases, on voit des jetons dessinés «comme Picbille» : 1 jeton, 2 jetons, 3 jetons, etc. On constate aussi que le nombre correspondant est écrit dans un nuage jusqu'à 9. Pour 10, les jetons sont dans une boite qui n'est pas encore fermée. On interprète ce changement en observant une à une les cases suivantes jusqu'à la dernière : Picbille n'utilise une boite que quand il peut la remplir ; cette boite pleine est le groupe de 10 de Picbille. Les élèves doivent compléter les nuages*

jusqu'au nombre 18. Enfin, les élèves sont invités à dessiner les autres nombres jusqu'à 32, sous la forme de groupes de 10 et d'unités isolées. (p. 127).

II. 1. 2 : Analyse de la préparation

Durand (1996) et Hogan *et al.* (2003) notent que l'enseignant expérimenté prévoit son action à long terme. Tochon (1993) confirme en ajoutant que l'enseignant expert détient un réel «agenda mental» dont ne dispose pas l'enseignant novice : il planifie sa matière sur une longue durée, les pauses, les évaluations. Il «voit tout» avant d'agir. Cette qualité des enseignants expérimentés contribue certainement à expliquer pourquoi EXP1, EXP2 et EXP3 n'ont pas produit de fiche de préparations. En outre, le manuel simplifie la préparation didactique du travail de l'enseignant. Les compétences, les objectifs, les modalités d'intervention du professeur et les activités des élèves lors des différentes phases de la séance sont envisagées dans le livre du maître, document qui accompagne le fichier et destiné au professeur des écoles. Les trois enseignantes expérimentées ont opté pour des manuels réalisés par des didacticiens des mathématiques. Les principes didactiques sont clairement justifiés par les auteurs dans le livre du maître.

III.1. 3 : Présentation de la consigne

Nous allons examiner les consignes formulées par les enseignants pour engager les élèves dans une activité et décrire la phase de transmission de la consigne. Nous analyserons cette phase du point de vue de la compétence didactique et de l'expérience des apprentissages des élèves afin de déterminer ce qui est commun aux trois enseignantes. L'utilisation de fichiers simplifie le travail des enseignants à la fois pour l'élaboration et la passation de la consigne.

EXP1 s'adresse directement aux élèves dès le début de la séance, puis utilise une fois ou deux le «on» à la fin de la présentation. EXP1 précise aussi clairement que le rôle des élèves s'inscrit dans une logique d'apprentissage :

Attention les enfants, croisez les bras et écoutez la consigne car c'est important. Vous, votre rôle aujourd'hui, ben, vous allez apprendre quelque chose, hein, vous savez, vous savez des choses sur les petits nombres. Voilà. Aujourd'hui….. on va…. Travailler sur certains nombres écoutez bien …. Certains nombres qui sont grands. Alors, vous allez devoir résoudre un problème, parce que Gribouille a joué avec les nouveaux robots. Ils sont plus grands que les premiers. Comme ils ont aussi beaucoup plus de boutons, les marchands de boutons se sont organisés : ils ont des boutons seuls et des plaques qui contiennent dix boutons.

Les deux catégories de «produits» sont montrées.

C'est Enzo, Julien et Julie qui seront les marchands. Il suffit de leur demander ce que l'on veut. Mais attention, il faudra faire très attention, ils donnent exactement ce qu'on leur demande. Il faut donc bien préciser si on veut des plaques de dix boutons ou des boutons seuls. Vous allez donc apprendre à compter les paquets de 10 boutons et les boutons seuls. Les boutons vendus en plaques devront être découpés avant d'être placés sur le robot. Dans chaque groupe, un seul élève ira vers un des marchands et il ne pourra y aller qu'une seule fois. On va ramener juste ce qu'il faut de boutons, ni plus, ni moins. Tiens, on répète ce qu'il faut faire ? Je vais voir si vous avez bien compris.

EXP1 situe le problème dans la continuité des apprentissages des élèves. Elle leur indique qu'ils vont apprendre à résoudre un problème et en particulier à trouver le nombre de paquets de dix boutons et de boutons isolés. EXP1 fait reformuler la consigne plusieurs fois pour vérifier qu'elle a été comprise par les élèves. Son expérience lui permet de situer le problème dans une perspective à long terme des apprentissages.

EXP2 et EXP3 enrôlent les élèves dans l'activité qui va être donnée. Elles s'adressent directement à eux. EXP2 indique aux élèves qu'il va falloir faire attention, expliquer, justifier, dire comment. Le problème est «de dessiner un nombre avec des boites de 10 et des billes».

Alors notre petit problème aujourd'hui, ça va être … de écoutez bien la consigne, ça va être un petit peu compliqué. Nous allons compter des éléments dans une collection. Pour compter les billes de cette collection, nous allons faire des paquets de 10. Mais avant pour que ce soit plus facile, on va jouer au jeu de la planche des nombres avec votre ardoise.. On va… on va faire un exemple tous ensemble d'accord ? Après, nous cacherons la planche avec l'ardoise, je dirai un nombre et il faudra le dessiner avec les boites et les billes. Je vais vous redire autrement : la boite contient 10 jetons, les plus petites collections de jetons sont rangées à coté . Il faut représenter chaque nombre en boites de 10 jetons et en billes. Pouvez-vous me dire ce que nous allons faire ?

EXP3 indique aux élèves qu'ils vont apprendre à constituer une collection de nombres organisés en boites et billes.

Écoutez bien la consigne pour réussir votre travail. Soyez calmes. Vous devez bien regarder pour comprendre comment Picbille, il fait sa file de nombres. Vous regardez bien dans chaque case. Dans les premières cases, on voit des jetons dessinés comme Picbille : 1 jeton, 2 jetons, 3 jetons. C'est comme ça jusqu'à 9. pour

10 où sont les jetons ? Va-t-on dessiner dans chaque case tous les jetons ? A moment donné, cela fera beaucoup de jetons à dessiner. Il faudra trouver une solution plus facile. Bon, mais la file n'est pas terminée, complétez les nuages case par case. Puis nous verrons bien si vous trouvez une solution..

EXP3 montre au tableau comment représenter des dizaines.

On va faire un exemple parce que j'en vois quelques uns qui semblent ne pas comprendre. Julien peux-tu dessiner 19 au tableau, pendant que Julie, dessine 20 et Karima fait 21 à côté ? Après, vous saurez dessiner de grands nombres sous la forme de boites et de billes. Tiens, Stecy, tu peux me ré expliquer ?

II. 1. 4 : Analyse de la consigne

Les analyses des séances ont révélé une formulation des consignes communes aux trois enseignantes. Nous avons identifié, de manière répétée, des gestes professionnels différents que nous développons sur les exemples particuliers choisis : une consigne concise et claire ; une gestion de classe efficace ; des supports didactiques accompagnant la formulation de la consigne.

Les trois enseignantes ont repris ainsi les activités de découverte proposées par les manuels. Les consignes notifiées n'ont été utilisées qu'en partie. Les consignes des manuels reprises par les enseignantes ont posé un problème d'où émergeait une action à accomplir. EXP1 a proposé de commander des boutons en paquets de dix et des boutons isolés pour les robots. EXP2 et EXP3 ont proposé de représenter un nombre en boites de dix et en unités isolées.

Les tâches scolaires ne sont pas directement lisibles. Les enseignantes expérimentées en ont tenu compte de deux façons : d'une part, elles ont pris le temps de la négociation et ont fourni plusieurs consignes successives pour donner aux élèves la possibilité de comprendre la tâche par des voies différentes ; d'autre part, elles ont pris en compte l'interprétation de la tâche comme un des éléments de leur évaluation en s'assurant que les élèves aient tous bien compris ce qu'ils devaient faire. Par leurs compétences professionnelles lors de la formulation de la consigne, les trois enseignantes expérimentées ont favorisé l'enrôlement des élèves dans l'activité et ont contrôlé cet enrôlement. Elles ont mis en œuvre des gestes professionnels finalisés : énonciation claire de la consigne et sollicitation individualisée de la restitution de la consigne par les élèves.

Les trois enseignantes expérimentées observées ont utilisé les sources didactiques pour choisir la formulation de la consigne. Elles leur ont apporté parfois des modifications

pour les adapter à la classe. Ces consignes ont toutes annoncé le «but à atteindre», la référence à l'activité mathématique à mettre en œuvre et les connaissances à utiliser. Au cours du déroulement de la séance, le moment de la consigne s'est détaché nettement. Les trois enseignantes ont sollicité explicitement l'attention de tous les élèves. Le terme de «consigne» a été utilisé par les trois enseignantes pour désigner ces phrases particulières qu'elles s'apprêtaient à prononcer.

Toutes les enseignantes expérimentées ont accordé de l'importance à l'installation et au respect d'attitudes de travail (vie, règles et normes de la classe) lors de l'énonciation des consignes. Elles ont instauré des règles de vie qui ont imposé l'écoute des consignes précisant, ce faisant, les comportements attendus. Ces règles de vie se sont exprimées notamment dans le maintien de l'attention de la classe, dans l'établissement d'une posture d'écoute et dans le choix des élèves sollicités pour reformuler les consignes. Dans cette phase de lancement des activités étudiées, la «gestion de classe» a occupé une part importante. Les exigences des enseignantes ont concerné le comportement des élèves, le niveau sonore, les déplacements… Les trois enseignantes ont pu s'adresser à des élèves particuliers ou à la classe dans son ensemble. Ainsi, dans une proportion variable, selon les contextes professionnels, les interactions entre l'enseignant et les élèves de la classe visent à garantir des conditions favorables aux énonciations des consignes pour organiser le travail. De ce fait, le lancement des activités marqué par la juxtaposition de temps plus ou moins longs consacrés à la gestion de classe et de temps centrés sur l'organisation des apprentissages en jeu dans la séance.

L'utilisation des documents ou supports pédagogiques permet d'installer des habitudes de travail chez les élèves. Ces supports accompagnent l'activité de l'enseignant. Ils allègent son travail pendant la dévolution des tâches. Ils facilitent l'installation et le développement de vocabulaire collectif, des gestes ou images mentales pouvant être mobilisés aisément par l'enseignant et par les élèves.

Dans le cas de EXP1, le fichier accorde une large place à la résolution de problèmes engageant les élèves dans une recherche suivie de phases de synthèse, de bilan et d'institutionnalisations. La formulation de la consigne par EXP1 a révélé la présence de trois éléments : l'adaptation de sa formulation à celle des élèves ; des mises en œuvre spécifiques des connaissances didactiques en faveur de l'apprentissage des élèves ; une distance par rapport au manuel. L'enseignante a adapté ses connaissances à l'organisation de la séance planifiée dans le manuel et en personnalise le contenu. Pour EXP2 et EXP3, l'utilisation des fichiers a accordé moins d'initiative aux élèves. Elles ont indiqué aux élèves ce qu'ils allaient

apprendre et leur ont montré comment effectuer l'activité. Les élèves ont été invités à reproduire les exemples présentés. Les consignes ont accordé dans les deux cas une part importante à la présentation collective des activités et aux aides apportées par le professeur.

En conclusion, l'analyse des phases de consignes révèle trois qualités des enseignantes expérimentées : elles accordent une large place à la présentation collective avant d'installer les élèves dans des situations de recherche ou d'application ; elles maintiennent l'adhésion des élèves en ménageant une place à chacun ; elles instaurent des règles de vie dans la classe qui imposent, sinon une écoute attentive des autres élèves, du moins un calme relatif.

III. 1. 5 : Présentation de la phase de recherche

La «phase de recherche» constitue le moment essentiel entre la diffusion de la consigne et la mise en commun. Durant la phase «de recherche», l'élève, seul ou en groupe, cherche une solution à la situation-problème. Il s'agit pour le professeur des écoles, de confronter l'élève à un obstacle qu'il ne pourra franchir en s'attachant uniquement à ce que l'enseignant attend de lui, ou en procédant par analogie avec des situations connues. Il tente des actions, doit choisir une procédure, la modifier s'il échoue. Par cette démarche, il fait progresser ses connaissances et en élabore de nouvelles qui deviennent des outils adaptés pour résoudre le problème posé. Pendant ce temps, le professeur des écoles observe, recueille les procédures et considère les difficultés.

EXP1 : Séance «Grand Robot»

Lors de la formulation de la consigne, EXP1 présente la situation comme il est recommandé dans le manuel. Durant la phase de recherche des élèves, elle vérifie l'engagement des élèves dans le travail et encourage le tutorat pour les élèves en difficultés :

> V*ous, vous travaillez ensemble, mais tu peux l'aider, tu lui expliques, mais tu ne fais pas à sa place, vous comptez ensemble.*

Elle intervient épisodiquement pour accompagner les élèves mais sans apporter de connaissances :

> *Allez, je sais que c'est plus compliqué parce qu'il y a plus de boutons, mais n'en n'oubliez pas..*

Elle veille toutefois à ce que les «règles du jeu» soient respectées et procure des aides «techniques» rattachées principalement à l'énumération (connaissance antérieure ici mais toujours à renforcer) :

> *Pensez bien qu'après vous devez porter votre bon de commande aux marchands et*

qu'il ne faut pas oublier de boutons» (maintien du milieu), *«Si tu ne sais pas comment on écrit 67, tu comptes sur la file numérique au dessus du tableau». «Si tu ne sais pas le nombre qu'il y a après 59, tu t'aides de la file numérique au dessus du tableau». «Paul, tu vas tenir la règle et tu fais compter Benjamin qui a plus de mal à compter, mais tu ne lui dis pas les nombres.*

EXP1«résiste» ainsi à encourager les élèves à demander des plaques, ce qui pourrait permettre de favoriser les procédures qui vont nécessairement émerger dans la séance suivante ou bien lui être utiles pour prélever des indices sur leurs difficultés. Les messages qu'elle a prélevés sont, en effet, majoritairement composés d'une demande de boutons seuls. Elle a ainsi pu s'informer des actions des élèves. Tous ces indices sont utilisables par l'enseignante dans la phase de synthèse qui suit, y compris les erreurs d'énumération, erreurs qu'elle n'a pas indiquées aux élèves. Les interventions de l'enseignant concernent aussi :

• des aspects d'organisation liés à l'utilisation d'une feuille, au début du travail :

Tenez bien votre feuille droite, il faut écrire droit pour qu'on puisse vous relire, c'est pas parce que c'est pas dans le cahier qu'il ne faut pas s'appliquer. Julie n'a pas compris , quelqu'un peut lui expliquer ?

• la poursuite de la dévolution du problème qui est, soit individuelle, soit collective. EXP1 renvoie à la classe la question d'un élève :

Julie n'a pas compris , quelqu'un peut lui expliquer ?

• un rappel à son initiative sur la façon dont on répond à un problème et sur ses exigences :

Je vous rappelle qu'il faut bien réfléchir quand on cherche une solution ne vous précipitez pas, après, tout le monde a faux et il faut recommencer!

• une précision de la façon dont on peut organiser le travail :

Moi, j'aimerais qu'il y en ait un qui compte dans les groupes de ceux qui font les commandes et l'autre qui vérifie bien si son copain ne s'est pas trompé !

Lorsque EXP1 circule auprès des élèves, elle manifeste son exigence en indiquant aux élèves qu'ils doivent bien «*faire leur travail».* Peut-être se saisit-elle, au passage, d'informations sur les productions réalisées. Ainsi, EXP1 prélève des renseignements qu'elle pourra utiliser lors de la mise en commun à l'issue de la recherche des élèves.

EXP2 : Séance «La planche des nombres»

EXP2 propose aux élèves d'ouvrir leur fichier p. 153 et de prendre leur ardoise. Elle propose un travail individuel rapide. Les élèves doivent représenter sur leur ardoise des nombres à deux chiffres sous la forme de boîtes de dix et de jetons isolés. Ces nombres sont

annoncés par EXP2. Ces derniers sont de difficultés croissantes. Les élèves peuvent vérifier leurs résultats au moyen de la planche des nombres de leur fichier. Lors de cette phase, une part de responsabilité est laissée aux élèves dans le traitement des propositions faites. En effet, EXP2 demande le plus possible aux élèves de valider, quelquefois même quand c'est très simple :

Pour 19, comment tu as fait ?

Par ailleurs, EXP2 s'attache à vérifier systématiquement le respect des deux contraintes : écrire le nombre en chiffres et le représenter en boîtes de dix et en unités isolées. La contrainte respectée est toujours sollicitée en premier ***:***

Tu as bien écrit le nombre en chiffres ? et après, tu l'as bien représenté en boites et en billes ?

Lorsqu'une proposition d'élève est erronée, l'enseignante EXP2 va :

• soit évaluer le respect de la contrainte et/ou demander aux autres élèves de la classe de se prononcer sur le respect de cette contrainte:

Je ne dis rien, mais je voudrais que ce soit vous les autres qui expliquiez à Cassandre , êtes-vous d'accord avec elle ? Julien, peux-tu dire comment tu as fait ?

• soit demander directement aux élèves d'évaluer la contrainte non respectée :

C'est comme ça qu'il fallait faire ?

• soit évaluer elle-même la contrainte non respectée et rejeter la proposition :

Non, là, tu n'as pas respecté la consigne.

En termes de répartition de responsabilités, on peut donc dire que pour cette phase de recherche l'enseignante confie la validation aux élèves. Du point de vue didactique, la façon dont elle gère cette phase montre implicitement que pour rejeter une proposition, il suffit qu'une des contraintes ne soit pas respectée.

EXP2 introduit des variables didactiques de difficultés croissantes. Elle témoigne, ce faisant, de modes de gestion implicites de ces variables. En particulier, elle semble les adapter aux capacités des élèves lors du déroulement de la séance. Elle prend évidemment en compte, pour cela, la démarche expliquée dans le manuel. C'est le cas notamment quand il s'agit de fixer en même temps la taille des nombres et le temps laissé aux élèves pour représenter les quantités.

Bon, là, je vais donner un nombre plus petit, mais vous avez moins de temps alors. .

Pour la deuxième recherche, EXP2 reproduit au tableau deux cadres, comme ceux représentés dans le fichier. Elle dessine 32 jetons dans le cadre de gauche, de telle sorte qu'on peut les dénombrer en formant des groupes de dix, essentiellement à partir d'amas de deux et

trois jetons. Le cadre de droite est vide. Chaque cadre est surmonté de son titre. Le cadre de gauche s'intitule «avant» et le cadre de droite «après». Il s'agit notamment d'aider les élèves à comprendre le rapport entre les deux cadres du fichier représentant deux moments successifs :

«Avant», Tchou a reçu des jetons, ils ne sont pas rangés. «Après», les jetons seront rangés, on verra des boîtes de 10 dont les couvercles seront fermés., on verra peut-être aussi des jetons isolés. On dessinera les groupes de 10 et les jetons isolés dans le cadre de droite.

EXP2 fait rappeler aux élèves les contraintes du premier exercice d'entraînement :

Tout à l'heure qu'avez-vous dessiné ?Eh bien là, il faudra peut-être faire pareil.

Un élève choisi par EXP2 s'avance au tableau et effectue des groupements de cardinaux distincts car il possède une procédure de dénombrement inefficace. EXP2 invite alors un autre enfant à élucider sa procédure :

Toi, comment tu fais pour ne pas oublier des objets ?

Elle incite l'élève informé par son camarade d'une procédure, à pointer au tableau chaque élément avec une craie de couleur pour n'en oublier aucun. L'enfant recommence la tâche et réussit son dénombrement en comptabilisant des groupes de dix jetons. Il reste alors deux jetons isolés. EXP2 propose ensuite au reste de la classe de remplir le cadre de droite dans lequel il faut représenter les groupements par 10 et les jetons restants sous la forme de boîte et d'unités isolés. EXP2 guide l'activité pour favoriser l'utilisation des boîtes découvertes lors de l'activité précédant «La planche des nombres» :

Rappelez-vous bien, ce que vous avez fait tout à l'heure, Comment Tchou, il dessine les nombres, avec quel objet ?

Face à l'inaction de l'élève au tableau, EXP2 invite un autre élève levant le doigt avec insistance, et dont l'enthousiasme révèle qu'il croit posséder la solution. Pour ne pas apporter elle-même la méthode de représentation des quantités montrée dans le manuel, EXP2 sollicite l'élève volontaire pour effectuer l'activité. Il remplit alors le cadre de droite avec succès. EXP2 sollicite la classe sur le travail accompli par leur camarade et tout le monde valide. EXP2 demande aux élèves d'ouvrir leur fichier p. 80 et de faire de même pour l'exercice B :

Maintenant, continuez seuls de la même manière et après, vous réexpliquerez ce qu'il fallait faire.

Ce scénario a laissé d'abord une part importante à la présentation collective de l'activité proposée. Ensuite, l'enseignante a invité au tableau un élève ayant des difficultés pour dénombrer des objets sans se tromper. Elle n'a cependant pas montré elle-même les

procédures à employer mais a invité les élèves habiles à les exposer. Cette phase de découverte collective est prolongée par des exercices de réinvestissement.

EXP3 : Séance «La file numérique»

Lors de la phase de recherche de cette séance, l'objectif principal de la double page du fichier est de comprendre le fonctionnement d'une file numérique. L'enseignante EXP3 s'adresse directement aux élèves les moins habiles qui complètent les nuages en écrivant la suite des nombres sans mettre en relation ce qu'ils écrivent avec le contenu de la case :

Tu écris qu'il y a 13 jetons dans la case, mais je n'en vois que 3.

Par cette intervention, EXP3 s'assure que les élèves sont capables de prendre en compte les jetons présents sous les couvercles qu'ils viennent de coller. Confrontée à l'hésitation de certains, elle traite quelques cas collectivement en dessinant un schéma de la boîte au tableau.

Qu'est-ce que j'ai dessiné au tableau ? C'est bien une boîte et 2 billes. Mais ça fait combien de billes en tout ? Non, ça n'en fait pas que 2. Vous oubliez qu'il y a des billes cachées dans la boite. Combien y en a-t-il dans la boîte ? Alors, s'il y en a 10 avec les 2 billes à coté de la boîte, ça fait combien en tout ?

Une fois ce premier travail achevé, EXP3 invite les élèves à poursuivre les exercices de la page suivante :

Maintenant, allez à la page à côté de celle que vous venez tous de terminer. Comme je vous l'ai expliqué tout à l'heure, vous allez compléter la file avec les jetons et les boîtes, et vous compléterez aussi les nuages.

Comme précédemment, EXP3, intervient auprès des moins habiles, les mêmes que lors de l'exercice précédent :

Tu écris qu'il y a 24 jetons, mais je n'en vois que 4 ! Alors expliquez-moi.

Nous relevons un découpage de la tâche des élèves en tâches élémentaires. Les exercices proposés servent à réinvestir la procédure exposée. Les élèves ne sont pas engagés dans une réelle recherche et disposent, ici, de peu d'initiative. En revanche, cette enseignante, très guidante, s'assure de l'exécution conforme de la tâche par ses élèves. L'individualisation des parcours cognitifs est très forte et l'aide apportée par la professeure est conséquente.

II. 1. 6 : Analyse de la phase de recherche

Les analyses des séances révèlent une organisation des phases de recherche communes aux trois enseignantes. Nous avons identifié, de manière répétée, des compétences professionnelles différentes que nous présentons sur les thèmes particuliers choisis : la proposition de situations de recherche ; la présentation des savoirs aux élèves ; une prise d'indices efficace.

Nous considérons comme conformes aux recommandations scientifiques les situations de recherches proposées par EXP1 et EXP2 car ces situations ont engagé les élèves dans une recherche et ont laissé le contrôle des réponses à leur charge. Pour le professeur des écoles, le fait de répéter la consigne peut être nécessaire durant la phase de recherche. Comme cela a pu être illustré, certaines conditions peuvent-être rappelées aux élèves durant la recherche. Nous attribuons aussi la prise en compte des recommandations scientifiques à la mise en retrait des enseignants durant la recherche des élèves pour prélever des informations sur les stratégies mises en œuvre.

Durant les phases ostensives, EXP3, quant à elle, a exposé le savoir :

> *Comme je vous l'ai expliqué tout à l'heure, vous allez compléter la file avec les jetons et les boîtes, et vous compléterez aussi les nuages.*

L'élève doit le reconnaître comme nécessaire à la production de réponses dans d'autres cas, par exemple, lorsque des problèmes à résoudre lui sont ensuite présentés. De la sorte, et moyennant l'adjonction d'une dose de charisme et de l'aptitude à faire régner la discipline, EXP3 a exposé une méthode efficace de dénombrement de quantités. Les exercices enchaînés que les élèves ont effectués sont censés leur faire rencontrer la notion dont l'enseignant vise l'appropriation. Les élèves ont été acheminés vers la réponse à une question qu'ils ignoraient. Les activités que l'enseignant a proposées ont procuré aux élèves l'impression qu'ils ont bâti la réponse par eux-mêmes. Ce procédé didactique requiert une certaine habileté, acquise au cours de la pratique professionnelle par les professeurs expérimentés, mais mal dominée par les débutants (Matheron & Noirfalise, 2009) car fortement inhérente à la pratique. Elle implique en effet que l'enseignant sache jouer à bon escient, lors de l'interaction avec les élèves, d'un effet de contrat que Brousseau (1998) nomme : l'effet Topaze. Dans ce cas, la réponse de l'élève a été orientée par les interventions de EXP3. Elle a négocié les conditions dans lesquelles la réponse a été produite et qui lui ont donné un sens. En cas d'erreurs, de l'information a été apportée aux élèves pour rendre la réponse plus facile. Le recours des enseignants à l'ostension, lorsque l'enseignant présente aux

élèves les connaissances qu'ils devront acquérir a été repéré par de nombreux chercheurs (Brousseau, 2011 ; Matheron, 2002 ; Salin, 2002 ; Sarrazy, 2007). L'utilisation de pratiques ostensives a conduit à étudier quels rôles elles remplissent pour les professeurs et pour les élèves. Pour expliquer la prégnance de l'ostension, Salin (1999) rappelle la complexité de la situation de l'enseignant dans les moments d'interactions collectives avec les élèves et l'efficacité de la pratique d'ostension dans la vie courante.

L'enseignant ne peut pas tout envisager, il doit prendre des décisions «à brûle-pourpoint» face à un événement inattendu, il a des choix importants à faire à certains moments. Durant la phase de recherche des élèves, les professeurs des écoles doivent prélever des indices sur les productions des élèves afin de préparer la phase de mise en commun des stratégies. Il s'agit d'abord, pour l'enseignant, de repérer les élèves produisant des réponses erronées. Ensuite, l'enseignant sollicite en priorité les élèves qui se sont trompés lors de la phase collective suivante de la séance. Nous émettons l'hypothèse que ces décisions ne sont pas prises de manière aléatoire chez les professeurs des écoles confirmés et qu'elles sont effectuées grâce à une prise en compte, souvent implicite, d'indications diverses. Dans ce sens, les trois PEMF n'ont pas observé tous les élèves durant la recherche. Elles ont sollicité les élèves selon les difficultés et les réussites qu'elles semblaient avoir anticipées. Elles ont pris sans doute leurs décisions en se référant à leur expérience professionnelle et en particulier à une taxinomie plus ou moins complète de procédures ou erreurs déjà considérées.

III. 1. 7 : Présentation de la phase de mise en commun

Considérons si les enseignantes expérimentés mettent en œuvre des savoirs didactiques lors de cette phase.

EXP1 : Séance «Le grand robot»

Considérons le déroulement de cette phase :

Les élèves n'ont pas recours à la constitution de groupements sur leur fiche pour faire la commande. Néanmoins, cette stratégie, pourtant la plus efficace, est peu probable en raison des connaissances préalables des élèves. Dans la période de recherche, les stratégies de résolution de l'activité ont débuté surtout par un comptage oral un à un.. Seuls deux groupes ont commandé des plaques en comptant les groupements par dix.

La mise en commun débute par une phase de bilan. EXP1 s'informe sur la validation faite par les élèves grâce au milieu matériel aménagé.

EXP1 : Bon, vous me rappelez ce qu'il fallait faire ?

E1 : il fallait commander des boutons pour les robots.

EXP1 : Oui, et après, quand on avait récupéré les boutons chez les marchands, qu'est-ce qu'on faisait des boutons ?

E2 : On les mettait sur les robots.

EXP1: Oui, mais pour réussir qu'est-ce qu'on devait avoir ?

E 3: Le bon nombre de boutons.

EXP1 : Ok Victor, mais ça veut dire quoi, mais comment on pouvait savoir si on avait le bon nombre de boutons ?

E1 : En les mettant sur les robots

EXP1: Bien, alors, qui a réussi, qui a trouvé le bon nombre de boutons ?

Ce bilan permet à tous les élèves de savoir qui parmi eux a réussi ou échoué, sans pour autant que les méthodes aient été divulguées. EXP1 attribue les erreurs au fait de ne pas avoir commandé des groupes de dix. En premier lieu, les élèves expliquent leurs échecs par le nombre important de ronds/boutons à dénombrer. Ce débat n'a pas conduit à l'argumentation attendue, mais permet à EXP1 d'organiser une phase au cours de laquelle les élèves vont parvenir à l'argumentation souhaitée. En effet, du fait de son intervention et du guidage qu'elle met en œuvre, elle change d'interlocuteur et ce sont les élèves «marchands» qui vont être sollicités.

EXP1 Et les marchands alors ? Qu'est-ce qu'ils en pensent ?

E5 : Nous, les bons de commandes ils étaient pas tous pareils.

EXP1 : Bon, vous me rappelez ce qu'il fallait faire ?

E6 : Il fallait commander des boutons pour les robots.

EXP1 : Oui, et après, quand on avait récupéré les boutons chez les marchands, qu'est-ce qu'on faisait des boutons ?

E7 : On les mettait sur les robots.

EXP1: Oui, mais pour réussir qu'est-ce qu'on devait avoir ?

E6 : Le bon nombre de boutons.

EXP1 : Ok Victor, mais ça veut dire quoi, mais comment on pouvait savoir si on avait le bon nombre de boutons ?

E 8: En les mettant sur les robots

.EXP1: Bien, alors, qui a réussi, qui a trouvé le bon nombre de boutons ? : Pourquoi ? Racontez nous !

E8 : Je sais pas trop.

E9 :Il y en avait qui avait écrit des paquets de 10 et d'autres juste un nombre.

E10 :Ouais, pour nous c'était plus facile quand il y avait des paquets de 10.

E 11: Bé oui, parce que quand c'était un nombre, fallait tout compter.

E 10: Oui, et nous aussi ça nous fait tromper.

Confrontés à la tâche de dénombrement, la majorité des élèves utilise la propriété ordinale de la numération parlée en France. Ils ont cependant des difficultés dans l'énumération, difficultés qu'ils avaient signalées lors du lancement de la consigne et qu'ils indiquent à nouveau dans la mise en commun (en particulier ils attribuent les erreurs commises à la grandeur des nombres).

EXP1 : Y a-t-il des groupes qui souhaitent présenter leurs résultats ? Pas forcément ceux qui ont réussi d'ailleurs !

E : ouais, nous on s'est trompés en comptant ! On avait trop de boutons ! C'est parce que il y en avait trop !!

Pourtant, deux groupes ont sollicité des plaques sans se tromper et sont censés ainsi avoir utilisé dans ce contexte et pour deux nombres particuliers, 40 et 46, des éléments d'une interprétation multiplicative de la numération parlée.

E 1: Bé nous on a su, mais on a fait des paquets de 10, c'était plus facile !

EXP1 : Ah oui, comment vous avez fait alors ?

E 2: Nous, on a trouvé quatre dizaines ça fait quarante.

EXP1 : Regardez au tableau, ceux qui n'ont pas bien compris ce que disent les copains :je dessine des ronds, je fais des paquets de 10, j'en ai fait combien ?

E 2: 4 !

EXP1 : C'est des dizaines, il y en a 4.

EXP1: Je peux faire la même chose avec les doigts : regardez, je dessine des mains, je peux faire combien de paquets de 10 ?

E2 : 4 !!

EXP1 : Oui, pareil, c'est des dizaines !C'est quatre fois tout ça !

Quand EXP1 valide au tableau la réponse d'un élève concernant l'organisation des groupements, elle utilise alors des référents «relais». Il s'agit ici de groupements constitués à partir de la collection représentée sur les fiches des élèves qui a été reproduite par des ronds au tableau. Cette stratégie n'a pas été employée par les élèves. En répondant à leurs questions, elle justifie que «*trois dizaines ça fait trente*» en utilisant une connaissance antérieure des élèves. C'est l'interprétation additive qui est donc finalement évoquée par l'enseignante :

EXP1 : dix plus dix, vingt et encore dix plus dix, quarante.

En dernier lieu, l'enseignante met finalement en avant ce qu'il faut retenir de la séance. La connaissance ainsi dégagée du contexte est présentée comme allant être réutilisée dans une séance ultérieure.

EXP1 : Bon, la prochaine fois, on fera tous des commandes de 10 alors ?

E 5: D'accord !!!

EXP1 : en plus, c'est plus facile pour tout le monde, ceux qui font la commande et

ceux qui sont les marchands.

L'enseignante reprend les propos des élèves sur la grandeur des nombres en jeu. Elle valorise les stratégies énoncées pour faciliter la tâche du marchand lorsque des plaques de 10 lui sont demandées. Une stratégie pour dénombrer efficacement et sans se tromper est indiquée.

EXP1 : pour compter les boutons sans se tromper, comment peut-on faire ? Il n'y en a pas qui on fait des petites traces ?
E5 : Oui, nous on a fait une marque.
EXP1 : Pourquoi ?
E6 : Parce que, on recompte pas deux fois comme ça.
EXP1 : C'est tout ?
E5 : C'est aussi pour pas en oublier des boutons.
E4 : oui, mais nous, c'est qu'on connaissait pas ces nombres !
EXP1 : Ah ! Alors comment on fait pour dire des nombres qu'on connaît pas, il y a un outil dans la classe pour nous aider à compter, c'est quoi ?
E7 : Ah, oui, la file numérique.

Les élèves ont exprimé des demandes d'explication, des désaccords. Les interventions de EXP1 sont destinées à inviter au tableau d'abord les groupes qui se sont trompés. Elle ne formule pas un jugement avant que les élèves aient fini d'expliquer leurs procédés. Elle ne sollicite pas encore les avis des autres élèves. Les conclusions qu'elle énonce confirment un accord, le débat sur une proposition étant parvenu à son terme.

EXP2 : Séance «La planche des nombres»

Les élèves devaient organiser une collection de jetons en groupes de dix et en jetons isolés. Deux conditionnements étaient réalisables : boîte de dix «comme Tchou» et des jetons seuls. La situation de cette séance est proche de celle décrite par le manuel. Ainsi, un exemple d'organisation de collection avait été donné au tableau : EXP2 avait dessiné 32 jetons, de telle sorte qu'on puisse les dénombrer en formant des groupes de dix, essentiellement à partir d'amas de deux et trois jetons. La référence à la séance «La planche des nombres» était faite à l'aide d'une affiche de format A3 représentant une file numérique de un à 100, découpée en dix bandes de dix cases. Dans chaque case, on retrouvait une collection organisée avec des groupements de dix (boîtes et jetons) et l'écriture chiffrée. Cette collection organisée pouvait induire une stratégie identique à cette dernière, c'est-à-dire une stratégie de groupement de jetons en boîtes de dix et en jetons isolés par un comptage un à un (ce qui suppose des connaissances relatives à l'énumération). La planche des nombres agrandie était affichée au

tableau et restait visible de tous, en particulier pendant la réalisation la tâche. Cet affichage devait faciliter les stratégies mettant en jeu les groupes de dix : les élèves pouvaient se tourner vers le tableau et la représentation mentale était facilitée.

Les élèves ont donc eu recours à la constitution de groupements sur leur fiche «La planche des nombres» pour organiser la collection. Cette stratégie, qui est la plus efficace, était peu probable considérant les connaissances des élèves. Mais elle émerge dès le lancement de la mise en commun. Les stratégies de résolution débutent par un comptage un à un. Certains ont organisé les quantités de jetons en groupes de dix et en unités isolées en se référant régulièrement à l'affichage du tableau, mais ils ont commis des erreurs d'énumération ne s'étant pas dotés de stratégie de pointage un à un des éléments de la collection à organiser. Enfin, quelques élèves ont réussi l'activité sans commettre d'erreurs d'énumération, en laissant une marque sur chaque élément pointé et en organisant la collection d'éléments en groupes de dix et en unités isolées.

Dans cette phase mise en commun, EXP2 prend en note des stratégies de comptage fournies par les élèves, puis reprend une technique de pointage des éléments utilisée par un élève pour l'expliquer aux autres. Elle explicite aussi, sur deux exemples dessinés au tableau, un passage de deux groupes de dix vers 20 en utilisant le signifiant «relai» de la boîte de 10 jetons. La classe compte les boites de dix. Ensuite, la désignation du nombre obtenue à l'aide des boites de dix, par exemple trente, est complétée avec les unités restantes, par exemple : trente et cinq billes ; trente-cinq. La réponse exacte est donnée.

La «mise en commun» comporte une courte phase de bilan.

EXP2:Vous allez m'expliquer ce que vous avez fait.

E1 : Il fallait compter des ronds.

EXP2: Bien, mais pourquoi faire ?

E2 : Pour faire des paquets de 10.

EXP2: D'accord, et après ?

E3 : Inaudible.

EXP2: Alors, regardez au tableau la planche des nombres. Qu'est-ce que vous voyez là ?

E 4: Des boites !

EXP2: Oui, exactement, mais ce sont des boites de quoi ?

E2 : De 10 !

EXP2: Bien, alors, rappelez-vous ce qu'on avait décidé de faire tout à l'heure avec les billes, il fallait faire quoi ?

E5 : Des boites de 10.

EXP2: C'est tout à fait ça. Avec quoi ?

E2 : Avec les billes.

EXP2: Oui, mais comment on pouvait savoir combien il fallait dessiner de boites de 10 ?

E6 : En comptant les billes.

EXP2: Oui et en faisant des paquets de 10 comme vous avez dit. Qui a su le faire ?

E3 : Moi non.

L'enseignante s'informe sur les élèves qui pensent avoir réussi et ceux qui pensent avoir échoué à la tâche. Les stratégies ne sont pas encore diffusées. Le projet de l'enseignante est de rappeler une procédure qui amène à une organisation de la collection en termes de boîtes de dix et de billes seules. Pour ce faire, elle s'appuie sur l'utilisation de l'affichage des nombres structurés sur «la planche». Pour les élèves, ce support établit un contrat d'adhésion avec ceux qui ont utilisé une stratégie proche de celle énoncée et/ou ceux dont les connaissances anciennes sont suffisantes. Ensuite, la stratégie mise à jour est testée au tableau. Une collection identique de billes est représentée au tableau. A droite, figure un cadre vide destiné au dessin des boites de dix billes et des billes seules que les élèves vont dessiner.

*EXP2**:** Enzo, tu veux bien venir au tableau pour montrer à tes camarades pourquoi tu n'as pas su faire l'exercice ?*

E2 : Oui. L'enfant effectue des paquets qui ne comportent pas tous le même nombre d'éléments.

EXP2: Que remarquez-vous les autres ?

E3 : Il s'est trompé.

E1 : Oui, il y a un paquet de neuf.

E7 : Oui, mais il y a en a un de 11.

EXP2: Comment faire alors pour pas se tromper en comptant ?Qu'est-ce que vous avez fait les autres ? Aidez-le !

E8 : On a fait un point à côté des billes.

EXP2: Fais pareil, mais prends une craie de couleur différente. L'enfant recommence et ne se trompe plus, il effectue des paquets de 10 correctement.

EXP2: Et après, on fait quoi de ces paquets de 10 ? A quoi sert le cadre vide à côté ? Regardez bien la planche des nombres au tableau. Ce paquet de 10, on le met dans quoi ?

E3 : Dans une boite.

EXP2: Alors dessine-la, Enzo.

EXP2: Merci, Enzo, Nicolas. Tu disais que tu n'avais pas su, alors viens continuer.

Nicolas poursuit alors le travail d'Enzo sous le guidage de l'enseignante.

EXP2: Que fait-on de cet autre paquet de 10 ?Nicolas dessine une autre boite dans

le cadre.

EXP2: Alors, c'est fini ?

E1 : Non, il reste des billes.

EXP2: On en fait quoi ?

A noter cependant que si le repérant est utilisé (les boîtes), dans un premier temps, le nombre restant (cinq) n'est pas considéré, comme si cet élève voulait faire une collection n'utilisant que le conditionnement par dix éléments. Dans le dernier épisode, l'enseignante insiste sur ce qu'il faut retenir de la séance, ce qui peut constituer un élément de mise en forme contextualisée de la connaissance en jeu. Elle met en parallèle, d'un côté un comptage de dix en dix et une collection organisée en boites et en billes seules, et d'un autre, la facilitation que cette stratégie permet pour compter les billes de la collection. La validation de la stratégie valorisée permet d'aider les élèves les moins habiles qui arrivent alors à une collection correcte. Les signifiants «relais» qui sont présentés par l'enseignante le sont essentiellement dans la mise en commun pour expliciter devant les élèves une stratégie de rangement d'une collection en dizaines et en unités isolées. Il s'agit de compter de dix en dix pour retrouver le nombre de billes contenues dans une collection. Les élèves doivent retrouver 40 dans quatre boites .

EXP3 : Séance : «La file numérique de Picbille»

Lors de la mise en commun, les élèves indiquent avoir réalisé des boites en entourant les «dix». Les interactions avec EXP3 permettent de vérifier si les élèves ont complété la suite des nombres en chiffres en se reportant à la file numérique située au dessus du tableau et si ensuite ils ont dessiné les quantités correspondantes en boites de dix. L'un d'entre eux a oublié de dessiner sur sa fiche les boîtes de dix pour ne représenter qu'un amas d'unités alignées. Un autre élève a seulement indiqué, au contraire, les boîtes de Picbille (les dizaines) en en représentant autant que le nombre de dizaines indiqué. Quelques élèves, s'étant concertés durant la recherche, ont dessiné la quantité de billes correspondantes au nombre inscrit en bas de chaque case en entourant des paquets de dix billes au fur et à mesure. Ils se sont vite trompés en raison d'une représentation brouillonne, lorsque les quantités de billes étaient trop importantes pour pouvoir les organiser de façon claire. Enfin, d'autres élèves ont réussi l'activité sans commettre d'erreurs, en se reportant régulièrement aux pages précédentes destinées à présenter l'organisation des nombres en boites de dix par Picbille.

Dans la mise en commun, le projet d'enseignement de EXP3 va néanmoins au delà de la représentation des quantités sous la forme de boites de 10 et d'unités isolées. Elle

souhaite aider les élèves à élucider le rapport entre les différents chiffres de l'écriture des nombres et les groupes de dix .

La «mise en commun» comporte une courte phase de bilan.

EXP3 : Nous allons nous arrêter à présent, même si certains n'ont pas encore terminé. J'ai vu en passant parmi vous que certains avaient des difficultés. Je suis sûre que cette petite pause où nous allons discuter de ce que vous avez fait va bien les aider. Alors qu'est-ce qu'il fallait faire ? Dites-le moi et n'ayez pas peur de dire que vous vous êtes trompés.

E1 : Moi, j'ai mis les nombres dans les nuages.

EXP3 : Comment as-tu fait pour ne pas te tromper.

E2 : Bè, c'était facile, fallait regarder la file numérique au-dessus du tableau.

EXP3 : C'est bien quand on n'est pas très sûr encore de la suite des nombres.

E3 : Moi, j'ai pas regardé la file numérique et je me suis pas trompée.

EXP3 : En tout cas, on avait le droit de s'aider un peu. Et après qu'est-ce qu'on devait faire ?

E3 : Bé, des boites avec les billes !

EXP3 : Oui, si tu veux, mais ce sont des boites de combien ?

E4 : De 10 !

EXP3 : Bien, alors, redisons ce qu'on avait décidé de faire tout à l'heure avec les billes, il fallait faire quoi ?

E5 : Des boites de 10, maîtresse !

L'enseignante s'informe de la réussite de ses élèves sans pour autant que les stratégies soient annoncées. Son projet, lors de la mise en commun, est de rappeler la modélisation des quantités en boites de dix et de billes seules. Pour ce faire, elle s'appuie sur l'exemple qu'elle a fourni au tableau ainsi que sur l'observation par les élèves des pages précédentes du fichier.

Ensuite, la stratégie mise à jour est testée au tableau. EXP3 a représenté au tableau une file numérique débutant à 19 et finissant à 32. Un nuage vide est destiné aux nombres en chiffres. Au-dessus de chaque nuage figure une case vide destinée à la représentation des quantités en boites et en billes. Seule la première case et le premier nuage sont remplis, pour étayer l'action à venir des élèves.

EXP3 : Tu n'as pas bien su Benjamin, tu nous l'as dit tout à l'heure, alors viens au tableau si tu veux qu'on t'aide.

E : Oui. L'enfant commence à dessiner des billes.

EXP3 : Eh bien , les autres, vous ne lui donnez aucun conseil

E : Non, non, complète les nuages d'abord !

E : Oui, après tu feras les boites, c'est comme ça que j'ai fait, moi. L'enfant complète les nuages, parfois avec hésitation, alors…

E : Regarde dans la file numérique du tableau, là tu te trompes pas.

EXP3 : Bravo, vous l'aidez bien, ah, c'est mieux qu'au début de l'heure où j'ai dû me fâcher !

EXP3 sollicite ensuite un autre élève pour faire de même avec le nombre 30. L'enfant reproduit les 29 billes dessinées par son camarade dans la case précédente et ajoute une bille pour faire 30. Il entoure alors le troisième paquet de dix billes. La tâche est réussie. Il applique directement la stratégie découverte durant la séance. Un dernier élève est invité à compléter la case 31 et la case 32. Dans l'épisode suivant, l'enseignante demande aux élèves de comparer les nombres écrits dans les nuages avec les collections de billes dessinées.

EXP3: Maintenant, regardez bien le nombre vingt : comment il est écrit, avec quels chiffres ?

E1 : Un deux et un zéro.

EXP3 : Regardez maintenant ce que vous avez dessiné au dessus du nombre 20 !

Ainsi, la diffusion de la procédure mise en exergue n'a pas conduit à l'argumentation attendue, mais elle permet à l'enseignante d'organiser une phase dans laquelle les élèves vont accéder à l'argumentation souhaitée.

E2 : *Des paquets de 10!*

EXP3 : Oui, il y en a combien?

E1 : deux

EXP3 : D'accord, il y a 2 paquets de 10, on a dit deux boites de 10. Quel est le chiffre dans le nombre 20 qui dit qu'il faut dessiner 2 dizaines?

E3 : C'est le 2.

EXP3 : Oui, c'est bien, c'est le 2 et le 0 que veut-il dire?

E5 :Inaudible.

EXP3 : Regardez à côté des boites de 10, y a-t-il des billes ?

E4 : Non !

EXP3 : pourquoi ?

E7 : Parce qu'il n'y a pas de billes à coté des boites !

EXP3 : Oui, il y a 2 dizaines et 0 unité dans le nombre 20.

Dans cet épisode, l'enseignante fait ressortir ce qu'il faut retenir de la séance. Elle met en parallèle les chiffres des nombres étudiés et leur signification en termes de quantité. La validation de la stratégie dégagée lors de ce moment permet de détromper les élèves les moins habiles qui parviennent alors à corriger leur travail. Les signifiants «relais» qui sont présentés par l'enseignante le sont essentiellement dans la mise en commun pour expliciter devant les élèves une stratégie de rangement d'une collection en dizaines et en unités isolées. Il s'agit de

considérer à présent les chiffres dans l'écriture des nombres pour connaître immédiatement combien de boites de dix et d'unités isolées il convient de dessiner.

II. 1. 8 : Analyse de la phase de mise en commun

L'analyse révèle une organisation des phases de mise en commun communes aux trois PEMF. Nous avons relevé des compétences professionnelles communes que nous développons à partir d'exemples particuliers choisis : la confrontation des procédures ; des conclusions didactiques ou a-didactiques ;

Les enseignantes observées ont invité les élèves à mettre en commun leurs productions en déclinant les gestes suivants : elles ont collecté oralement les résultats des élèves et les ont répertoriés au tableau ; elles ont invité les élèves à argumenter les réponses ; elles ont fourni une aide à la formulation en veillant à préserver la formulation de départ des élèves, parfois maladroites ; elles ont sollicité les autres élèves pour aider les moins habiles de leurs camarades. Durant cette phase, on note une gestion des échanges par les trois enseignantes, ce qui peut être considéré comme une manifestation de leur statut institutionnel «haut» (Schubauer-Leoni, 2007). On repère également que l'introduction des nouveaux événements se manifeste couramment par une intervention enseignante qui d'abord s'adresse à l'ensemble de la classe réuni, pour ensuite s'adresser à des élèves particuliers. Les enseignantes ont encouragé les élèves à saisir et comparer les démarches de résolution montrées par les camarades et à confronter leurs points de vue. Les interactions directes entre pairs étaient présentes. Les enseignantes sont intervenues fréquemment pour coordonner, mettre en relation les tâches effectives des élèves et le déroulement particulier de la mise en commun. Cette méthode interrogative évitait les égarements, en restreignant le questionnement.

L'impact des recommandations scientifiques est lisible dans l'intérêt que l'enseignant manifeste à laisser échanger les élèves et à leur demander d'expliciter leurs procédures. Les trois enseignantes observées encourageaient les élèves à partager leurs résultats. Elles accordaient du temps au traitement de l'erreur incitant les plus habiles à épauler les élèves qui se sont trompés. En outre, nous avons observé deux procédés lors de la phase de mise en commun : une phase de validation et une phase d'évaluation (Margolinas, 1992). C'est l'enjeu didactique qui distinguait ces deux modalités : les phases de validation organisées par EXP1 et EXP2 étaient a-didactiques, dans le sens qu'elles confiaient à l'élève la responsabilité de valider son résultat, alors que dans la phase d'évaluation organisée par EXP3, c'est

l'enseignante qui assumait la responsabilité d'établir la validité de la réponse énoncée. En somme, la phase d'évaluation n'est pas a-didactique. En ce qui concerne les situations conduites par EXP1 et EXP2, nous avons assisté à une phase de conclusion a-didactique puisque le milieu renvoyait des informations aux élèves sur la validité de leur action. Dans la mise en commun, l'analyse mettait en évidence la manière dont les enseignantes procédaient pour conduire les élèves à accepter la responsabilité de la validation. D'une façon générale, on a noté que EXP1 et EXP2, plutôt que d'initier directement la phase de validation entre les groupes, essayaient d'abord de négocier le sens et le rôle de la tâche de la validation, en s'appuyant sur l'activité des élèves. Les procédures montrées et les réponses exprimées ont servi de support aux interactions didactiques et, par l'exercice de l'explicitation et de la comparaison, la nécessité de la validation a été révélée. L'enseignante EXP3 a modifié une phase de validation en phase d'évaluation lorsqu'elle a constaté que le milieu ne procurait pas les rétroactions nécessaires et/ou que les élèves ne possédaient pas les connaissances indispensables au travail de validation.

L'analyse des pratiques d'enseignantes expérimentés traduit des compétences professionnelles favorisant l'enrôlement des élèves dans l'activité et la maîtrise de cet enrôlement. Les trois PEMF observées s'assurent d'une compréhension de l'activité par les élèves avant d'amorcer une phase de recherche. Elles sollicitent l'ensemble de la classe lors des phases de mise en commun par des interrogations. Elles s'adressent en priorité aux élèves en difficultés. Elles reprennent des formulations d'élèves et invitent aux échanges dans la classe. Elles réclament une restitution, par les élèves, des résultats attendus. Elles établissent une continuité dans les apprentissages en réclamant aux élèves le rappel de leurs connaissances antérieures et nouvelles. Elles inscrivent ainsi les séances dans une progression d'apprentissage.

III. 2 : Les pratiques en formation initiale

L'étude des pratiques débutantes est menée par comparaison avec les pratiques expérimentées. Dans un premier temps, nous procéderons à l'observation et à l'analyse des pratiques de trois étudiants en fin de formation initiale. Nous comparerons les pratiques observées à ce moment de la formation à celles conduites après une année d'enseignement en responsabilité en tant que professeur des écoles titulaire. Nous vérifierons si les savoirs didactiques sont réinvestis dans la planification de l'enseignement et la gestion de la séance

d'enseignement-apprentissage, d'une part, chez les étudiants en fin de formation initiale et d'autre part lorsqu'ils seront professeurs des écoles stagiaires l'année suivante. Dans un deuxième temps, à partir de la comparaison entre les trois niveaux de pratiques nous pourrons mieux cerner les caractéristiques des compétences professionnelles des enseignants débutants.

III. 2. 1 : Présentation de la situation d'apprentissage

Chaque situation choisie par FORM1, FORM2, FORM3 consiste en un problème à résoudre lors d'une situation de découverte. Les trois séances se déroulent au troisième trimestre de l'année scolaire.

FORM1 : Séance «Les oiseaux et les nids»

La situation traitée par FORM1 est extraite du manuel Grand N (Irem, 1991). L'objectif annoncé par les auteurs est d'«amener les enfants à construire une collection double d'une collection de référence en utilisant une procédure de dénombrement». Une indication est apportée sur les compétences préalables des élèves à qui cette situation est proposée : «L'ensemble des activités proposées ici s'adresse à des enfants de grande section de maternelle qui savent dénombrer une collection d'une trentaine d'objets et qui sont capables d'utiliser le dénombrement sans que la consigne leur en soit donnée, pour construire une collection équipotente à une collection de référence.» (p. 11). Cet atelier concerne six élèves. Ils disposent chacun d'une fiche qui comporte un tableau à trois colonnes. Dans la première colonne figure un oiseau, dans la deuxième deux oiseaux, dans la troisième trois oiseaux. Deux dés sont posés sur la table : l'un est reconfiguré avec un oiseau sur deux faces, deux oiseaux sur deux autres faces et trois oiseaux sur les deux dernières faces ; l'autre dé est reconfiguré avec un œuf sur deux faces, deux œufs sur deux autres faces, enfin trois œufs sur les deux dernières faces. A tour de rôle, chaque joueur lance les deux dés et complète la case correspondante de sa fiche en déposant les œufs (des bouchons les remplacent). Les enfants doivent compter la somme des œufs lorsqu'ils ont lancé les dés. Par exemple, si les dés indiquent deux œufs et trois oiseaux, cela signifie que trois oiseaux pondent chacun deux œufs. L'enfant pose les œufs dans le nid et constate que deux œufs dans les trois nids, cela fait six. Pour cela, soit ils imaginent la distribution de deux œufs sous chacun des trois oiseaux représentés sur la fiche à l'intérieur d'un nid et ils recomptent l'ensemble de la collection, soit, ils opèrent la distribution avec des bouchons remplaçant les deux œufs sous chacun des trois oiseaux représentés sur la fiche. Les élèves constatent alors que la collection comporte six

œufs. Les élèves ont terminé lorsqu'ils ont rempli l'ensemble des colonnes. Le premier d'entre eux a avoir terminé a gagné.

FORM2 : Séance «Une semaine au camping»

La situation choisie et inventée par FORM2 est une situation de résolution de problème. L'énoncé du problème, écrit au tableau, est le suivant : *Monsieur et Madame Scussat partent passer 21 jours au camping des Trois Soleils avec leur fils Rolland. Quelle somme vont-ils régler à la fin du séjour ? Les adultes payent 7 euros par jour et les enfants 6 euros par jour.* La situation est complexe pour des CE1, dans la mesure où il met en jeu plusieurs nombres à gérer et plusieurs opérations à effectuer. En outre, les élèves doivent procéder à une sélection d'informations dans l'énoncé du problème pour répondre aux questions.

FORM3 : Séance «La durée des voyages en train»

La situation choisie par FORM3 consiste à recueillir et traiter des informations dans une fiche horaire de la SNCF. Les élèves doivent calculer la durée de voyages en train. Les villes et heures de départ et d'arrivée sont mentionnées sur le document qui n'a pas été modifié. La présentation du document est peu lisible. L'ensemble des informations est destiné à des usagés avertis. Les élèves doivent utiliser l'équivalence entre une heure et 60 minutes. pour calculer les durées en heures et en minutes. Cette activité s'adresse à des élèves de CM2.

III. 2. 2 : Analyse de la situation d'apprentissage

Les trois situations représentaient des séances de découverte sous la forme d'une résolution de problème arithmétique. Ces situations devaient permettre aux élèves d'élaborer des connaissances nouvelles ou de réinvestir des procédures déjà rencontrées. Néanmoins, les élèves n'ont pas eu les moyens de contrôler leurs résultats. Seule la phase de mise en commun a pu permettre l'émergence de procédures de résolution efficaces. Le choix de ces situations était en concordance avec les principes didactiques. Les trois activités étaient susceptibles de provoquer une démarche de recherche chez les élèves. Elles ont autorisé différentes procédures de résolution mettant en jeu des connaissances anciennes.

III. 2. 3 : Présentation de la préparation (Annexes 22, 23, 24)

La description-analyse des fiches de préparation sera conduite en distinguant les variables illustrant l'organisation et la présentation des contenus de la séance d'enseignement. Nous pourrons aussi repérer les rubriques indiquées par l'étudiant et le vocabulaire usité en référence. Nous examinerons d'abord, le titre choisi, les objectifs, le temps imparti, le matériel, le vocabulaire, le rôle du professeur et enfin, les prérequis des élèves.

Les titres

Chez FORM1, le titre donne le nom du jeu «Les oiseaux et les nids».

Chez FORM2, le titre «Résolution de problème» explique l'activité mathématique proposée aux élèves.

Chez FORM3, le titre «Les durées des voyages en train» annonce le contenu mathématique de la situation.

Nous repérons ainsi des titres de différente nature. Ces diverses formulations peuvent révéler la conscience que l'étudiant en fin de M2 a des apprentissages qui découleront des situations proposées.

Les objectifs

FORM1 : Objectifs généraux : Réunir des collections comportant le même nombre d'éléments ; Objectifs spécifiques : Lecture d'un tableau à double entrée.

FORM2 : Objectif : S'engager dans une démarche de résolution de problème.

FORM3 : Objectif : Résoudre des problèmes relevant du calcul de la durée.

Les objectifs sont précisés et font référence dans leur énoncé à la conduite que l'enfant devra tenir durant l'apprentissage.

La compétence mentionnée est libellée conformément aux programmes scolaires.

Le vocabulaire

Les étudiants en fin de formation initiale réinvestissent certains termes didactiques. Le vocabulaire utilisé dans les préparations désigne une notion «le dénombrement», une tâche «le comptage» et la nature de l'activité «situation problème». Les rubriques «mise en commun», «procédure», «consigne», «recherche» et «synthèse» figurent dans les préparations.

Le rôle du professeur

Le rôle du professeur n'est pas mentionné par FORM1 et FORM2. Dans sa préparation, FORM3 a prévu de proposer aux élèves une confrontation des procédures de calcul, une recherche sur des documents réels et non débarrassés des obstacles que présentent souvent les documents empruntés aux manuels.

Les prérequis des élèves

Aucun des trois étudiants en fin de formation initiale ne fait référence aux connaissances antérieures des élèves. Nous ne repérons donc aucune intention explicite de s'appuyer sur les apprentissages antérieurs dans les activités proposées aux élèves.

Le temps

FORM1 et FORM2 ne précisent pas du tout le temps destiné aux différentes phases de la séance. Seul FORM3 prévoit le temps de chacune des phases de la séance.

Le matériel

Les trois M2 renseignent explicitement la nature du matériel dans leur préparation. La liste est peu abondante mais traduit toutefois la volonté de diversifier les supports durant l'activité scolaire.

III. 2. 3 : Présentation de la consigne (Annexe 13)

Pour mener une analyse des démarches effectives des étudiants en fin de formation initiale, nous allons décrire les modalités mises en œuvre pour repérer l'usage de savoirs didactiques. Nous allons examiner les consignes formulées par les M2 pour engager les élèves dans une activité. Nous allons décrire la phase de transmission de la consigne afin de déterminer ce qui est commun aux trois professeurs des écoles stagiaires. Nous analyserons cette phase du point de vue de la compétence didactique et de l'expérience des apprentissages des élèves.

Les consignes énoncées sont peu développées. Elles se limitent à inviter les élèves à prédire l'activité.

FORM1 : *Vous, je vous ai apporté un jeu. Regardez-le et à votre avis qu'est-ce qu'il faut faire pour jouer ? Qu'est-ce qu'il y a sur cette fiche ?*

FORM2 : Lisez ce problème. *Qui peut m'expliquer ce que signifient les nombres et ce que nous allons faire ?*

FORM3 : *Vous allez recopier ce problème sur votre cahier, et vous chercherez la*

solution. OK ? Je vais d'abord relire le problème :Madame et Monsieur Scussat vont en vacances pendant 21 jours dans un camping. Pour un adulte, ça coûte 7 euros par jour et pour un enfant, ça coûte 6 euros par jour. Je suis sûr que vous avez bien compris et que vous allez réussir. Combien vont-ils payer à la fin de leur séjour ?

III.2. 4 : Analyse de la consigne

Les analyses des séances révèlent une formulation des consignes communes aux trois étudiants en fin de formation initiale. Nous avons identifié, de manière répétée, des gestes professionnels similaires que nous développons sur les exemples spécifiques choisis : le manque d'enrôlement des élèves dans l'activité ; l'aménagement de la consigne et la simplification de la tâche.

Les trois étudiants en fin de formation initiale se sont adressés directement aux élèves pour les impliquer dans l'activité dès le début de la séance. En revanche, les M2 n'ont pas précisé la logique d'apprentissage dans laquelle s'inscrivaient les élèves. Ils ont été informés qu'ils allaient devoir utiliser un jeu par FORM1 et résoudre des problèmes par FORM2 et FORM3. Mais les activités n'ont pas été situées dans la continuité des apprentissages des élèves. Les compétences professionnelles des M2 ne leur permettent pas encore de situer le problème dans une perspective à long terme des apprentissages. FORM1 a indiqué aux élèves qu'ils allaient jouer et leur a demandé de deviner les règles. FORM2 a invité les élèves à lire l'énoncé du problème et à trouver ce qu'il allait falloir faire avec les nombres. Quant à FORM3, il a proposé aux élèves une copie de l'énoncé et de rechercher ensuite les solutions. Étant spatialement prôhe de leur professeur, les élèves ont profité pleinement de la formulation de la consigne. En revanche, les groupes plus éloignés n'ont pas effectué l'activité. L'attention des élèves n'a pas été recentrée par l'étudiant en formation lors de la formulation de la consigne. Or, l'entrée dans l'activité est pourtant une phase décisive pour installer les conditions de l'implication des élèves dans la situation d'enseignement. Certaines pratiques ritualisées jouent en effet un «rôle instrumental» et favorisent l'installation d'une écoute attentive : attendre le silence dans la classe avant de formuler la consigne, parler à voix basse plutôt afin de faire baisser le niveau sonore de la classe. Cet étudiant a expliqué l'activité de résolution de problème alors que l'attention des élèves n'était pas mobilisée. L'autorité s'est imposée alors pour structurer la relation pédagogique entre l'étudiant et les élèves. Confrontés au manque d'engagement des élèves dans l'activité, les M2 ont alors dû se

doter de stratégies supplémentaires .

Les trois M2 ont respecté une présentation et une énonciation formelle de la consigne. En revanche, elle n'a pas été encore utilisée en tant qu'outil didactique destiné à engager les élèves dans un apprentissage car elle a été fréquemment reformulée et aménagée pour simplifier la tâche des élèves et leur fournir la solution.

> FORM1 : *Presque ! Recompte encore un peu ! Un de plus, allez j'aide. Ça veut dire que trois oiseaux ont pondu un seul œuf. Presque . Rajoute deux œufs.*
> FORM2 : *Bon, je ré explique vite. Ils vont au camping 21 jours, les adultes c'est 7euros et l'enfant 6 euros. Il faut calculer 28 fois 7.*
> FORM3 : *Il part à 7h30 de Bergerac, vous regardez sur la fiche horaire , vous cherchez la ligne où il y a écrit 7h30. Regardez plus haut, il y a l'heure d'arrivée. C'est 8h30. De 7h à 8h il y a 1 h non ?*

III. 2. 5 : Présentation de la phase de recherche

FORM1 : Séance «Les oiseaux et les nids»

FORM1 a noté sur sa fiche de préparation de la situation «Les oiseaux et les nids» que «les enfants lancent le dé chacun leur tour et que le professeur peut réexpliquer si besoin». L'expression «phase de recherche» n'est pas inscrite sur la fiche.

Durant l'activité, FORM1 confrontée à l'inaction des élèves dévoile peu à peu la solution.

> *Allez, tu vois trois oiseaux, alors pose trois bouchons dans la bonne case* ». Puis, insistant une nouvelle fois, *«Toi, tu as déjà les deux œufs, passe ton tour, à toi*». S'adressant à un autre élève,«*Tu lances le dé et après tu complètes la case avec le nombre de bouchons. Les bouchons, c'est comme si c'étaient des œufs, mais comme nous n'en avons pas, nous utilisons des bouchons et en plus, les bouchons, c'est moins fragile que les œufs. Oui, mais maintenant que tu vois les trois œufs, tu dois prendre trois bouchons*. Enfin, reprenant un élève qui s'est trompé, *«Non, sur la case où tu vois deux œufs. C'est tombé sur deux œufs, alors pose deux bouchons sur ta grille.*

FORM1 conduit le déroulement de la séance en induisant les actions des élèves afin de leur permettre d'atteindre le but de l'activité. FORM1 met tout en œuvre pour que les élèves trouvent les bonnes réponses :

> *Presque! Recompte encore un peu ! Un de plus, allez j'aide.*
> *Ça veut dire que trois oiseaux ont pondu 1 seul œuf.*

Presque. Rajoute deux œufs.

Presque, il faut poser 2 œufs par oiseau et il y a deux oiseaux, alors ça fait combien ?

FORM2 : Séance «Une semaine au camping» choisie par FORM2 (Annexe 14)

Sur la fiche de préparation, il est noté dans la rubrique intitulée «Recherche» : «Les élèves discutent par deux, réfléchissent, effectuent leurs calculs sur la fiche de travail.».

Durant la séance et à l'issue de la lecture de l'énoncé par l'enseignante, les élèves répartis par groupes de deux réfléchissent et ont à leur disposition une grande affiche sur laquelle ils doivent noter leurs démarches et leurs résultats. Or, finalement, l'étudiante demande aux enfants de n'écrire que les opérations sur la feuille. Elle redoute peut-être que ses élèves ne consacrent trop de temps pour noter ce qu'ils font ou que ce soit une tâche trop exigeante pour eux. Des élèves de CE1 peuvent rédiger la solution. Il semblait difficile d'obtenir d'eux la rédaction de leurs démarches.

Durant la recherche, l'étudiante circule entre les groupes. Elle observe rapidement le travail des élèves Elle interroge la classe collectivement, ce qui interrompt souvent la recherche. Pour intéresser ses élèves à l'activité qu'elle propose, cette M2 tente de dynamiser le ressort de l'activité, de provoquer de l'émulation:

«Ça *va être bien vous allez voir…»*

« Je suis sûre que vous avez bien compris et que vous allez réussir»

Alors, je croyais que vous étiez forts !!

Les interventions répétées de FORM2 par la suite consistent à encourager les élèves à s'engager réellement dans une activité de recherche. Elle circule de table en table pour ré expliquer le travail, espérant sans doute obtenir l'engagement des élèves. Constatant l'inactivité de ceux-ci :

FORM1 :Il faut chercher quoi ? Qu'est-ce qu'il faut chercher alors ?

E1 : Bée, c'est au camping….mais on comprend pas.

E2: Aide-nous !

E3: Quels nombres il faut prendre.

E5: c'est une addition ou une multiplication ?

E6: Non, s'ils doivent payer c'est une soustraction.

N'obtenant pas de réponse, elle se lance dans une explication, *Madame Scussat et monsieur Scussat avec leur fils Rolland, c'est combien de personnes ? Bon, combien de jours ils restent dans le camping ??* , poursuivant son explication, *Bon, je réexplique vite. Ils vont au camping 21 jours. Les adultes c'est 7 euros et l' enfant 6 euros. Il faut calculer 21 fois 6 pour le fils, cherchez pour les parents combien ça va*

coûter.

E1 : C'est bon ce qu'ion a écrit ?

FORM1 : Mais non, on va corriger ensemble.

En fait, cette M2 semble accaparée par les sollicitations individuelles. Lors de cette phase de recherche, elle se laisse ainsi monopoliser par les élèves en difficulté ou par la correction individuelle. Les élèves la réclament et elle se montre animée par la volonté de bien faire, d'aider, de prévenir les difficultés. L'activité n'ayant pas été comprise par les élèves, ces derniers attendent ses explications sans s'engager dans l'activité de recherche.

Lors de cette séance, l'enseignante alterne entre plusieurs modes d'intervention. Elle n'impose pas le travail mais le suggère par des interrogations successives de style «indirect» ***:***

Il faut chercher quoi ?

Pour un enfant, ça coute combien ? Alors hein !!

Qu'est-ce qu'il faut chercher alors ? Combien c'est pour un adulte la journée ?

Tu nous expliqueras après si tu veux.

D'autres interventions imposent une conduite aux élèves. FORM2 emploie le mode impératif selon l'avancement de la séance :

Bon et bien cherchez alors maintenant et dépêchez-vous., chut, chut, chut, chut. Bon maintenant, c'est terminé.. Vous deux, vous venez au tableau avec votre feuille. Vous écoutez bien vos camarades qui vont nous expliquer comment ils ont fait. Paul, tu poses ton crayon sur la table. Bien, vous savez combien il y a d'adultes ? Vous m'avez dit qu'il y en avait…

FORM3 : Séance «La durée des voyages en train» (Annexe 15)

Sur la fiche de préparation, la phase de recherche est notée «Activités de recherche» et renseignée ainsi : les élèves réfléchissent et répondent aux questions notées au tableau dans leur cahier. FORM3 propose aux élèves un support concret. Il s'agit d'une fiche horaire de train. En revanche, il ne précise rien quant aux conditions à respecter pour résoudre le problème, aux obstacles dépendants des notions abordées ou aux connaissances antérieures des élèves. D'abord, concernant la lecture de la fiche horaire, les relances auxquelles procède le M2 ne permettent pas, au départ de l'activité, de saisir la fonction et l'utilité du document.

Form. 3 : Taisez-vous et prenez le document. Qui peut m'expliquer ce que signifient les nombres ?

(l'enseignant réclame à moultes reprises sans efficacité le silence en cognant le poing sur son bureau). Comment on peut savoir si c'est des horaires de départ ou des horaires d'arrivée ?

E : On voit un D, c'est le départ.

Form. 3: Et le A alors ? (chahut et absence de réponse) Si c'est le D, c'est l'heure de départ qui est indiquée, par contre si c'est le A, c'est l'heure d'arrivée.. Chut !!! d'accord ? Je vous ai répartis en équipes en 3, Chut !!!!elles sont écrites au tableau. Vous devrez répondre aux questions qui sont notées. Bon ça suffit Max, retourne à ta place ! Je disais, les réponses, euh, non les questions (rire de la classe) sont notées sur cet autre tableau. Vous écrirez vos réponses sur votre cahier (parlant de plus en plus fort) et après, vous viendrez au tableau pour expliquer comment vous avez fait à vos camarades. Chut, écoutez, sinon vous ne ferez rien !!!! Mais n'oubliez pas, vous devez vous aider.

Form. 3: Oui, tu peux dire toi, à quelle heure il arrive à Libourne ?

E : C'est à Libourne !!!

Form. 3: J'ai demandé l'heure d'arrivée à Libourne. (le stagiaire frappe encore du poing sur la table)

Il insiste beaucoup sur l'entraide que doivent s'apporter les membres d'une équipe pour résoudre le problème.

Chut, écoutez, sinon vous ne ferez rien !!!! Mais n'oubliez pas, vous devez vous aider.

L'étudiant en fin de formation est omniprésent durant la phase de recherche sans doute pour conduire rapidement les élèves au résultat.

Il relance :Répétez-moi à quelle heure arrive le train ! Répétez-moi à quelle heure arrive le train ! (tous les enfants s'agitent et parlent très fort). Puis, devant le manque de réponse des élèves, elle fournit alors le résultat, 13h50, c'est quoi les 50 ? Ça c'est les minutes et ça, c'est les heures.

La recherche des élèves pourtant prévue dans la préparation didactique ne peut se dérouler. FORM3 amplifie les explications. Il ne s'autorise pas à réduire le temps, au détriment temporaire des élèves faibles, ou à changer la forme de l'activité en proposant des exemples au tableau à traiter collectivement avant de poursuivre l'activité de recherche. Ce débutant encourage le tutorat et la médiation entre pairs :

Mais n'oubliez pas, vous devez vous aidez. Ceux qui ne comprennent pas doivent être aidés par leur camarade. C'est très important.

III. 2. 6 : Analyse de la phase de recherche

L'analyse révèle des spécificités communes durant la phase de recherche. Nous avons identifié, de manière répétée, des gestes professionnels que nous présentons à partir d' exemples particuliers : respecter le projet d'enseignement initial ; le dévoilement des procédures ; la présentation des savoirs aux élèves ; des indices de connaissances

constructivistes.

Un organisateur puissant a été décelé dans l'insistance des étudiants en formation à ramener le déroulement de la situation d'apprentissage aux prévisions notifiées dans la fiche de préparation. Les réponses des élèves qui ont perturbé un déroulement planifié a provoqué des moments critiques qui ont retardé le déroulement de la séance. Le savoir à construire a servi de support à l'avancée de la séance, mais il n'en n'a pas été pas le cœur. Nous pourrions considérer dans ce sens que la séance doit participer à une logique de production attendue même si les élèves ne contribuent pas suffisamment aux apprentissages. Les M2 ont satisfait une exigence d'ordre identitaire pour l'acteur, de bâtir sa place d'enseignant qui maîtrise le déroulement de la situation en respectant étroitement ce qu'il a prévu. Les enjeux didactiques d'enseignement-apprentissages se sont retrouvés ainsi assujettis à des enjeux pragmatiques de gestion de séance. Les M2 ont acheminé les élèves vers le résultat attendu en exerçant de l'autorité et une tutelle très guidante. Cette posture autoritaire a contribué aussi à sécuriser les M2 qui affirmaient leur rôle face au groupe en rappelant les exigences et en tentant d'obtenir ce qui a été prévu.

Dans les contrats didactiques établis lors des trois situations observées, les étudiants en fin de formation initiale visaient certainement «à diminuer l'incertitude de l'élève» (Bru, 1999, p. 58) mais privant ce dernier «des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée» (Bru, 1999, p. 58). Si le professeur enseigne les solutions, il empêche l'élève d'engager des connaissances et ne peut donc se les approprier. Buts, moyens et démarches sont, dans ce cas, de «directivité totale» (Bru, 1999, p. 67), à l'initiative de l'enseignant. C'est ainsi que les M2 confrontés à l'incompréhension et au manque d'engagement des élèves dans les activités de résolution de problèmes qu'ils proposaient, ont révélé peu à peu les solutions.

FORM1 a choisi un jeu comme ressort de l'activité de l'élève. «Le jeu participe à la construction du savoir» (Droz, 1997, p. 78), comme l'affirme aussi Piaget (1945), pour qui les jeux participent au développement intellectuel de l'enfant. Cependant, FORM1 n'a pas mis en œuvre une situation d'apprentissage permettant à l'élève de s'adapter par la construction d'une connaissance. Tout au long de cette séance, la M2 a montré aux élèves ce qu'ils devaient constater. Elle a contrôlé leurs actions. Ne pouvant accepter trop d'erreurs, mais refusant d'indiquer complètement, d'une part, la case où les élèves devaient déposer les œufs et, d'autre part, le cardinal des œufs obtenus après les lancés. Elle a pris cependant à sa charge l'obtention du résultat. Certes, cette étudiante n'a jamais donné jamais la réponse, mais les

sollicitations étaient inductives et l'élève n'a guère eu le choix d'une autre réponse que celle qu'il devait fournir. Cette future enseignante a délimité étroitement la liberté de réponse de l'élève. Les inductions explicites vers les répliques ou les actions adéquates masquent le manque d'engagement des élèves dans l'activité du problème et la démarche cognitive qu'il implique.

Selon Marchive (2007), c'est précisément dans la possibilité laissée à l'élève de maîtriser l'usage de la règle, c'est-à-dire de l'interpréter de manière idoine en fonction des situations et d'opérer les ajustements nécessaires, que celui-ci va progressivement acquérir les procédures et les méthodes» (p. 57). Certes, les élèves apprennent des règles, s'entraînent à l'application d'algorithmes, mais dans un tel contrat didactique, si le professeur apprend la règle à ses élèves et insiste pour qu'ils l'utilisent, il vise à réduire leur incertitude. Or, l'ingénierie didactique affirme que cette démarche contribue à priver les élèves des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. Selon Brousseau (1986) c'est «l'incertitude liée à cette situation qui constitue la condition de la dévolution de la situation a-didactique à l'élève» et «le plaisir du jeu naît justement de cette incertitude ; son intérêt procédera de sa maîtrise» (p. 186). En effet, un joueur ne saurait apprécier de s'engager dans un jeu dont le professeur lui montre toutes les démarches. La volonté de participer à un jeu nait de la recherche d'une solution. Si la solution est dévoilée, l'intérêt du jeu est diminué.

Nous pointons un écart entre le déroulement explicité par FORM2 et FORM3 dans leurs préparations et la conduite exprimée lors des séances observées. FORM2 avait noté «Activités de recherche : Les élèves discutent par deux, réfléchissent et effectuent leurs calculs sur la fiche de travail». Or, constatant la difficulté des élèves à s'engager dans l'activité proposée, elle a interrompu la phase de recherche pour amorcer la mise en commun. Les procédures et le résultat ont été fournis par FORM2.

> *Form. 2: Qui a trouvé ce nombre ? Asseyez-vous, je vais expliquer. Est-ce que vous avez appuyé sur la touche du fois ?*
>
> *E : Oui.*
>
> *Form. 2: Mais non, recommencez. Vous avez appuyé sur le plus. Allez taisez-vous les autres, dans quelques minutes, on fait un autre travail.*
>
> *E : Oui !!!!!*
>
> *Form. 2: Il fallait appuyer sur le fois. Pour les adultes ça aurait du faire 392 . On verra plus tard avec leur fils combien ils devront payer.*

FORM3, quant à lui, avait noté dans sa préparation : Phase de recherche : les élèves réfléchissent et répondent aux questions notées au tableau dans leurs cahiers. FORM3 a tenté

d'appliquer les propositions didactiques au travers de situations de résolution de problèmes susceptibles de provoquer des interactions. Or, le seul réseau de communication qui s'est manifesté était illégitime et clandestin (bavardage, agitation….).

> *Form. 3: Tu te tais, vous travaillez sur votre cahier j'ai dit, vous cherchez combien de temps le train met pour aller à Bordeaux. Chut, chut !!! (coups de poing sur la table répétés). Bon allez, on va corriger ensemble alors. Toi, vas au tableau.*

FORM3 a montré, dévoilé finalement où trouver les heures et les minutes sur la fiche-horaire :

> *Form. 3: Ça c'est les minutes et ça, c'est les heures.*

Les M2 ont établi des projets et sont intervenus par ajustements continus selon les réactions des élèves. En effet, à défaut de l'engagement volontaire de l'élève dans l'activité, les étudiants en fin de formation initiale ont interrompu la phase de recherche pour acheminer les élèves vers les procédures permettant de réussir l'activité.

Des traces de principes constructivistes apparaissent dans les programmations des M2 considérés. Elles sont focalisées sur l'activité de l'élève au travers de jeux, de débats, le travail en groupe. Si ces débutants ont manifesté leur adhésion à un modèle pédagogique de nature constructiviste, ils ont rencontré cependant des difficultés à le mettre en œuvre. C'est en s'exerçant à la pratique de l'enseignement que les problèmes de gestion et de maîtrise de la classe paraissent remettre en cause les décisions initiales des professeurs des écoles en formation.

En outre, durant les séances de classe observées, les M2 semblaient évacuer un enjeu essentiel de l'enseignement impliquant qu'«un élève ne peut s'engager dans une action qui produira, pour lui, de la connaissance, que s'il peut juger par lui-même de la réussite de son action» (Sarrazy, 2006, p. 5). La validation des résultats n'a, en effet, jamais été laissée à la charge des élèves.

FORM3 encourageait les élèves les plus habiles à aider les camarades qui rencontraient des difficultés. Or, à la lecture des propos échangés entre les élèves, (Annexe 15), il apparaît que l'élève ayant trouvé la réponse n'est pas parvenu à expliquer ni à faire comprendre sa solution à son voisin en difficulté. Il est vrai que le problème à résoudre était difficile car des informations de nature différente cohabitaient sur le document : des jours ; des heures ; des minutes ; des noms de villes. Alors, non seulement l'exercice s'est avéré trop complexe pour l'élève aidé, mais l'élève aidante n'est pas parvenus à transmettre ce qu'elle

savait.

III. 2. 7 : Présentation de la phase de mise en commun

FORM1 : Séance «Les oiseaux et les nids»

FORM1 n'offre pas de mise en commun ni de synthèse dans les ateliers mis en œuvre. Elle n'en avait pas prévu dans sa préparation. Une évaluation écrite était envisagée et n'a pas eu lieu.

FORM2 : Séance «Une semaine au camping»

FORM2, en revanche, a noté dans la case «Mise en commun (synthèse)» : Les fiches seront affichées ; certains élèves exposeront le résultat de leur travail à la classe. Elle a aussi prévu succinctement l'activité des élèves «Présenter à la classe un travail collectif» et son rôle pendant cette phase : «L'enseignant interroge. »

Ces annotations, mêmes succinctes, attestent d'une réflexion sur les possibilités que l'enseignant doit offrir à ses élèves d'entrer dans un processus d'appropriation de connaissances. En outre, FORM2 ayant dirigé la réflexion des élèves durant la phase de recherche, aucune synthèse n'a pu conclure la séance.

FORM3 : Séance «La durée des voyages en train»

FORM3 a noté son rôle dans sa préparation : Mise en commun (synthèse) : Je ferai venir des élèves au tableau pour présenter leur travail et j'encouragerai les interactions. Il a envisagé brièvement l'activité des élèves : «Expliquer le résultat d'un travail à la classe. » Or, FORM3 ne peut amorcer la mise en commun ni conclure l'activité en raison de l'absence d'engagement des élèves dans la phase de recherche. Lorsque FORM3 souhaite initier la phase de mise en commun, il invite un groupe d'élèves au tableau, sans avoir prévu la place de leur affiche. Les élèves suspendent les affiches, comme ils peuvent, sous le tableau. Elles sont, de ce fait, inaccessibles à la vue de certains enfants. Puis, alors que FORM3 s'entretient avec un groupe, les enfants réunis au tableau allongés par terre et s'amusent en discutant avec leurs camarades installés près d'eux. Les élèves répondent de façon erronée : ils additionnent les horaires auxquels le train stoppe à une gare. Les autres élèves se distraient bruyamment. FORM3 ne parvenant pas à engager des interactions entre les élèves pour confronter les résultats obtenus. Les rappels au calme sont permanents et vains. Les élèves ne s'impliquant pas dans la tâche proposée, il a donc recours à des sanctions pour dynamiser la séance :

Toi, je ne t'ai pas interrogé, alors tu te tais. Qu'est-ce que tu attends Mélanie ? ....Silence, taisez-vous, écoutez Maxime, ...Toi, tu vas être puni, si tu continues, ...

Le M2 invite alors un autre groupe à se diriger vers le tableau pour afficher eux-aussi leur production. Il rend compte de la même méthode de résolution alors que d'autres procédures de résolution ont été tentées dans la classe. La présentation des résultats est difficile car les élèves peinent à traduire ce qu'ils ont fait. Ils s'expriment en même temps et le débutant ne peut relever la méthode employée et les calculs effectués. Le M2 souhaiterait valoriser d'autres procédures mais ses relances ne provoquent pas la participation des élèves. Il choisit pour finir de donner une solution. Pendant ce temps, les élèves au tableau se distraient. Ceux qui sont assis écrivent encore sur leur feuille ou bavardent. La séance n'aboutit pas à une synthèse.

III. 2. 8 : Analyse de la phase de mise en commun

Les trois M2 en fin de formation initiale notent «phase de synthèse» dans leur préparation. Cependant, ces phases n'ont pas été finalement destinées aux apprentissages des élèves en raison de situations qui ne permettaient pas d'utiliser et de construire des connaissances. Ces choix se sont ainsi imposés d'eux mêmes en raison des évènements imprévus se manifestant durant la situation d'enseignement. Les M2 avaient tous prévu d'une part, l'engagement des élèves dans l'activité de résolution de problèmes, et d'autre part, la possibilité d'amorcer une phase de mise en commun des résultats. Ayant assumé la responsabilité de la recherche des élèves, les M2 ne pouvaient envisager de mise en commun des procédures.

Ces trois M2 ont été contraints d'exercer leur autorité qui devenait constitutive de leur relation pédagogique qu'elle structurait. Leurs pratiques étaient alors plus axées sur la gestion de classe que sur l'enseignement-apprentissage. «L'injonction et la persuasion fonctionnent ici comme des substituts de l'action didactique» (Marchive, 2008, p. 101) et l'enseignant est ainsi amené à imposer la conduite des élèves. Il s'agissait de faire accepter par les élèves des règles permettant d'obtenir le calme tout en obtenant un engagement rapide et sans trop de réticences dans l'activité scolaire. Or, ce cadre, obtenu au moyen d'injonctions insistantes et fermes, peut ne pas être accompagné de l'implication des élèves dans le projet d'enseignement-apprentissage.

Les professeurs des écoles peuvent être confrontés à des élèves indisciplinés. Après

les premières expériences d'enseignement, certains débutants peuvent tenter de rectifier leur sensation de perte de contrôle en adoptant une attitude plus autoritaire. Ils peuvent alors devenir peu à peu plus sévères et moins empathiques. Malheureusement, leur manque de connaissances procédurales rend la tâche encore bien difficile. Pour Tardif (1992), «les connaissances procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action» (p. 50). Plus particulièrement, ce manque de connaissances affectait les M2 observés dans plusieurs aspects de la gestion de classe. Ils manifestaient, par exemple, des difficultés à distinguer les élèves qui n'avaient pas la possibilité de répondre à leurs attentes et ceux qui refusaient de le faire. Ce manque de distance les poussait à réagir de la même manière dans les deux cas, c'est-à-dire à agir comme si tous les élèves étaient volontairement désobéissants. Le manque de connaissances procédurales des M2 observés s'exprimait aussi par leur difficulté à impliquer et à maintenir les élèves dans les activités d'apprentissage. En conséquence, il leur était très difficile de garder le groupe concentré sur le travail à accomplir et de traiter simultanément des problèmes de comportement. Enfin, nous avons observé que ces M2 ne modifiaient guère leur projet d'enseignement et s'adaptaient difficilement selon les contraintes de l'instant. Il semblait qu'ils s'écartaient peu des activités qu'ils avaient prévues, même si elles engendraient des difficultés difficilement surmontables pour les élèves.

Les observations de situations d'enseignement conduites par les étudiants en formation traduisaient une pratique caractérisée par : une présentation collective des activités ; le manque d’enrôlement des élèves ; des phases de recherche très brèves, voire inexistantes, un puissant étayage aboutissant à une diminution des exigences. Les trois professeurs des écoles stagiaires observés manifestaient aussi des difficultés pour vérifier la compréhension de l'activité par l'ensemble des élèves avant d'amorcer une phase de recherche. Le respect du projet d'enseignement prévu dans les préparations de la séance devant être mené à son terme a été majoré au détriment de la prise en compte de la compréhension de l'activité par les élèves. Les M2 n'établissaient pas une continuité dans les apprentissages en réclamant aux élèves le rappel de leurs connaissances antérieures et nouvelles.

III. 3 : L'évolution des pratiques

Nous avons procédé à l'observation et à l'analyse des pratiques de trois étudiants en fin de formation initiale. Nous allons comparer les pratiques observées à ce moment de la formation à celles conduites après une année d'enseignement en responsabilité en tant que professeur des écoles stagiaire en 2012. Nous vérifierons si les savoirs didactiques sont réinvestis dans la planification de l'enseignement et la gestion de la séance d'enseignement-apprentissage chez les professeurs des écoles devenus stagiaires. Nous avons repéré les modifications que la préparation didactique des situations d'enseignement-apprentissage subit lors de sa mise en œuvre chez les trois étudiants en fin de formation initiale. Nous allons à nouveau mesurer l'usage des savoirs didactiques dans la pratique de ces trois enseignants en tant que professeurs des écoles stagiaires en 2012.

III. 3. 1 : Présentation de la situation d'enseignement-apprentissage

Chaque situation choisie par DEB1, DEB2, DEB3 consiste en un problème à résoudre lors d'une situation de découverte. Les trois séances se déroulent dans des classes de Cours Préparatoire au troisième trimestre de l'année scolaire. Les trois enseignantes ont choisi des activités destinées à développer chez les élèves des compétences dans le domaine de la numération. Elles proposent des activités permettant de favoriser la compréhension des chiffres selon leur position dans l'écriture des nombres. Le premier chiffre indique le nombre de dizaines, de groupements par dix, et le deuxième chiffre signale les unités isolées. Dans les classes de DEB1 et DEB2 les élèves savent utiliser le comptage un à un pour dénombrer de petites collections d'objets (<69) mais vont devoir utiliser la mise en groupements par dix pour dénombrer de grandes collections (>100). Les élèves de la classe de DEB3 devront lire des nombres compris entre 10 et 100 en se référant à une bande numérique.

La lecture des préparations permet d'accéder aux objectifs fixés dans les séances d'enseignement-apprentissage.

Pour DEB1, la séance de classe doit permettre aux élèves de «dénombrer ou de réaliser une quantité en utilisant le comptage de un en un ou en utilisant des procédés de groupements et d'échanges par dizaines et centaines».

Pour DEB2, la séance de classe doit aider les élèves à «comprendre et à déterminer la valeur des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture décimale d'un nombre».

Pour DEB3, la séance propose aux élèves de «repérer dans l'écriture des nombres, le rôle des groupements par dix et la signification des chiffres en fonction de leur position.».

DEB1 : Séance les «Groupements par 10» (Annexe 16)

L'enseignante DEB1 utilise le fichier «J'apprends les maths» (Brissiaud, 2008). L'auteur a élaboré des situations inspirées des recherches en didactique des mathématiques et en psychologie cognitive. Leurs principes sont énoncés dans le livre du maître qui accompagne le fichier de l'élève. L'enseignante adopte dans sa préparation les intentions de l'auteur. La séance propose la mise en paquets de dix pour faciliter le dénombrement d'une grande collection de jetons. L'organisation spatiale des billes rassemblées en amas de deux et de trois est destinée à faciliter les groupements de dix. Cette méthode illustre un processus perceptif mis en évidence par les cognitivistes anglo-saxons : le subitizing. Brissiaud réinvestit les résultats de ces recherches dans les activités du fichier de mathématiques qu'il propose pour le Cours Préparatoire. La constitution de paquets de dix est ainsi facilitée pour l'élève qui perçoit facilement les groupes de trois et de deux éléments. Il s'agit, pour les élèves, de comprendre le rapport entre deux collections représentant deux moments successifs. «Avant», une collection de billes qui ne sont pas rangées. «Après», les billes sont rangées, on voit trois boites dont les couvercles sont fermés et six billes isolées disposées sous la forme d'une constellation de six points. Cette comparaison entre un état initial et un état final offre aux élèves la possibilité de vérifier un rangement.

DEB2 : Séance «Le château» (Annexe 17)

L'enseignante DEB2 a extrait de ERMEL CP (2000) une situation intitulée «Le château». Les objectifs visés sont : la reconnaissance des écritures chiffrées des nombres, le repérage de ces écritures dans un tableau de nombres organisés en lignes de dix ainsi que le rappel et l'entretien du nom des dizaines. Cette séance promeut des principes didactiques soulignant la nécessité d'utiliser le nombre. Dans ce sens, et conformément aux recherches en didactique des mathématiques, cette situation propose aux enfants de partir de leurs compétences numériques, d'aller bien au-delà de la récitation de la suite naturelle des nombres parce qu'ils auront l'occasion de la faire fonctionner, de l'éprouver, de lui donner du sens. En conséquence, la capacité de l'enseignant à réinvestir cette situation en classe manifeste des compétences professionnelles. Les procédures à construire par les élèves ne sont pas décrites sur la fiche de préparation. Il s'agit d'une situation de découverte confrontant l'élève à une résolution de problème qui peut le conduire vers la construction d'une connaissance dont l'apprentissage est visé.

Les nombres de 1 à 60 sont notés sur une grille de six lignes. Chaque ligne contient

dix nombres. Chaque dizaine occupe une ligne. La grille doit être présentée aux élèves comme étant un château comportant 60 pièces. Chaque pièce comporte un numéro. Des gobelets sont disposés sur la grille et recouvrent les nombres 14, 18, 27, 24, 34, 36, 47, 49, 57, 58, 60. Sous chaque gobelet est disposé un jeton. Les élèves doivent choisir une case recouverte par un gobelet et annoncer le nombre dissimulé. L'élève soulève le gobelet et vérifie si le nombre qu'il a énoncé correspond à celui qui était caché. Si la réponse est juste, il remporte le jeton. Pour vérifier la conformité de sa réponse, il doit réciter la suite des nombres depuis le début de la grille en pointant chaque nombre avec le doigt jusqu'à ce qu'il arrive au nombre qui était dissimulé. L'élève ayant remporté le plus de jetons a gagné.

DEB3 : Séance «Dénombrement de grandes collections» (Annexe 18)

Le professeur des écoles stagiaire DEB3 propose un problème de dénombrement de grandes collections d'objets. Les élèves sont répartis en deux groupes et ont chacun une collection comportant le même nombre d'objets. La cardinal des deux collections n'est pas connu. La nécessité de dénombrer des collections trop grandes pour que le comptage un à un puisse être efficace doit provoquer une rupture dans les procédures mobilisables par les élèves. L'inadaptation du comptage un à un, dans ce cas, oblige donc à abandonner une procédure non efficace et à en trouver une qui fonctionne. La constitution de groupements équipotents apparaît comme la solution pour résoudre le problème. La proposition de constituer des groupements de dix doit apparaître. Ainsi, l'enseignant débutant prévoit de faire construire par ses élèves le concept de numération dans un contexte où il est fonctionnel. Dans cette optique, son enseignement doit permettre aux élèves de s'approprier un problème. L'enseignant réinvestit les résultats des recherches en didactique des mathématiques pour proposer à ses élèves des situations d'enseignement-apprentissage.

III. 3. 2 : Analyse des situations d'enseignement-apprentissage

Le Tableau 6 répertorie les variables retenues par les professeurs des écoles stagiaires dans le choix des situations d'enseignement-apprentissage. Il permet de repérer la présence de compétences professionnelles pour choisir des situations d'enseignement-apprentissage. Nous faisons l'hypothèse que les débutants possèdent des compétences professionnelles pour reconnaître des situations destinées à engendrer des apprentissages.

Comme le souligne le Tableau 6, les activités étaient toutes extraites de manuels conçus par des didacticiens en mathématiques. Les propositions des auteurs concernant les

objectifs et le déroulement des activités ont été reprises dans les préparations. Les enseignants reconnaissent donc l'intérêt des recommandations didactiques. Les trois séances devaient permettre aux élèves de construire de nouvelles connaissances, non par imitation d'une procédure, mais bien lors de la résolution d'une situation problématique. Les connaissances dont la construction était visée devaient servir d'outil pour dénombrer des collections et comprendre le rôle des chiffres selon leur position dans l'écriture des nombres

Tableau 6 : Savoirs scientifiques utilisés dans le choix des contenus

Participants observés	EXP1	EXP2	EXP3	DEB1	DEB2	DEB3	FORM1	FORM2	FORM3
Choix d'une situation permettant des rétroactions	X								
Choix d'un document différent (manuel)	X	X	X	X	X	X			
Utilisation de la situation dans la fiche de préparation				X	X	X	X	X	X
Activité cognitive : exemple à imiter									
Activité cognitive : connaissance à élaborer au travers d'une situation d'anticipation	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Connaissance outil	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Connaissance objet									

III. 3. 3 : Présentation des préparations (Annexes 25, 26, 27)

Le professeur adapte son enseignement aux programmes scolaires, à ses intentions didactiques, à ses connaissances didactiques et pédagogiques, et à un ensemble de facteurs contextuels auquel il est soumis (nombres d'élèves, proportion d'élèves en difficulté etc). Cette variabilité didactique est fonctionnelle puisqu'elle est l'une des conditions de l'enseignement visant à faire progresser les connaissances des élèves. Nous allons examiner les fiches de préparations illustrant l'organisation et la présentation des contenus pour analyser les variables didactiques retenues par les enseignants.

Le titre

Nous repérons des titres de différentes natures.

Dans la préparation de DEB1, le titre «Les groupements par 10» désigne la procédure à acquérir.

Dans la préparation de DEB2, le titre «La suite des nombres de 0 à 60» annonce le thème de la séance et le contenu mathématique.

Le titre utilisé par DEB3 «Dénombrement de grandes collection» traduit l'activité

mathématique à mettre en œuvre.

Les objectifs

DEB1

L'objectif est : Être capable de résoudre un problème sur une grande collection en utilisant les procédures de comptage adaptées.

DEB2

L'objectif est : Reconnaître l'écriture chiffrée des nombres. Utiliser les repères des dizaines pour situer les nombres.

DEB3

Les objectifs notionnels sont : repérer dans l'écriture des nombres, le rôle des groupements par dix. Repérer dans un nombre de deux chiffres la signification des chiffres en fonction de leur position.

L'objectif méthodologique est : utiliser des groupements par 10 pour organiser une grande collection à dénombrer.

DEB1 et DEB2 annoncent le problème posé et la tâche attendue. Seul DEB3 distingue les objectifs de connaissances et les objectifs méthodologiques. DEB1 et DEB2 les réunissent dans un seul énoncé. Les verbes utilisés dans la formulation des objectifs renseignent sur la nature des activités. Ainsi, dans la préparation de DEB2, «reconnaître» traduit un apprentissage en cours. Alors que «résoudre» dans la préparation de DEB1, et «repérer» dans la préparation de DEB3 se rapportent à des activités de découverte destinées à favoriser la construction de connaissance.

Le matériel

L'intérêt d'un matériel didactique résulte grandement des possibilités diverses qu'il offre à l'élève pour s'engager dans un processus d'appropriation des connaissances. Cette variable nous permet d'examiner s'il est considéré comme un outil didactique au service des apprentissages par les enseignants.

DEB1 ne mentionne que «fichier», seul support utilisé par les élèves. DEB2 et DEB3 utilisent cette rubrique comme un aide-mémoire. Ces listes très complètes de matériel à prévoir manifestent un souci d'organisation et une prise en compte de l'indispensable organisation pratique pour garantir l'efficacité d'un enseignant. Elle traduit également la conscience de l'importance, pour les apprentissages, de présenter aux élèves des outils

didactiques.

Le déroulement des séances prévu

Des variations interviennent dans l'ordre chronologique des différentes phases d'une séance. La durée et l'ordre sont potentiellement variables pour s'adapter aux besoins d'apprentissage des élèves : des manipulations d'objets peuvent précéder les recherches des élèves. Elles peuvent aussi prolonger la phase de recherche pour permettre aux élèves de contrôler leurs résultats. Un rappel des connaissances antérieures peut être amorcé avant le lancement de l'activité ou bien en préambule de la mise en commun.

Dans la mise en œuvre prévue, DEB1 reste attachée aux propositions de l'auteur du fichier employé. La principale tâche correspond à l'objectif fixé : «dénombrer une quantité en utilisant le comptage de un en un ou en utilisant des procédés de groupements et d'échanges par dizaines et centaines». Elle est décomposée en différentes phases sur la fiche de préparation. Celles-ci correspondent à la consigne et aux moments de mises en commun. DEB1 n'a rien prévu entre les deux phases.

Les fiches de préparation de DEB2 et DEB3 révèlent que la séance débute par une phase de manipulation d'objets. Cette phase se poursuit par une phase complémentaire de réinvestissement des procédures institutionnalisées durant laquelle les élèves travaillent seuls et écrivent. Cependant, les procédures attendues des élèves, l'anticipation de leurs difficultés éventuelles et les connaissances sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour résoudre le problème, ne figurent que dans les préparations de DEB1 et DEB2. Nous ne repérons donc pas d'intention de s'appuyer sur les apprentissages antérieurs dans les activités proposées aux élèves. Au contraire, la préparation de DEB3 apporte l'ensemble de ses précisions et rappelle aussi les acquis précédents permettant d'aborder l'activité de la nouvelle séance, ce qu'il ne faisait pas quand il était en formation initiale. Ce professeur met en évidence les relations entre les différentes séances pour établir une progression cohérente. Ces prévisions n'ont pas été retenues par DEB1 et DEB2 comme moyens susceptibles de les aider dans leur pratique effective. Faut-il en déduire que l'activité de ces enseignantes constituera principalement à apporter les règles à retenir ? Ces informations étaient également absentes des préparations lorsque ces enseignants étaient en formation initiale.

DEB1 et DEB2 ne notent aucune indication de durée sur leurs fiches. Le minutage est en revanche anticipé dans la préparation de DEB3.

Le vocabulaire mathématique et didactique

Les trois enseignants réinvestissent certains termes scientifiques. Cela apparaissait déjà l'année précédente. Le vocabulaire usité dans les préparations étudiées désigne une notion «le dénombrement», une tâche «le comptage» et une définition de la tâche «situation problème». Les formulations «mise en commun», «procédure», «consigne», «recherche», «synthèse» figurent dans les préparations.

III. 3. 4 : Analyse des préparations

Les préparations traduisent une analyse *a priori* des activités. Dans ce sens, la rédaction de la consigne, la prévision de l'activité matérielle des élèves, leurs procédures et leurs erreurs envisagées en ont résulté aussi, de même que le découpage de l'activité en plusieurs phases. Cependant, face aux divergences que nous avons remarquées dans la rédaction de ces fiches, nous pouvons nous demander si les enseignants reconnaissent ce travail particulier comme une aide à leur activité ou si elle reste une présentation formelle répondant aux exigences institutionnelles.

Le Tableau 7 révèle comment les tâches des élèves ont été davantage envisagées par les enseignants stagiaires que l'année précédente. Dans ce sens, l'activité des élèves apparaît dans la formulation du titre et des objectifs. Les professeurs envisagent une activité mathématiques pour leurs élèves et ne précisent pas seulement la nature de l'activité.

Le rôle du professeur apparaît seulement dans la préparation de DEB3. Est-il considéré alors que le noyau du rapport didactique est constitué par l'élève et non le professeur ? Certes, les enseignants s'assignent comme but la plus grande réussite de leurs élèves mais n'ont pas forcément une claire conscience des interventions auxquelles ils doivent procéder pour y parvenir. C'est sans doute la raison pour laquelle DEB1 et DEB2 n'ont pas planifié leurs interventions. Les professeurs des écoles peuvent agir sur la diversité didactique de leurs interventions : inviter à la reformulation de la consigne pour s'assurer de la compréhension de l'activité par tous, rester en retrait lors des recherches des élèves, prélever des informations, interpréter les erreurs et les évaluer, solliciter les élèves en difficultés en priorité, proposer des aides matérielles, etc. Rappelons qu'«une situation est caractérisée par un ensemble de relations et de rôles réciproques d'un ou de plusieurs sujets (élève, professeur, etc.) avec un milieu, visant la transformation de ce milieu selon un projet» (Brousseau, 2003, p.16). Il est donc crucial d'envisager le rôle de l'enseignant dans la situation d'enseignement-apprentissage.

L'aptitude du professeur à exercer une influence sur les processus d'apprentissage se développe par le repérage des stades didactiques où sont situés les élèves à un moment de l'enseignement et par l'installation des conditions propices à leur évolution. La variabilité didactique pour gérer l'hétérogénéité des élèves est donc le lieu de l'action du professeur. Par voie de conséquence, on peut simplement supposer que la prévision des modalités didactiques se référant au rôle du professeur, aux contraintes du milieu, et aux acquis antérieurs qui serviront d'appui aux élèves pour construire de nouvelles connaissances, permettent de garantir l'efficacité de l'action d'enseignement.

Tableau 7 : Savoirs scientifiques dans la structuration des contenus

Enseignants observés			EXP1	EXP2	EXP3	DEB1	DEB2	DEB3	FORM1	FORM2	FORM3
Titre	Activité mathématique					X	X	X			
	Nature de l'activité					X				X	X
Opérationnalisation des objectifs	Un seul					X				X	X
	Plusieurs						X	X	X		
	Activité mathématique	Procédure attendue				X				X	X
		Connaissance à mobiliser					X	X	X		
Matériel	Outil didactique						X	X			
	Fichier de l'élève		X	X	X	X	X		X		
	Photocopie							X		X	X
Prévision du déroulement	Transcription de la consigne					X	X	X	X	X	X
	Activité matérielle des élèves					X	X	X	X	X	X
	Anticipation des procédures Mode de régulation de l'activité des élèves							X	X		
	Rôle du professeur							X	X		
Organisation temporelle	Durée de chaque activité dans la séance							X	X		
	Ordre chronologique des différentes phases					X	X	X	X	X	X
Mise en relation de la situation avec les séances ultérieures								X			

III. 3. 5 : Présentation de la consigne

DEB1 et DEB3 n'énoncent pas d'emblée la consignes mais préparent les élèves à l'écoute de la consigne.

> *DEB1 : Soyez sages maintenant, car je vais vous expliquer ce que nous allons faire.*
> *DEB3 : Vous croisez vos bras maintenant. Écoutez bien à présent, car c'est un moment important, je vais vous dire la consigne de l'exercice.*

Il s'agit de signaler que les propos qui vont être tenus sont importants. Dans ce sens, après avoir rappelé la conduite à observer pendant ce moment, DEB1 et DEB3 annoncent clairement que la phrase qu'ils vont prononcer sera la consigne à respecter.

Seule DEB2 omet cette précaution encourant ainsi le risque que les informations qu'elle apporte ne puisse profiter à la classe. Ces pratiques rituelles conditionnent l'engagement des élèves dans la situation d'enseignement-apprentissage.

Les trois professeurs stagiaires formulent leurs consignes exactement selon les termes prévus dans leur préparation après une courte intervention destinée à inviter les élèves à décrire le support. Seul DEB3 invite les élèves à reformuler la consigne pour s'assurer de sa compréhension. Il a également, et contrairement à ses collègues, procédé à une phase de rappel, aidant ainsi les élèves à mettre en relation les différentes situations rencontrées.

Les consignes des trois préparations effectuées par les professeurs des écoles stagiaires posent un problème d'où émerge un but à atteindre.

Ainsi, la consigne de DEB1 annonce :

> *Combien Picbille et Dédé ont-ils de billes ensemble, celles qu'on voit comme Dédé et celles qui sont dans les boites ?»*

But DEB1 : Trouver combien Picbille et Dédé ont de billes ensemble.

La consigne de DEB2 formule :

> *Bon, maintenant on va faire un jeu ; il y avait une fois un château de 60 pièces. Pour se retrouver dans ce château, toutes les pièces portaient un numéro sur leur porte. Certaines de ces pièces contenaient un trésor. Pour obtenir ce trésor, il suffisait d'indiquer le numéro de la pièce où il se trouvait caché. Vous choisirez chacun votre tour une pièce et vous donnerez le numéro de cette pièce. Seules les pièces recouvertes d'un gobelet permettent d'obtenir un trésor. Pour obtenir le trésor, on montre une des cases du tableau et on donne le numéro de cette case. Les autres enfants du groupe disent alors si le joueur a bien proposé le numéro correspondant à la case montrée, si tel est le cas, le joueur découvre le trésor et le garde. Si l'enfant s'est trompé, il peut rejouer en proposant le numéro d'une case montrée.*

But DEB2 : Indiquer le numéro de la pièce où est caché le trésor pour pouvoir le gagner.
Enfin, la consigne de DEB3 propose:

> *Vous n'avez pas le même nombre d'allumettes. Voyez- vous ce que nous allons faire ? Vous avez déjà compté des petites collections d'allumettes, vous savez que pour ne pas se tromper, il faut faire une marque sur chaque allumette comptée.*

But DEB3 : Trouver un moyen pour savoir combien il y a d'allumettes dans une grande collection.

DEB1 précise une tâche claire : *N'oubliez pas de faire des paquets de 10.* DEB1 risque de masquer ainsi le sens du problème et le processus cognitif qu'il réclame. Selon Brousseau (1986) : «si l'enseignement se veut trop aidant ou trop proche de l'activité de l'apprenant, ce dernier finit par ne plus avoir assez de latitude pour apprendre.» (p. 131). Les relations entre enseignement et apprentissage peuvent dans ce cas apparaître contradictoires alors qu'elles devraient rester complémentaires. DEB1 présente ensuite l'activité comme une suite d'exercices à effectuer.

Quant à DEB2, elle ajoute une nouvelle consigne apportant de l'aide dès le début de l'activité dans le but d'obtenir les procédures attendues. Comme les élèves ne s'engagent pas dans l'activité, DEB2 reformule la consigne :

> *Eh bien, je répète, vous allez chacun votre tour choisir un pièce cachée par le gobelet et vous direz le numéro caché. Les autres élèves disent si la réponse est bonne ou fausse. Si la réponse est bonne, l'enfant gagne le trésor, si la réponse est fausse, l'enfant remet le gobelet et passe son tour. Et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de pièce cachée. Vous vous aidez bien de la file numérique, vous y voyez des repères de dizaines.*

Dans le cas de DEB3, l'activité mathématique que les élèves doivent mettre en œuvre n'est pas explicitée dans la consigne. DEB3 ne dévoile pas la procédure mathématique pour résoudre le problème posé.

III. 3. 6 : Analyse de la consigne

Comme le montre le Tableau 8, DEB1 a préparé la classe à la réception de la consigne et a réutilisé exactement la consigne libellée dans le fichier. Alors que DEB2 a rédigé une consigne détaillée, elle n'a pas instauré dans la classe un climat propice à sa réception. Quant à DEB3, il s'est doté des garanties suffisantes pour engager les élèves dans un apprentissage tout en rappelant les connaissances antérieures sur lesquelles ils ont pu

s'appuyer. En conclusion, l'importance indéniablement accordée à la consigne par DEB2 et DEB3 témoigne de compétences professionnelles. La rédaction précise de la consigne sur la fiche de préparation, sa formulation lors de la mise œuvre de la séance, les contraintes fixées déterminant la construction de procédures attendues exprime le réinvestissement des recommandations scientifiques. Seule DEB1 ne paraît pas sensibilisée par les analyses construites sur ce moment de transmission et proposées par les chercheurs en didactique. L'année précédente, lorsque ces enseignants stagiaires étaient stagiaires, ils n'utilisaient pas encore la consigne en tant qu'outil didactique destiné à engager les élèves dans un apprentissage car elle était fréquemment reformulée et aménagée pour simplifier la tâche des élèves et leur fournir la solution.

Tableau 8 : Savoirs scientifiques dans l'élaboration de la consigne

Enseignants observés		EXP1	EXP2	EXP3	DEB1	DEB2	DEB3	FORM1	FORM2	FORM3
Consigne élaborée et notifiée sur la préparation	Reprise de la consigne d'un document				X	X	X	X	X	X
	Modification de la consigne au cours de l'activité				X	X		X	X	X
Type de consigne envisagé	But à atteindre	X	X	X	X	X	X			
	Référence à une activité mathématique					X	X		X	X
	Action matérielle				X			X	X	X
Annonce	Rappel d'une situation antérieure	X	X	X			X			
	Demande d'écoute	X	X	X	X		X	X	X	X

III. 3. 7 : Présentation de la phase de recherche

DEB1 : Séance «Les groupements par 10»

Sur la fiche de préparation, l'enseignante indique uniquement «observation silencieuse de l'image et mise en commun». Pendant le déroulement effectif de la séance, après avoir énoncé la consigne dans les termes prévus sur la fiche, DEB1 précise, devant

l'absence de réaction des élèves, la conduite qu'ils doivent adopter pour répondre à la question.

> *Regardez bien le trait au crayon qu'on a commencé à faire autour des billes. Vous faites pareil maintenant.*

L'enseignante aménage la consigne initiale en formulant une nouvelle tâche. Les élèves procèdent par la suite à la mise en paquets de 10 billes, cette quantité ayant été induite par la constitution d'un paquet de 10 sur le fichier.

DEB2 : Séance «La suite des nombres de 0 à 60»

Sur la fiche de préparation, l'enseignante précise «phase de jeu collectif en présence de l'enseignant». Pendant le déroulement effectif de la séance, elle formule la consigne telle qu'elle l'avait rédigée sur sa fiche. Alors que les élèves l'interrogent sur les moyens qui les aideront à nommer les nombres, elle leur accorde l'aide qu'ils demandent. Pour ce faire, elle ajoute une seconde consigne :*Vous utilisez la file numérique.*

Au début du jeu, les élèves ne relèvent pas les erreurs commises par leurs camarades qui ne désignent pas correctement les nombres. Alors, DEB2 ajoute :

> *Vous ne dites rien les autres ? Pourtant il s'est trompé, on va compter ensemble sur la file numérique pour trouver comment dire ce nombre.*

Une fois la procédure expliquée par DEB2, les élèves la réutilisent presque spontanément pour désigner le nombre dissimulé sous un gobelet. Dans le cas où ils omettent de recourir à la bande numérique, l'enseignante signale l'erreur commise et rappelle la procédure adéquate pour réussir :

> *Vous vous êtes encore trompés, il faut compter sur la file numérique, faisons le ensemble.*

DEB2 offre ainsi à ses élèves le moyen de contrôler leur action.

DEB3 : Séance «Dénombrement de grandes collections»

Sur la fiche de préparation, l'enseignant a inscrit «phase de recherche» en précisant les modalités d'organisation et les consignes destinées à engager les élèves dans une activité de recherche. Les procédures attendues sont explicitées ainsi que l'anticipation des difficultés éventuelles. DEB3 organise un temps de recherche à ses élèves sans émettre d'avis sur leurs réponses et recueille des informations sur leurs productions. Lorsque les élèves identifient des erreurs dans leur solution, ils admettent alors qu'il faut changer de procédure.

Pendant le déroulement effectif, les remarques des enfants sont recueillies par

l'enseignant pour relancer leur recherche, mettre au clair les pistes nouvelles qui sont entrevues par certains, organiser les échanges entre enfants pour leur offrir des possibilités de décentration.

L'enseignant : Pourquoi on n'y arrive pas ?

E1: On peut pas savoir parce qu'on a pas fait les mêmes paquets.

L'enseignant : Et les autres alors ?

E2: Nous, c'est pareil, on peut pas savoir.

L'enseignant : Qu'est-ce qu'il faut faire alors ?

La classe : Faire des paquets pareils.

L'enseignant : De combien alors, que décidez-vous ?

E4: On peut faire des paquets de 10.

De la sorte, «toute affirmation inattendue de la part d'un élève est considérée comme une proposition, discutée et vérifiée à partir des connaissances disponibles du groupe classe» (Briand, 2000, p. 67). L'enseignant émet «des relances rhétoriques» (Gibel, 2002, p. 56) destinées à encourager les échanges entre les élèves :

Qu'en pensez-vous les autres ? , Comment pensez-vous faire ?, Et alors ?

III. 3. 8 : Analyse de la phase de recherche

Comme le montre le Tableau 9, à propos de la phase de recherche, l'observation des pratiques des enseignants débutants, comme lorsqu'ils étaient étudiants en fin de formation initiale, a révélé qu'il leur était difficile de «se mettre en retrait» et de restreindre leurs interventions à l'observation et au rappel des exigences de la situation. DEB1 a assumé la responsabilité de faire comprendre aux enfants le rapport entre les groupements effectués et la présentation des boites et des billes durant la phase de mise en commun. DEB1 a fourni les solutions. Pourtant, la situation d'enseignement-apprentissage observée concernait l'appropriation de la construction de la numération décimale. Dans cette activité, l'enseignante débutante a exposé aux élèves ce qu'ils devaient repérer, elle contrôlait les actions des élèves. DEB1 montrait aux élèves ce qu'ils devaient apprendre. Ils observaient, écoutaient. Ils étaient supposés pouvoir transférer les connaissances exposées dans les exercices proposés par la suite. Ainsi, le savoir officiel était présenté dès le début de la situation didactique. La situation d'apprentissage n'était pas a-didactique. L'élève ne pouvait s'impliquer comme un «résolveur de problèmes» par ses interactions avec le milieu de référence effectif. Pour DEB1, la situation choisie ne comportait donc pas de recherche établie selon les recommandations scientifiques. En effet, d'une part, le support utilisé montre

explicitement les procédures à mettre en œuvre et, d'autre part, l'enseignante les rappelle en s'appuyant sur les illustrations. Une nouvelle consigne a été ajoutée pendant le déroulement en tenant compte des comportements observés. Ainsi, les caractéristiques de cette pratique sont éloignées des conseils didactiques. Brousseau (1997) souligne que «la communication de connaissance, ou plutôt de reconnaissance, ne passe pas par son explicitation sous forme d'un savoir.»(p. 47). Les élèves s'approprient une connaissance s'ils ont pu l'utiliser en tant qu'outil pour résoudre une situation problématique. C'est le franchissement d'un obstacle qui permet d'apprendre. DEB2 n'était pas non plus en retrait. La recherche des élèves ne se déroulait pas sans ses interventions. Elle guidait, fournissait des aides pour corriger les erreurs qu'elle constatait. Elle recueillait les résultats des élèves au cours de cette phase afin de toujours les orienter dans la vérification de leurs réponses.

Recueillir des informations sur les productions effectives lors de la phase de recherche des élèves semble difficile à appliquer. Seul DEB3 parvenait à mettre en œuvre une situation effective de recherche. La situation à laquelle les élèves ont été confrontés exigeait l'adaptation de procédures antérieures. Les élèves ne passent pas d'une situation à l'autre, d'une procédure à l'autre, par simple prolongement, mais s'opère une rupture, un renoncement à une procédure personnelle qui fonctionnait (mettre en paquets les éléments d'une collection trop grande pour être dénombrée) qui n'est plus efficace pour en construire une nouvelle plus adaptée (constituer des groupements de 10 pour organiser des grandes collections). Il s'agit donc pour l'élève de prévoir une action qu'il accomplira ensuite. De la sorte, le problème lui est dévolu, la validation du résultat est à sa charge et des rétroactions sont possibles. En conséquence, cette dernière situation est productrice de connaissances car le franchissement d'un obstacle permet d'apprendre. La variable de la répartition des initiatives entre le professeur et les élèves montrait nettement dans tous ces exemples la confusion entre l'enseignement et l'apprentissage. Les enseignants prévoyaient leurs interventions auprès de leurs élèves conformément à l'organisation mise au point lors de la préparation de classe. L'exercice de l'enseignement n'est pas sous le contrôle exclusif de ce modèle préconçu. Les facteurs contextuels qui surgissent dans l'interaction entre enseignement et apprentissage ont des conséquences sur le déroulement de la séance. Ainsi, dans les activités observées en classe, les difficultés des élèves à réaliser l'activité compromettaient la mise en œuvre de la préparation didactique. Par voie de conséquence, la mise en œuvre de la séance ne correspondait pas à la préparation didactique. Comme le Tableau 9 le mentionne, des variantes se sont imposées alors d'elles-mêmes conditionnées par

les effets émanant de la situation. Le manque de solidité des prérequis nécessaires aux élèves pour résoudre une situation problématique, l'agitation de la classe ont pu interférer dans le déroulement d'une séance d'enseignement-apprentissage. La validation de la réponse était parfois assumée par les étudiants en fin de formation et les professeurs des écoles stagiaires. Les situations initialement dévolues à l'élaboration des connaissances ont été ramenées à des tâches fondées sur l'imitation d'un exemple et sur la recherche d'une analogie. Face à ce type d'exercice, deux conduites de l'élève sont possibles : soit l'élève sait déjà et il peut construire des réponses sans même que la consigne lui soit utile, ou bien l'élève ne dispose pas de la connaissance et l'enseignant se doit d'être très disponible pour montrer, répéter. Or, quand il s'agit de connaissances pour lesquelles il est possible d'associer l'élève à leur édification, la formation en didactique des mathématiques suggère de privilégier des situations qui soumettent de vrais problèmes aux élèves et destinées à provoquer une démarche de recherche (Brousseau, 1997). Ces situations doivent également autoriser plusieurs procédures de résolution permettant d'utiliser des connaissances anciennes et comporter des moyens de validation des réponses. La validation, dans ce cas, est laissée à la charge de l'élève.

Tableau 9 : Savoirs scientifiques dans les phases de recherche

Enseignants observés			EXP1	EXP2	EXP3	DEB1	DEB2	DEB3	FORM1	FORM2	FORM3
Fiche		Activité de l'élève décrite				X	X	X	X	X	X
		Rôle de l'enseignant anticipé									
		Mot «recherche» inscrit								X	X
Durant le déroulement répartition des initiatives entre enseignants et élèves	Élèves	Deviner ce qu'attend le professeur			X	X	X		X	X	X
		Repérer des analogies avec des activités antérieures	X	X	X			X			
		Vraie recherche entreprise	X	X	X			X			
		Rétroaction possible						X			
		Validation de la réponse	X	X	X		X	X			
	Professeur	Neutralité prévue pour laisser la recherche des élèves librement s'exercer	X	X	X			X			
		Ne pas corriger les erreurs pour qu'elles servent d'appui au choix de nouvelles procédures	X	X	X			X			
		Validation de la réponse			X	X			X	X	X

II. 3. 9 : Présentation de la phase de mise en commun

La phase «mise en commun» est inscrite sur la préparation de DEB1. Une prédiction de la procédure y est notée. Cependant, dans le livre du maître utilisé comme support de la séance, aucune précision n'est apportée sur les conditions de validation des réponses respectant la consigne. L'enseignante propose un moment de correction du travail. Elle

instaure au préalable une demande de rappel de la tâche à effectuer. *Qui me rappelle ce qu'il fallait faire dans ces exercices ?*

Les élèves expliquent seulement l'activité matérielle consistant à entourer comme sur le modèle des paquets de dix billes. Ils manifestent leur incompréhension de l'activité. DEB1 invite à nouveau la classe à observer les illustrations présentant une collection de billes d'un coté et une organisation en boites de dix de l'autre. Elle questionne par la suite :

DEB1 : Pourquoi on a fait des paquets de dix billes, qui fait comme ça sur le fichier ?»

Les enfants nomment bien sûr les personnages.

E1 : Picbille et Dédé !

DEB1 :«Eh bien les boites qu'ils ont faites, c'est des paquets de dix, vous avez bien trouvé le même nombre qu'eux ? Pour ceux qui se sont trompés, on verra après à mon bureau.

C'est bien l'enseignante qui donne les réponses et introduit la convention. Le débat n'est pas absent, mais la validation est à la charge de l'enseignante. Bien qu'ayant recueilli des informations sur les productions écrites des élèves, elle ne les utilise pas à ce moment de la séance. Une correction individuelle fait l'objet d'explications supplémentaires aux élèves qui le nécessiteront. DEB1 institutionnalise la procédure adéquate pour conclure la séance :

Retenez qu'il faut faire des paquets de dix quand on veut savoir combien il y a d'objets dans une grande collection. Vous devrez faire comme cela dorénavant.

L'enseignante DEB2 n'a pas noté de phase de mise en commun dans sa fiche de préparation mais elle procède en fin de séance à une validation des résultats des élèves sous la forme d'une correction immédiate. De la sorte, DEB2 est très présente.

«Non, ce nombre ne se lit pas un-deux mais douze, pourtant tu le connais ce nombre toi» . Elle n'autorise les élèves à s'exprimer que pour répéter ce qu'elle suggère avec insistance. *«Comment j'ai dit ce nombre déjà ? Reprenons ensemble la comptine avec la file numérique. ».*

Les réponses et les tâches effectives des élèves sont difficilement prises en compte. S'ils sont interrogés oralement, ils cherchent à deviner les exigences de leur enseignante. Ils ne sont pas invités à expliquer ce qu'ils ont fait.

DEB2 : il reste un nombre caché sous un gobelet. Soulève le gobelet Paul et dis-nous le nombre que tu y vois.

E2 : 3 et 1 ? Euh 13 ?

DEB2 : Non, ce n'est pas ça. Et toi, qu'en dis-tu ?

E3: C'est..... 3 et 1 ?

DEB2 : Non reprenons la file numérique pour trouver ce nombre.

Les élèves récitent jusqu'à 31.

La question «comment» n'est pas prononcée.

L' enseignant DEB3 a indiqué sur sa fiche de préparation : «phase de synthèse et de structuration.». Il a également anticipé la posture qu'il devra adopter : «le maître recueille les réponses, les débuts de procédures, les remarques de tous ordres». Pendant le déroulement de de la phase de mise en commun DEB3 demande aux enfants en préambule de rappeler l'activité mathématique : *Vous vous rappelez ce qu'on devait faire ?* Cette invitation est destinée à s'assurer de la compréhension par tous de la situation-problème.

Lorsque les réponses sont incomplètes, l'enseignant incite les élèves à poursuivre leurs raisonnements par des moyens rhétoriques : *C'est tout ? Et les autres ?* Et ceci jusqu'à l'obtention d'un raisonnement indiquant la finalité de la situation-problème : *Peut-on comparer les collections d'objets ? Comment faut-il faire alors ?* Ce questionnement a bien pour objectif, d'une part, de solliciter les procédures révélées inadéquates par le milieu envoyant des rétroactions et informant sur l'impossibilité de comparer les collections et, d'autre part, de réclamer une procédure de réussite. De la sorte, l'enseignant invite les élèves à décider ensemble d'un modèle explicite d'action efficace pour comparer des collections d'objets.

III. 3. 10 : Analyse de la phase de mise en commun

Lors des observations, nous avons constaté que cette phase était fréquemment écourtée par les enseignants débutants, sans doute parce qu'ils situaient difficilement le moment opportun pour interrompre la phase de recherche. L'observation des productions des enfants pendant la phase de recherche et leur prise en compte dans la gestion de la mise en commun révélait la présence de savoirs didactiques. La considération des réponses produites, la sollicitation faite en priorité aux élèves qui se sont trompés, sont la manifestation de connaissances didactiques. Selon les principes scientifiques, le professeur doit manifester, durant le déroulement de la phase de mise en commun, l'intérêt de laisser s'exprimer les élèves et de leur demander d'expliciter leurs procédures. C'est selon Brousseau (1998), «la dialectique de la validation». Durant cette phase, l'enseignant démontre l'importance qu'il accorde à l'analyse des erreurs et aux informations qu'elles véhiculent sur l'apprentissage. L'analyse des erreurs, au fur et à mesure qu'elles émergent durant la mise en commun des résultats, était difficile à gérer pour un enseignant débutant. Les décisions à prendre sont plus aisées si le professeur des écoles a procédé en amont de la séance à une analyse de la tâche prescrite. Le déroulement effectif de la séance peut comporter des décalages éventuels avec la

préparation didactique réalisée en amont de la mise en œuvre de la situation d'apprentissage. Ainsi, un écart peut apparaître entre le projet initial et l'évolution effective de la séance. Les décisions en temps réel que l'enseignant prend soulignent la façon dont il prend en compte l'hétérogénéité de ses élèves, comment il s'attache à leurs réactions en modifiant le déroulement qu'il a anticipé de la séance. En effet, le professeur des écoles expert des apprentissages doit percevoir les interventions significatives des élèves en les intégrant dans le déroulement de l'activité pour permettre au temps didactique de progresser vers l'objectif fixé. De la sorte, c'est l'exécution de la tâche à accomplir par l'élève qui provoque des adaptations au déroulement d'une séance. Ainsi, un savoir professionnel apparaît dans la prise en compte des productions des élèves.

Comme l'indique le Tableau 10, les enseignantes DEB1 et DEB2 privilégiaient la présentation et l'acquisition de techniques. L'enseignant DEB3 invitait les élèves à présenter et à justifier leurs procédures, conformément aux recommandations scientifiques. Cependant, les élèves de Cours Préparatoire ne pouvaient pas toujours expliquer leurs décisions et une phase collective trop longue pouvait amenuiser l'intérêt des élèves. Durant leurs phases de mises en commun sous la forme de corrections, DEB1 et DEB2 exposaient et expliquaient. Toutes les participations d'élèves étaient des réponses à des questions posées par les enseignants débutants. Les élèves étaient sollicités pour répondre à des interrogations fermées. Ainsi, nous avons constaté que l'élève devait s'inscrire dans le questionnement de ces enseignantes. DEB1 et DEB2 confirmaient ou validaient les propos, pour guider, induire les réactions. On peut supposer que le questionnement fermé visait à diminuer l'imprécision que ces débutantes pressentaient dans les réponses des élèves. On peut aussi faire l'hypothèse qu'elles voulaient accélérer le rythme des échanges et réduire le temps consacré à la mise en commun. DEB1, DEB2, DEB3 fournissaient les modèles de techniques de résolution et les institutionnalisaient conformément à l'objectif de la séance. Ainsi, DEB1 et DEB2, proposaient :

- des situations accordant une part importante à la présentation collective de l'activité proposée : elles montraient, expliquaient comment faire. Cette phase de présentation jouait le rôle d'exemple à reproduire ensuite ;
- un temps de réalisation individuelle d'exercices d'application ;
- une correction individuelle ou collective ;
- une prise en compte des difficultés des élèves pouvant conduire à une baisse des exigences ;
- un étayage important ;

- un traitement des conduites plutôt individualisé ;
- une gestion du temps qui leur échappe partiellement ;
- une valorisation individuelle des élèves par des encouragements.

Dans la préparation DEB3, l'anticipation des procédures de recherche a révèle les traces d'une analyse préalable. Durant la phase d'activité des élèves, l'enseignant a recueilli des informations pour prévoir la mise en commun. Il s'est efforcé, d'une part, de prendre en compte tous les élèves en les interrogeant selon les erreurs commises et, d'autre part, de s'intéresser à chaque démarche. Puis, il a incité les élèves à se mettre d'accord sur un modèle d'action d'après les rétroactions renvoyées par la situation. Enfin, il a veillé à institutionnaliser les procédures adéquates en fin de séance.

Ainsi, DEB3 proposait durant une situation d'enseignement-apprentissage :
- une présentation de situations-problèmes ;
- un temps significatif accordé à la recherche des élèves ;
- une aide accordée aux élèves les moins habiles, sans allègement excessif des difficultés ;
- un étayage lors des phases de formulation ;
- une phase de formulation, de bilan des stratégies et d'institutionnalisation.
- des réinvestissements contextualisés puis décontextualisés.

Comme le montre le Tableau 10, c'est certainement la phase de mise en commun qui fait émerger le plus de différences entre les pratiques des professeurs des écoles stagiaires. Si les décisions à prendre pendant la gestion des échanges entre les élèves et le professeur peuvent être facilitées par une analyse préalable de la tâche prescrite, il s'agit en outre, de gérer le déroulement effectif sans oublier l'objectif initial. C'est un dosage difficile pour un enseignant débutant.

Tableau n° 10 : Savoirs scientifiques dans la phase de mise en commun

Enseignants observés		EXP1	EXP2	EXP3	DEB1	DEB2	DEB3	FORM1	FORM2	FORM3
Intitulé sur la fiche	Valorisation des procédures utilisées						X			
	Mise en commun				X	X		X	X	X
	Correction									
Durant le déroulement effectif reconnaissance de :	Correction				X	X				
	Mise en commun	X	X	X			X	X		
	Synthèse	X	X	X			X	X		
	Institutionnalisation	X	X	X	X	X	X	X		
	Prise en compte du déroulement effectif dans l'institutionnalisation	X	X	X			X	X		
	Hiérarchie des procédures considérées	X	X	X			X	X		
Les élèves sont amenés à :	Fournir une réponse	X	X	X	X	X	X	X		
	Expliquer leur procédure	X	X	X			X	X		
	Expliquer la procédure d'un autre	X	X	X			X	X		
Rôle de l'enseignant	Choisir des élèves selon les procédures observées durant la phase de recherche	X	X	X			X	X		
	Débuter par les procédures erronées	X	X	X			X	X		
	Donner la réponse	X	X	X	X	X				
	Inviter les élèves à s'exprimer	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Encourager les échanges	X	X	X			X	X		
Dynamique de l'activité scolaire	Sanctions positives ou négatives	X	X	X		X	X		X	X
	Dynamique du sujet	X					X			

Les observations de situations d'enseignement conduites par les étudiants en formation traduisaient une pratique qui se caractérisait par : une présentation collective des activités ; le manque d'enrôlement des élèves ; des phases de recherche très brèves, voire inexistantes, un puissant étayage aboutissant à une diminution des exigences. Une pratique plus rare se définissait par des séances comportant des problèmes qui engageaient les élèves dans une activité de recherche se prolongeant par des phases de mise en commun et d'institutionnalisation. Les trois étudiants en formation observés manifestaient aussi des

difficultés pour vérifier la compréhension de l'activité par l'ensemble des élèves avant d'amorcer une phase de recherche. Le respect du projet d'enseignement prévu dans les préparations de la séance devant être mené à son terme était majoré au détriment de la prise en compte la la compréhension de l'activité par les élèves. Les débutants n'établissaient pas une continuité dans les apprentissages en demandant aux élèves le rappel de leurs connaissances antérieures et nouvelles.

III. 4 : Comparaison entre enseignants expérimentés et enseignants débutants

L'enseignant expérimenté détient des compétences particulières le distinguant de l'enseignant débutant. Ces compétences constituent «des savoirs d'actions (savoirs professionnels, pédagogiques, didactiques, organisationnels), des routines, des tours de main, des structures conceptuelles interprétatives» (Lenoir, 2004, p. 15) lui permettant de mieux appréhender, de gérer et appréhender les faits de classe notamment par la capacité que ne possède pas le novice, à percevoir des éléments non «directement-observables». Ces compétences facilitent la planification de la suite des événements de classe, des comportements des élèves et permettent de traiter un nombre restreint d'indices significatifs liés à la gestion de classe. Nous avons choisi de comparer les pratiques d'enseignants expérimentés PEMF à celles des pratiques débutantes, lesquelles sont la cible de l'étude.

III. 4. 1 : La transmission de la consigne

Boxus (2007, cité par Beckers, 2007) note qu'expérimentés et novices se distinguent dans la formulation des consignes. Nos observations confirment cette différence. Les enseignants expérimentés se caractérisent par une présentation cohérente de la tâche à effectuer et le recours à une manière de s'exprimer compréhensible par les élèves alors que les enseignants novices ne parviennent que difficilement à exprimer ce qu'ils attendent des élèves. La phase de consigne se détache nettement dans la situation d'enseignement-apprentissage.

L'analyse des pratiques des débutants permet de relever trois catégories de difficultés fréquentes. D'une part, la négociation individuelle et l'aménagement de la consigne surtout pour les élèves en difficulté. D'autre part, l'utilisation ostensive des supports pédagogiques classiques se manifestant souvent par de longues paraphrases des questions posées dans le manuel. Enfin, une perte de temps parfois, provoquée par l'intention de faire inventer les consignes par les élèves.

Ces maladresses proviennent fréquemment de compromis entre une impossibilité à effectivement dévoluer la tâche et la volonté de tenir compte de la théorie constructiviste, souvent restreinte, dans les propos des débutants à des slogans du type «tout doit venir de l'enfant», «il faut individualiser les apprentissages».

La diffusion des consignes est un moment clé dans la dévolution de l'activité aux élèves. Les débutants, focalisés sur la tâche elle-même, et ayant la volonté d'installer les élèves en situation de réussite, limitent parfois les contraintes et simplifient les tâches proposées. Ils développent leurs interventions orales de façon importante. Ils proposent aux élèves d'exécuter le travail par imitation d'un modèle présenté. Les élèves repèrent des analogies entre exercices, adoptent une attitude d'attente pour recueillir de l'aide. L'aménagement de la consigne pour simplifier l'activité des élèves en difficultés sont des gestes professionnels mis en œuvre par les enseignants débutants observés.

III. 4. 2 : Le prélèvement d'indices durant la phase de recherche

L'une des contraintes majeures de l'enseignement est que tout ne peut pas être anticipé, que des décisions doivent être prises «à chaud», par exemple après une réponse inattendue de la classe. Des choix importants doivent être faits à certains moments, par exemple lorsque la recherche des élèves ne débute pas. Or, ces choix ne sont certainement pas aléatoires chez les professeurs confirmés. Ils sont opérés grâce à une prise en compte d'éléments variés : une prise d'indices efficaces sur les productions des élèves, le repérage d'analogie entre des comportements déjà observés lors de situations proposées antérieurement. Comme le montre le Tableau 10 les enseignants expérimentés prévoient leur mise en retrait pour laisser la recherche des élèves s'exercer. Ils ne corrigent pas les erreurs durant la phase de recherche pour qu'elles servent d'appui au choix de nouvelles procédures. Le professeur débutant ne possède pas cette compétence professionnelle. En fait, nos observations de séance de classe dévoilent qu'il est très souvent «prisonnier» des demandes individuelles des élèves. Lors des recherches des élèves, il se laisse accaparer par ceux qui sont en difficulté. Il ne parvient pas à prendre le recul nécessaire pour conduire une observation efficace des erreurs produites. En effet, le professeur débutant agit et ne peut encore être disponible pour observer car il est préoccupé par la gestion de la classe. Nous constatons de rares prises d'informations sur les résultats des élèves, du moins conscientes, chez les professeurs débutants observés, visant à préparer les phases de mise en commun. Cette prise d'informations sur les productions des élèves n'est pas facile. En effet, elle réclame de prendre du recul par rapport à

la classe, elle doit sans doute être plus ou moins programmée, elle doit se fonder sur une certaine connaissance des élèves et, surtout, pour être pertinente, elle impose des moments de travail autonome des élèves. Nous avons vu que les débutants se laissent guider par les manifestations des élèves pour décider qui envoyer au tableau, qui interroger. Ils semblent subir les sollicitations des élèves plutôt qu'agir de façon consciente et réfléchie.

L'enseignant novice est absorbé par la gestion de classe et les tentatives de poser les conditions d'un climat propice aux apprentissages en installant des règles de fonctionnement régulant la vie collective de la classe.

III. 4. 3 : La gestion de la phase de mise en commun

Nous avons constaté que les enseignants expérimentés proposent des activités de recherche à leurs élèves. En outre, ils s'affichent à l'aise dans la gestion des échanges. Comme le signale le Tableau 11, les enseignants expérimentés sollicitent des élèves selon les procédures observées durant la phase de recherche. Lors de la phase de mise en commun, ils invitent les élèves à s'exprimer en débutant par les procédures erronées.

Deux critères paraissent intéressants pour conduire la phase de mise en commun chez les enseignants expérimentés :

- une alternance abondante d'échanges entre le professeur puis un élève, puis le professeur ;
- la formulation par les élèves, de critiques sur les résultats et énoncés des pairs.

Ces enseignants opèrent des choix en fonction de leur expérience professionnelle et se réfèrent en particulier à :

- une classification plus ou moins complète de procédures ou erreurs déjà rencontrées ;
- des prévisions qu'ils peuvent effectuer sur le niveau de performances de leurs élèves ;
- de différents déroulements de séances mis en œuvre antérieurement ;
- la sollicitation, en priorité, des élèves ayant fourni des réponses erronées;
- des sollicitations de certains élèves s'exprimant aisément.

Les professeurs débutants prennent eux d'autres facteurs en compte : le déroulement de la séance prévu dans les préparations didactiques ; les sollicitations exercées par les élèves ; les objectifs d'apprentissage de la séance. Nous avons repéré dans les séances de classes menées par les professeurs des écoles en formation et les professeurs stagiaires débutants une gestion des interactions orales sous la forme de questions-réponses. L'élève s'inscrit dans le questionnement du professeur, il prend rarement l'initiative et ses interventions sont de courte durée. Les interventions d'élèves sont des réponses à des

questions formulées par l'enseignant. Dans ce sens, les débutants interrompent souvent l'élève interrogé soit pour confirmer ou valider ses propos, soit pour guider ou induire ses raisonnements. On peut estimer que les fréquentes interruptions, le questionnement dirigé visent à diminuer l'incertitude que le débutant pressent dans les réponses des élèves. Un compromis entre les exigences de la conduite de la classe, le manque d'expérience dans la gestion des phases de mise en commun et enfin la représentation et la prise en compte des principes didactiques, amène parfois le professeur débutant à limiter la participation des élèves à la phase de mise en commun.

Conclusion

A distance de la cohérence affichée dans les discours sur la professionnalisation des enseignants, dans le quotidien du travail et de la classe se construit «ici-et-maintenant», une pratique d'enseignement très «composite». Elle résulte d'un compromis entre la conduite de la classe, les injonctions officielles et officieuses et, aussi, des difficultés auxquelles se confrontent les enseignants pour être «performants» sur le plan didactique, dans toutes les disciplines. Les pratiques d'enseignement-apprentissage constituent autant de réponses pragmatiques d'un acteur, le professeur des écoles, aux nombreuses recommandations scientifiques qui définissent sa tâche et aux contraintes de gestion de l'enseignement. Pour le chercheur, elles représentent autant de traces des possibles qu'un professeur des écoles montre lorsqu'il enseigne.

Les pratiques des professeurs des écoles débutants présentent des caractéristiques communes. Les savoirs didactiques sont confrontés aux problèmes de conduite de classe. Les recommandations scientifiques constructivistes sont prises en compte mais difficilement mises en œuvre au profit de l'apprentissage des élèves. Les supports d'enseignement sont sélectionnés en fonction de leur intérêt didactique. Les fiches de préparations ont une organisation formelle qui envisage les objectifs, les compétences, les différentes phases d'apprentissages d'une séance mais qui ne prévoit pas les modalités didactiques se référant au rôle du professeur, aux contraintes du milieu, et aux acquis antérieurs des élèves. L'enseignement et l'apprentissage sont souvent confondus lors de la phase de mise en commun.

Les pratiques d'enseignement débutantes portent ainsi des marques de l'influence des apports didactiques pour concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage. Or, la volonté d'exercer au mieux le métier de professeur des écoles en

adoptant les recommandations scientifiques engendre parfois une tension vive dans le quotidien de la classe. Le contexte d'exercice peut opposer une résistance aux pratiques d'enseignement que souhaiterait mettre en œuvre le professeur des écoles débutant. Les pratiques des professeurs des écoles entre leur formation et leur première année d'exercice témoignent d'une faible évolution. On peut penser qu'il faut quelques années après la formation pour que se fixent les pratiques d'un professeur des écoles «expert des apprentissages». Nous ne pouvons ignorer les difficultés d'utilisation, pour un débutant, des outils mis au point par les recherches didactiques. Pour s'en persuader, il suffit de se reporter, par exemple, aux recherches de Salin (1999) concernant l'activité de l'enseignant: « (…) son rôle est celui d'un catalyseur de la transformation d'une connaissance en savoir, dès que cette transformation est en germe. Si le savoir doit devenir commun, les connaissances sont propres à chaque élève et l'enseignant lui-même ne peut se situer autrement qu'en tant que sujet ayant un rapport particulier à ce savoir ? Ce rapport doit être suffisamment riche et flexible pour lui permettre de prendre en compte les connaissances différentes de ses élèves, en interprétant leurs conduites, y compris les plus inattendues, et d'imaginer de manière quasi instantanée des voies d'accès au savoir visé qui ne soient pas réduites à l'énoncé de ce savoir.» (p. 36). La maîtrise des principes didactiques et leur mise en œuvre durant les situations d'enseignement-apprentissage sont donc difficiles pour des enseignants débutants.

Des apprentissages, et donc des compétences professionnelles, émanent de l'exercice du métier de professeur des écoles. La pratique quotidienne fournit aux enseignants l'opportunité de retraduire leur formation antérieure et de l'adapter aux conditions du métier, cela en abandonnant les éléments inadéquats à la gestion de classe et en conservant ceux qui leur semblent adaptés. La pratique des enseignants expérimentés comprend donc nécessairement des compétences professionnelles issues de l'expérience.

Les enseignants expérimentés manifestent des similitudes dans leurs pratiques. Ils sélectionnent les documents d'apprentissages selon les propositions des didacticiens. Ils accordent une large place à la présentation collective avant de proposer aux élèves des situations de recherche ou d'application. Ils maintiennent l'adhésion des élèves en ménageant une place à chacun. Ils possèdent une taxinomie plus ou moins complète de procédures ou erreurs déjà considérées. Ils procèdent à des prévisions sur le niveau de performances de leurs élèves. Ils encouragent les élèves à argumenter les résultats. Ils fournissent une aide à la formulation en tentant de préserver l'idée de départ des élèves. Ils sollicitent les autres élèves pour aider les moins habiles de leurs camarades. Ces compétences professionnelles des

enseignants expérimentés résultent «d'une intériorisation de l'extériorité» des recommandations scientifiques (Bourdieu, cité par Mialaret, 1996, p. 165). Les enseignants expérimentés présentent donc cette faculté, au contraire des enseignants débutants, de s'approprier et d'adapter efficacement les savoirs didactiques selon les contraintes qu'ils affrontent, leur interprétation des besoins des élèves, l'évolution de la classe, leurs convictions etc.

Ces résultats et analyses se basent sur une étude conduite dans une seule discipline scolaire, les mathématiques. Ils nécessitent d'être complétés par des observations et analyses menées sur d'autres disciplines, dans des contextes différents, afin de poursuivre la réflexion liée à la professionnalisation des professeurs des écoles «expert des apprentissages».

Enfin, la professionnalisation des professeurs des écoles, telle que nous avons pu la commenter, soulève des questions supplémentaires envers la formation des enseignants. L'appropriation des compétences professionnelles par les enseignants débutants se heurte aux difficultés liées à la conduite de classe. Comment, dès lors, l'évolution actuelle de la formation des professeurs des écoles peut-elle intégrer cet obstacle ? Quels dispositifs et modalités de formation sont-ils les plus adaptés à l'acquisition, par les futurs professeurs de l'école primaire, des connaissances didactiques des disciplines (Altet et al., 20O2).

Chapitre VI

L'ENSEIGNANT SPECIALISTE DES APPRENTISSAGES : LES REPRESENTATIONS DES PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES

Introduction
I : La présente étude
I. 1 : Objectifs
I. 2 : L'enquête par questionnaire
II : Méthode
II. 1 : Les participants
II. 2 : Le questionnaire
II. 2. 1 : Communication
II. 2. 2 : Contenu
II. 3 : Une méthode, deux aspects
II. 4 : Les limites
III : Résultats
III. 1 : Les qualités de l'enseignant professionnel
III. 1. 1 : Classement des qualités
III. 1. 2 : Les paradigmes répertoriés
III. 1. 3 : Représentations de l'enseignant expert
III. 2 : Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage
II. 2. 1 : Les mathématiques
III. 2. 2 : L'histoire et de la géographie
III. 2. 3 : La didactique
III. 2. 4 : Les facteurs de réussite dans l'enseignement
III. 3 : Les ressources documentaires
III. 3. 1 : Les manuels scolaires
III. 3. 2 : Les ouvrages
III. 4 : Le développement professionnel
III. 4. 1 : Les domaines à améliorer
III. 4. 2 : L'enseignant professionnel en responsabilité
III. 4. 3 : Des conditions aidantes
Conclusion

Introduction

Les entretiens conduits en 2010 révèlent une vive adhésion des PE2 à la formation qu'ils qualifient de «pratique» et des critiques tout aussi vives envers la formation dite «théorique». Les PE2 ressentent les contenus et les démarches didactiques comme des éléments centraux de leur formation. Les contenus de formation en didactique concernent l'apprentissage des principes de transmission des disciplines de l'école. Les stages en responsabilité offrent aux PE2 l'opportunité d'appréhender l'écart entre les connaissances scientifiques qu'ils jugent devoir mettre en œuvre et celles qu'ils sont parvenus à réintroduire dans la pratique de l'enseignement. Face aux déceptions des premières expériences du métier, l'actualisation du réel (Clot, 2005) est source d'inquiétude et d'insatisfaction. En entretien, certains PE2 expriment de la suspicion et de l'insatisfaction envers les conditions de professionnalisation proposées par l'IUFM. D'autres maintiennent leur volonté de mettre en œuvre les connaissances scientifiques durant l'exercice effectif de la classe et cherchent à justifier le sentiment d'inefficacité éprouvé. Les principes et compétences valorisés par la formation définissent un enseignant spécialiste des apprentissages, ces PE2 jugent normal de ne pas parvenir à les maîtriser dès leur entrée dans le métier.

Dans une deuxième étude, nous avons observé, décrit et analysé l'activité de trois professeurs des écoles débutants, en 2011, alors qu'ils étaient étudiants en 2011, et un an plus tard, en 2012, comme professeurs des écoles stagiaires. Parallèlement, nous avons observé les pratiques de trois professeurs des écoles expérimentés. L'objectif était de repérer la mise en œuvre de savoirs scientifiques avec les élèves à partir d'observations menées *in situ*. Les pratiques d'enseignement font apparaître l'influence des apports scientifiques de la formation dans l'élaboration et la conduite des séances de mathématiques. Pourtant, la volonté d'accomplir au mieux le métier de professeur des écoles en adoptant les recommandations scientifiques provoque parfois une vive tension dans le quotidien de la classe. Cette tension est manifeste lorsque le contexte d'exercice oppose une résistance aux pratiques d'enseignement que souhaiterait mettre en œuvre le professeur des écoles débutant.

Dans cette troisième étude, notre objectif est, cette fois, de comprendre comment les professeurs des écoles stagiaires se positionnent comme spécialistes des apprentissages. Étudier le rapport des débutants à leur professionnalisation ne pouvait se concrétiser sans aller s'informer directement auprès des personnes concernées. Pour cet objectif, le questionnaire apparaît comme un outil pertinent pour compléter les entretiens et les observations de pratiques et parvenir plus encore au sens que les enseignants débutants apportent à leurs

premières expériences professionnelles. L'analyse de leurs réponses tente de repérer des éléments qu'ils considèrent comme les vecteurs de leur professionnalisation.

I : La présente étude

I. 1 : Objectifs

Cette troisième étude vise à relever et à comprendre les représentations de professeurs des écoles en première année de responsabilité, ou professeurs des écoles stagiaires (PES), sur les qualités professionnelles de l'enseignant. Rappelons qu'en référence au modèle de l'enseignant professionnel « expert des apprentissages », tel que décrit par Paquay (1997), nous allons chercher à savoir si les PES accordent une prédominance aux qualités de l'enseignant spécialiste qui rationalise sa pratique à partir d'apports scientifiques.

Nous souhaitons plus précisément repérer et analyser les ressources et les conditions qui, selon les PES, auront contribué à leur professionnalisation d'enseignants. Notre enquête cherche à apporter un éclairage sur les conditions et les ressources majeures qu'ils reconnaissent utiles au développement de leurs compétences d'enseignants. En quoi le savoir didactique oriente-t-il leur pratique ? Quelles qualités reconnaissent-ils à l'enseignant spécialiste des apprentissages ? Quelles sont les conditions qui permettent de réussir l'enseignement ? Quelles ressources mobilisent-ils pour essayer de dépasser les obstacles rencontrés ?

I. 2 : L'enquête par questionnaire

Aborder la construction des compétences professionnelles suppose de prendre en compte la façon dont les personnes concernées vivent cette professionnalisation. L'observation et la compréhension du processus de professionnalisation, perçu comme dynamique d'apprentissage et de changement, impliquent d'interroger la réflexion des PES. Dans l'Étude 1, nous avons sollicité le discours des professeurs des écoles stagiaires sur leur professionnalisation, laquelle devait leur permettre de devenir des spécialistes de l'apprentissage scolaire. Dans l'Étude 2, nous avons observé des séances de classes et repéré si les savoirs didactiques de l'enseignant spécialiste des apprentissages ont été réinvestis dans leur pratique par les professeurs débutants. Le questionnaire apparaît comme un outil pertinent pour compléter les entretiens et les observations de pratiques, utilisés respectivement dans l'Étude 1 et dans l'Étude 2, et parvenir plus encore aux représentations que les débutants apportent à leurs premières expériences professionnelles.

Les objectifs que nous poursuivons dans cette troisième étude ont guidé l'élaboration du questionnaire. Il est structuré autour de quatre thèmes se rapportant tous au modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages : les qualités de l'enseignant ; les conceptions de l'enseignement-apprentissage ; les ressources mobilisées pour se professionnaliser ; les représentations du développement professionnel.

Les qualités de l'enseignant «spécialiste des apprentissages»

La professionnalisation des enseignants s'attache à la fois à l'élaboration de démarches didactiques adaptées à la diversité des élèves, à l'autonomie intellectuelle pour réaliser la transposition didactique, à la compétence organisationnelle des situations d'enseignement-apprentissage, au travail en équipe et à la construction d'une identité professionnelle. Paquay (1994) distingue différentes conceptions du métier d'enseignant de nos jours. Ainsi, l'enseignant peut-il être caractérisé comme un «maître instruit» qui domine des savoirs disciplinaires ; un «technicien» disposant de savoir-faire techniques ; un «praticien-artisan» ayant acquis sur le terrain des règles d'action contextualisées ; un «praticien-réflexif» ayant acquis un «savoir d'expérience» ; un «acteur social» impliqué dans l'élaboration de projets collectifs ; une «personne» en cours de développement de soi (pp. 10-11). Parmi ces six paradigmes relatifs au métier d'enseignant, et qui chacun, mettent en relief une facette du métier, nous souhaitons examiner la place et les formes du modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages dans les représentations des PES. Cette liste de paradigmes inspirée de Paquay inspire les trois premières questions du questionnaire.

Le Cahier des Charges de la Formation des Maîtres en ESPE (2013) insiste sur les compétences professionnelles jugées prioritaires dans l'enseignement primaire. Il tente de saisir le «mouvement de la profession» (Perrenoud, 1997, p. 16) en établissant 19 compétences. L'identité professionnelle pouvant se forger alors, en accord ou pas avec les attentes de l'Institution (de par le rôle crucial de l'évaluation), par le biais des interactions avec différents interlocuteurs (supérieurs et conseillers, collègues, parents…) et, enfin, durant l'exercice effectif du métier.

Les théories de l'apprentissage et l'usage de la didactique

Nous cherchons à recueillir les théories de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les PES et les modèles pédagogiques qu'ils valorisent afin de les mettre en perspective. La lecture du Référentiel de Compétences et de Capacités souligne que la maîtrise du processus

d'enseignement-apprentissage est au cœur de la formation des enseignants. L'expertise dans les apprentissages est la spécificité du professeur des écoles. Il doit utiliser la didactique pour concevoir et programmer des activités d'enseignement. L'appropriation de savoirs professionnels spécialisés, identifiés, garantirait une rationalité technique (Lenoir, 1998) et une plus grande efficacité de la pratique enseignante. Nous pensons repérer l'utilisation de connaissances scientifiques en mathématiques où les recherches en didactiques se sont fortement développées. Nous voulons aussi repérer la reconnaissance des savoirs scientifiques dans l'enseignement de l'histoire-géographie. Dans les deux domaines, nous souhaitons analyser les représentations que les PES ont de la transmission des savoirs et repérer si la didactique est identifiée comme une connaissance professionnelle par les débutants. Ce thème est abordé au moyen des questions 4, 5, 6, 7.

Les ressources mobilisées

L'enseignant spécialiste des apprentissages se forme et s'informe par la recherche. Le professeur des écoles est conduit à actualiser et parfaire ses connaissances tout au long de son exercice professionnel. L'information disponible pour les enseignants s'est amplement étendue. Les livres du maître et fichiers proposent aux professeurs des écoles des séquences d'enseignement et activités à mettre en œuvre. Certaines revues apportent des informations transposables dans la classe. Les ouvrages pédagogiques (Les Cahiers Pédagogiques, La classe, etc.), les publications à caractère scientifique (Recherche et Formation, Revue Française de Pédagogie, etc.) peuvent être consultés par les enseignants.

Nous souhaitons connaître les ressources documentaires que les débutants utilisent pour leur pratique professionnelle lors des situations d'enseignement-apprentissage. Nous voulons recueillir les pratiques de lectures professionnelles : nature, usage et fréquence des consultations. Les enseignants débutants s'informent-ils par la recherche? Recherchent-ils des outils transposables dans leur pratique professionnelle ? Le thème des ressources documentaires mobilisées est abordé dans les questions 8, 9, 10, 11.

Les aides au développement professionnel

Nous souhaitons repérer les aides que les PES reconnaissent pour accompagner leur construction professionnelle. Les cours fournissent l'occasion de présenter aux PES des démarches didactiques et pédagogiques. Lorsque ces démarches paraissent pertinentes aux PES, ils sont attentifs à ce temps de formation. Les PES parviennent-ils à réinvestir ces

principes durant leur pratique professionnelle ? Les cours leur apportent-ils un enrichissement de la pratique professionnelle ? Des circonscriptions proposent quelquefois aux PES d'observer durant une journée des enseignants jugés performants par leur inspection. L'observation d'une pratique experte conduit-elle les débutants à découvrir des comportements, des stratégies, des relations envers les élèves leur permettant d'enrichir leurs gestes professionnels ? Tentent-ils de mettre en œuvre dans leur classe certains aspects qu'ils auront trouvés pertinents ? *A contrario*, l'observation de maîtres expérimentés perturbe-t-elle les débutants qui mesurent l'écart entre les pratiques expertes et celles qu'ils parviennent à mettre en œuvre ? L'accompagnement de l'entrée dans le métier est aussi constitué de «visites de classe» accomplies par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques de circonscription. La visite se décline en trois phases : l'observation d'une séance de classe mise en œuvre par le PES, un entretien avec l'inspecteur de circonscription ou un conseiller pédagogique ; la rédaction d'un rapport de visite. Les PES sont-ils réceptifs aux conseils dispensés pour les aider à résoudre les difficultés et enrichir leur pratique professionnelle ? Reconnaissent-ils la visée formative des visites ?

A l'heure où la formation vise le développement de compétences réflexives articulant la théorie et la pratique, nous avons questionné les PES sur le rôle du professeur des écoles, ses compétences, les conditions de son efficacité. Nous souhaitions aussi accéder aux représentations des PE2 sur la transmission des savoirs, le rôle de la didactique comme connaissance professionnelle. Nous souhaitions enfin connaître les types de ressources conceptuelles, humaines et matérielles, qu'ils reconnaissent comme des aides à la construction de leur expertise professionnelle.

II : Méthode

II. 1 : Les participants

Les participants étaient 30 PES de la région Aquitaine, deux hommes et 28 femmes. Ils étaient âgés de 20 à 40 ans, la plupart de 23 à 25 (âge moyen 25 ans). Avant leur formation à l'ESPE, la plupart d'entre eux avait effectué des études en sciences de l'éducation, en histoire et en lettres. Les sciences de l'éducation regroupent près de 36% des candidats. Les étudiants de lettres ou de langues représentent le deuxième «vivier» des participants : 30% en lettres et 20% en langues. Enfin, on remarque la faible présence des filières AES (7%) et sciences de la vie (7%). Cette hétérogénéité des participants se retrouve dans la série du bac détenu par les

participants : 60 % ont un bac littéraire, 20,6% un bac économique et social, et 19,4% un bac scientifique. Ils se trouvent majoritairement affectés en cycle 1.

Les PES de 23 ans sont tous en cycle 1. Ceux de 24 ans ont surtout à leur charge une classe de cycle 1 (M = 80 %). Ils ont aussi une classe de cycle 2 (M = 20%). Les PES de 25 ans enseignent le plus souvent au cycle 2 (M = 71,4%) et moins fréquemment au cycle 3 (M = 28,6%). Les plus âgés interviennent surtout en cycle 3. Les deux PES de sexe masculin enseignent au troisième cycle.

Ils enseignent pour la plupart en zone rurale. Les cycles et les lieux d'exercice se présentent de la façon suivante : 67% en cycle 1, puis 76 % au cycle 2, enfin 69% des PES questionnés enseignent à la campagne ; 23% en cycle 1, 14 % en cycle 2, 21% en cycle 3 des PES interviennent en zone péri-urbaine. Aucun d'eux n'enseigne dans une classe comportant une seule classe d'âge. Ils n'ont pas non plus en charge plus de trois niveaux d'âge. En cycle 1, 60% des PES accueillent deux niveaux et 40% en reçoivent trois. Au cycle 2, 40% des PES gèrent deux niveaux et 60 % en gèrent trois. Enfin, au cycle 3, 45,3 % des PES interviennent dans 2 niveaux différents et 55,7 % dans trois niveaux.

II. 2 : Le questionnaire

II. 2. 1 : Communication

Le responsable du site ESPE de Dordogne nous a adressé une liste de PES qu'il supposait intéressés par les recherches portant sur l'enseignement. Dans un premier temps, nous avons contacté par téléphone tous les PES pour solliciter leur participation. Dans un deuxième temps, le questionnaire leur a été adressé par la messagerie électronique.

Dans un premier temps, les participants ont été contactés par téléphone pour solliciter leur participation. Dans un deuxième temps, le questionnaire leur a été adressé par voie électronique. au premier trimestre de l'année scolaire 2012 /2013. Le caractère libre et facultatif de la passation était stipulé dans une lettre de présentation. Il y était indiqué, en termes généraux, la nature du projet de recherche, notamment l'intérêt d'une étude sur les enseignants débutants (Annexe 28). En outre, le respect de l'anonymat souligné dans la lettre invitait les PES à s'exprimer librement, de manière à recueillir des données les plus authentiques possibles concernant leur professionnalisation. Après ce contact par voie postale, nous avons dû joindre les PES par téléphone pour solliciter leur participation. Nous avons obtenu 30 réponses, soit 100% de la population.

II. 2. 2 : Contenu

Il présente 14 questions traitant quatre thèmes (Annexe 29): les qualités de l'enseignant spécialiste des apprentissages ; les conceptions de l'enseignement ; les ressources documentaires mobilisées ; les aides au développement professionnel. Nous avons opté pour des questions courtes aisément compréhensibles pour ne pas demander un investissement trop important pour les participants. Les questions étaient regroupées par thème. Le questionnaire a été présenté en cinq versions pour éviter que l'ordre des questions n'influencent les réponses.

Les qualités de l'enseignant spécialiste des apprentissages (questions 1, 2, 3)

- Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante) six qualités d'un-e enseignant-e

- Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

praticien réflexif	technicien des apprentissages
acteur social	praticien artisan
maître instruit	personne compréhensive

- Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert? (la fonction enseignante)

.....

.....

Les conceptions de l'enseignement (questions 4, 5, 6, 7)

- Pour bien enseigner les mathématiques, il faut : (ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

- Pour bien enseigner l'histoire-géographie, il faut : (ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

- A quoi sert la didactique?..... …....

- Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

….....

.....

Les ressources documentaires mobilisées (questions 8, 9, 10, 11)

- Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(cocher la réponse)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☐

- Comment les utilisez-vous ?

….....
.....

- Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) ☐
Sur les conseils de mes collègues ☐
Sur les conseils d'un formateur ☐

- Dans la liste des documents ci-dessous, que consultez-vous ?

(indiquez la réponse)

	jamais	rarement	régulièrement	très souvent
	1	**2**	**3**	**4**
Ouvrages scientifiques_				☐
Ouvrages pédagogiques				☐
Ouvrages pratiques offrant une «banque d'outils»				☐
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière				

Les aides au développement professionnel (questions 12, 13, 14)

- Quels sont les domaines à améliorer ?.....

- Quand devient-on un enseignant professionnel ?*(cocher la réponse)*

A la fin de la formation initiale Lors des stages

Lors de la première année de titularisation Au bout de cinq ans Après dix ans

- Qu'est-ce qui peut vous aider à vous perfectionner ?

…….

II. 3 : Une méthode, deux aspects

Le questionnaire cherche à exploiter la complémentarité des méthodes quantitatives et qualitatives. La partie quantitative du questionnaire est constituée de cinq questions fermées et la partie qualitative de neuf questions ouvertes. Les données issues de questions ouvertes sont utilisées de façon qualitative en servant d'enrichissement aux données quantitatives.

Les questions fermées du questionnaire représentent une source essentielle de données se rapportant aux thèmes retenus. L'analyse des réponses est en effet aisée car elles ne comportent aucune ambiguïté. Dans ces questions fermées, le participant opère un ou plusieurs choix parmi des réponses alternatives préétablies qui correspondent à une liste de possibilités sur différents aspects du thème. De plus, certaines questions fermées appellent une réponse sur une échelle de Likert, un mode de réponse souvent utilisé dans les questionnaires de recherche (Béland, 1992). Les questions proposées dans l'étude offrent quatre niveaux de réponse, de jamais à très souvent. Les données issues de questions ouvertes sont utilisées de façon qualitative en servant d'enrichissement aux données quantitatives. Ainsi, les propos qualitatifs exprimés par les répondants seront utilisés pour compléter ou enrichir la présentation des résultats provenant des données quantitatives. En outre, les questions ouvertes à teneur qualitative permettent aux participants d'émettre librement leur opinion et leurs représentations sur l'enseignant expert des apprentissage. De plus, elles offrent toute la latitude au participant de nuancer ses propos.

Les questions ouvertes ne proposent pas d'alternative mais sollicitent une réponse personnelle rédigée. Elles permettent aux participants d'expliquer leur opinion et leurs représentations. De plus, elles leur offrent la latitude de nuancer leurs propos. Nous avons procédé à une analyse comparative inter-réponses, transversale, à travers laquelle nous avons dégagé des similitudes. La première phase de l'analyse visait à comprendre le sens global de l'opinion véhiculée. Nous avons procédé à plusieurs lectures successives, attentives et complètes, afin que nous puissions nous imprégner des jugements et parfois aussi de la façon dont les expériences étaient traduites par les participants. Les thèmes généraux se sont segmentés, au fur et à mesure de la lecture des réponses, en unités de sens plus focalisées.

La méthode adoptée ambitionne de recueillir des informations permettant de caractériser le rapport des PES à leur professionnalisation durant leur année de formation à l'enseignement. En associant les éléments recueillis, nous visons à en décrire et à en expliciter les mouvements pour mettre en relief la dynamique qui les a engendrés. L'étude comprend donc une dimension synchronique exposant, à partir de ce que les acteurs expriment à un moment donné de leur parcours professionnel, leur propre interprétation de l'expérience qu'ils traversent.

II. 4 : Les limites

Nous sommes consciente du fait que le questionnaire est une méthode d'investigation qui présente certains inconvénients. Les questions fermées à choix multiples facilitent le traitement et le dépouillement. En revanche, les items proposés orientent les personnes questionnées. La question deux, par exemple, présentait les six paradigmes décrits par Paquay (1994). Les participants ne pouvaient donc opter pour d'autres qualités que celles proposées dans le tableau. Le questionnaire que nous avons proposé est, comme nous l'avons précisé, composé de quelques questions ouvertes. En n'offrant pas de panel de réponses, nous souhaitions donner aux participants une plus grande liberté d'expression. Les questions ouvertes visent à recueillir des réponses plus développées que ne le permettent des questions fermées. La première question se rapportant aux qualités que doit posséder un enseignant a fourni, par exemple, une grande variété de propositions. Cette absence de consensus a manifesté la pluralité des interprétations relatives aux modèles que les PES ont de l'enseignant expert des apprentissages. Cependant, l'analyse est plus complexe dans la mesure où les réponses peuvent être ambiguës. Nous nous sommes heurtée à cette difficulté lors de l'étude de certaines des réponses qui auraient réclamé plus d'explications. Par exemple, la réponse «un bon enseignant s'adapte aux besoins des élèves» pouvait relever que le participant accordait la priorité aux qualités humaines ou aux connaissances scientifiques de l'enseignant qui s'adapte à l'hétérogénéité des élèves.

En outre, un questionnaire écrit ne permet pas aux participants d'exprimer l'intégralité de leur pensée. Le chercheur doit alors adopter une attitude de prudence, c'est-à-dire considérer que les propos déclarés par les sujets questionnés émanent d'une interprétation, subjective et complexe, des expériences vécues.

Il est délicat de repérer l'ensemble des représentations de la personne questionnée par des questions en nombre limité. En effet, d'abord, tout n'est pas exprimable. Ensuite, la

formulation des questions peut influencer l'orientation des réponses apportées. Enfin, il peut y avoir des écarts importants entre ce que l'acteur interrogé affirme et ses propres convictions. Il peut, par exemple, tenter de deviner ce qui pourrait constituer une réponse attendue par le chercheur, et avancer une réponse pour donner de lui une image favorable. Ce dernier écueil est limité puisque le questionnaire est anonyme.

III : Résultats et discussion

III. 1 : Les qualités de l'enseignant professionnel (Questions 1, 2, 3)

III. 1. 1 : Classement hiérarchique des qualités

Nous avons fait l'inventaire des différentes qualités sélectionnées par les PES en réponse à la Question 1. Nous avons traduit en pourcentage la position de chacun des paradigmes. Les résultats figurent dans le Tableau 11.

Tableau 11 : Les qualités de l'enseignant professionnel (Question 1)

Paradigmes	Qualité n°1	Qualité n°2	Qualité n°3	Qualité n°4	Qualité n°5	Qualité n°6
Praticien réflexif	5,4	5,4	**23**	13	17	15,1
Acteur social	3	3	13	**48**	**27**	18
Maître instruit	**38**	**41,3**	10	3	0	0
Technicien apprentissages	5,3	16	6	0	**42**	**55**
Praticien artisan	0	3	**38**	**36**	6	4
Personne compréhensive	**48,3**	**31,3**	10	0	8	7,9

Comme le montre le Tableau 11, le paradigme d'enseignant placé le plus souvent en première position est la «personne compréhensive» (M = 48,3%). Les autres paradigmes apparaissent en première position dans l'ordre suivant : «maître instruit» (M = 38 %), «praticien réflexif» (M = 5,4%) et «technicien des apprentissages» (M = 5,3%) ; «acteur social» (M = 3%). Le «praticien artisan» n'est jamais placé en première position. Le «maître instruit» est le plus fréquemment choisi en deuxième position (M = 41,3%) devant la «personne compréhensive» (M = 31%) et le «technicien des apprentissages» (M = 16%). Les

autres paradigmes apparaissent dans l'ordre suivant : «praticien réflexif» (M = 5,4%) ; «acteur social» (M = 3%) et «praticien artisan» (M = 3%). Le «praticien artisan» est majoritaire en troisième position (M = 38%) devant le «praticien réflexif» (M = 23%). Les autres paradigmes apparaissent dans l'ordre suivant : «acteur social» (M = 13%) ; «maître instruit» (M = 10%) et «personne compréhensive» (M = 10%) ; enfin le «technicien des apprentissages» (M = 6%). Le paradigme «acteur social» est majoritaire en quatrième position (M = 48%) devant le «praticien artisan» (M = 36%), le «praticien réflexif» (M = 13%) et le «maître instruit» (M = 3%). Le paradigme «technicien des apprentissages» est majoritaire en cinquième (M = 42%) et en sixième (M = 55%) position. Les autres paradigmes apparaissent en cinquième position dans l'ordre suivant : «acteur social» (M= 27%) ; «praticien réflexif» (M = 17%) ; «personne compréhensive» (M= 8%) ; «praticien artisan» (M = 6%) et «maître instruit» (M = 0%). En sixième position les autres paradigmes apparaissent dans l'ordre suivant : «acteur social (M= 18%) ; «praticien réflexif» M = 15, 1%) ; «personne compréhensive» (M = 7,9%) ; «praticien artisan» (M = 4%) et enfin «maître instruit» (M = 0%).

Les réponses suggèrent que les participants perçoivent l'enseignement avant tout comme une profession focalisée sur le contact humain. Cette primauté accordée aux qualités «humaines» pour enseigner suggère le souhait des PES de développer chez l'élève la motivation, le désir d'apprendre, la capacité d'écoute.

La deuxième qualité est le savoir. Les qualités du maître instruit dominent fortement celles du technicien. Ce paradigme obtient une moyenne de 38% et 41,3% en première et deuxième qualité de la question 1. Enseigner serait une question de connaissances disciplinaires. Cette réponse révèle une représentation du métier axée sur la maîtrise des contenus et donc l'enseignement des connaissances. Les PES pensent-ils qu'il revient à l'enseignant de montrer, expliquer comment procéder, lors d'une présentation collective de l'activité, pour que les élèves apprennent ? Cette phase étant, dans ce cas, de «leçon modèle» servant d'exemple qui sera à appliquer ensuite ? Nous avions constaté dans la deuxième étude que les enseignants novices rencontraient des difficultés d'articulation entre leurs connaissances scientifiques et la façon de les mettre en œuvre pour enseigner. Baillauquès (1999) note que les souvenirs d'apprentissage des enseignants débutants influenceront la construction de leur soi enseignant. Se réfèrent-ils au modèle d'enseignant dont ils ont bénéficié en tant qu'élèves pour valoriser la qualité du «maître instruit» ?

Les caractéristiques liées à la réflexion sur l'action sont moins valorisées. Le

paradigme du «praticien réflexif» n'obtient que 5,4% en première et deuxième qualité. Il atteint 23 % en troisième qualité. L'aptitude à penser par soi-même sa pratique, à l'analyser, figure pourtant bien indispensable à l'enseignant professionnel dont le métier est en évolution constante. Nous ne retrouvons pas dans notre enquête l'effet de cette attente institutionnelle. Autrement dit, la mission de l'enseignant s'exerce dans l'immédiat de la classe. Ces représentations sont éloignées des recommandations officielles. En effet, les compétences inscrites dans le Référentiel de Compétences de 1994, le Cahier des charges de 2006 et le Référentiel de Compétences de 2013 et à développer, sont celles de l'enseignant professionnel, capable de mener des activités pratiques engageant une activité intellectuelle importante, capable d'élaborer ses interventions en autonomie et d'en évaluer le résultat.

Le paradigme de l'enseignant «expert des apprentissages», n'est reconnu qu'en cinquième (M = 42%) et sixième position (M = 55%). L'enseignement considéré comme une «science appliquée» n'est apparemment pas retenu pour les débutants de notre échantillon. L'enseignant «technicien» détient des gestes professionnels qui peuvent être décomposés en unités distinctes. Cette conception est cependant à la base du référentiel du professeur des écoles en fin de formation initiale (2013), ou encore à l'origine de nombreuses grilles d'évaluation utilisées par les formateurs, les conseillers pédagogiques de circonscription et les inspecteurs et fondées sur le principe de l'accumulation de micro-compétences. La pratique professionnelle considérée comme un exercice de résolution de problèmes, dont l'objectif est de sélectionner les meilleurs moyens pour atteindre les fins, n'est pas valorisée par les débutants de l'étude.

En ce qui concerne les qualités de l'artisan, elles apparaissent en troisième position et obtiennent 38%. N'a-t-on pas été témoin de cette expression : «enseigner, c'est un art». Voir l'enseignement comme un art, ou une activité artisanale, c'est insister sur la pratique. Ce résultat exprime-t-il l'importance que les PES accordent à la pratique professionnelle ? Ces débutants questionnés considéreraient-ils qu'un ensemble de savoirs et de savoir-faire s'acquiert par un apprentissage auprès d'un enseignant référent et reposant sur l'imitation et l'identification. Comme le souligne Jorion (1999), «C'est par l'exercice que l'on acquiert l'habileté, la sûreté du geste, la rapidité de la décision, l'élimination des temps morts. On économise en temps et en moyens, en d'autres mots on rationalise. À l'inverse, on ritualise aussi, on développe ses «tics», on donne la légitimité de la rationalisation à ses petites obsessions.» (p. 33). Ainsi, par l'apprentissage, la pratique et l'expérience, on acquerrait les «tours de main» et la maîtrise des gestes qui appartiennent au bon artisan. L'enseignement

s'apprendrait alors en «pratiquant» dans une classe. Un certain nombre d'actes seraient répertoriés dans un ordre précis et invariable. D'aucuns diraient des «recettes». C'est parfois la volonté des stagiaires en formation qui souhaiteraient disposer de produits élaborés, prêts à l'emploi. Du reste, quand un enseignant constate en travaillant dans sa classe qu'une procédure est efficace, il décide de la mettre en œuvre jusqu'à ce que la prise de décisions et l'enchaînement des actions soient intériorisés. C'est ce que Perrenoud (1996) nomme les «schèmes professionnels». Les routines qui en résultent ont été au départ réfléchies, exécutées consciemment mais, après un certain temps, elles sont transformées en automatismes dans l'exercice effectif.

Les qualités relatives à «l'acteur social» apparaissent en quatrième position pour 48 % des novices questionnés. Les dimensions relatives à la construction de l'avenir par l'école, à l'ouverture au monde, aux qualités éthiques et civiques sont reconnues modérément par les novices. L'enseignant appartient à une équipe dans l'établissement. Il doit contribuer à l'élaboration de projets, organiser des décloisonnements, participer à des réunions de maîtres de cycles, des conseils d'école. Acteur social, l'enseignant l'est aussi envers les parents, partenaires à part entière de l'action éducative. Il doit travailler étroitement avec les parents, entretenir avec eux une relation professionnelle. Il reçoit les parents pour les informer des progrès ou des difficultés de leur(s) enfant(s). Il s'efforce aussi d'expliquer les programmes scolaires, les activités effectuées en classe, il prodigue des conseils. L'insuffisante prise en compte de ces dimensions professionnelles est-elle le signe d'une désillusion face aux réalités auxquelles les professeurs des écoles débutants ont été confrontés durant leurs premières expériences d'enseignement ?

III. 1. 2 : Les paradigmes d'enseignant répertoriés (Question 2)

La Question 2 laissait le choix à chaque participant de répartir les qualités qu'il jugeait prépondérantes chez un enseignant. Six réponses pouvaient être proposées de façon ordonnée.

Nous avons réparti les réponses en prenant appui sur la «roue de Paquay» (1994), dans le paradigme, qui selon nous, est le plus représentatif. Par exemple, nous avons associé les termes : «maitriser les contenus» ; «inculquer» ; «apprendre» ; «faire assimiler» ; «transmettre» ; «expliquer» ; «enseigner» ; «polyvalence», au paradigme du maître instruit. Nous avons regroupé toutes les propositions des PES dans le champ sémantique de chaque paradigme. Nous avons mesuré leurs occurrences en les répertoriant et en les dénombrant.

Tableau 12 : Les qualités de l'enseignant professionnel (Question 2)

Paradigmes	Qualité n°1	Qualité n°2	Qualité n°3	Qualité n°4	Qualité n°5	Qualité n°6
Praticien réflexif	3,3	10	3,4	7,7	26,7	**30,3**
Acteur social	0	3,4	3,4	8,7	0	3,3
Maître instruit	**26,7**	**36,7**	**13,4**	**15,5**	3,3	0
Technicien apprentissages	0	6,5	6,8	9,7	**33,3**	**33**
Praticien artisan	0	3,4	10	10	6,7	3,4
Personne compréhensive	**70**	**40**	**63**	**48,4**	**30**	**30**

Comme le montre le Tableau 12, le paradigme d'enseignant placé le plus souvent en première position est la «personne compréhensive» (M = 70 %). Les autres paradigmes apparaissent en première position dans l'ordre suivant : «maître instruit» (M = 26,7%), «praticien réflexif» (M = 3,3 %). Quant au «technicien des apprentissages», à l'«acteur social» et au «praticien artisan», ils n'apparaissent jamais en première position. La «personne compréhensive» (M = 40 %) apparaît toujours majoritairement en deuxième position avec le «maître instruit» (M = 26,7%). Les autres paradigmes se présentent dans l'ordre suivant : «praticien réflexif» (M = 10 %) ; le «technicien des apprentissages» (M = 6,5%) ; l'«acteur social» et le «praticien artisan» (M = 3,4%). La «personne compréhensive» (M = 40 %) apparaît encore fortement en troisième position avec le «maître instruit» (M = 13,4%). Les autres paradigmes apparaissent dans l'ordre suivant : «praticien artisan» (M = 10%) devant le «technicien des apprentissages» (M = 6,8%). Enfin, les paradigmes «acteur social» et «praticien réflexif» obtiennent un score équivalent (M = 3,4 %). La «personne compréhensive» (M = 48,4 %) reste prédominant en quatrième position avec le «maître instruit» (M = 15,5%). Les autres paradigmes apparaissent dans l'ordre suivant : «praticien artisan» (M = 10 %) ; le «technicien des apprentissages» (M = 9,7%) ; l'«acteur social» (M = 8,7%) et le «praticien réflexif» (M = 7,7%). Le paradigme «technicien des apprentissages» est, comme à la question 1, majoritaire en cinquième (M = 33,3%) et en sixième (M = 33%) position. Les autres paradigmes apparaissent en cinquième position dans l'ordre suivant : «personne compréhensive» (M= 30%) ; «praticien réflexif» (M = 26,7%) ; «praticien artisan» (M = 6,7%) et «maître instruit» (M = 3,3%). En sixième position les autres paradigmes apparaissent dans l'ordre suivant : «praticien réflexif» M = 30,3%) ; «personne

compréhensive» (M = 30%) ; «praticien artisan» (M = 3,4%), «acteur social» (3, 3%) et enfin «maître instruit» (M = 0%).

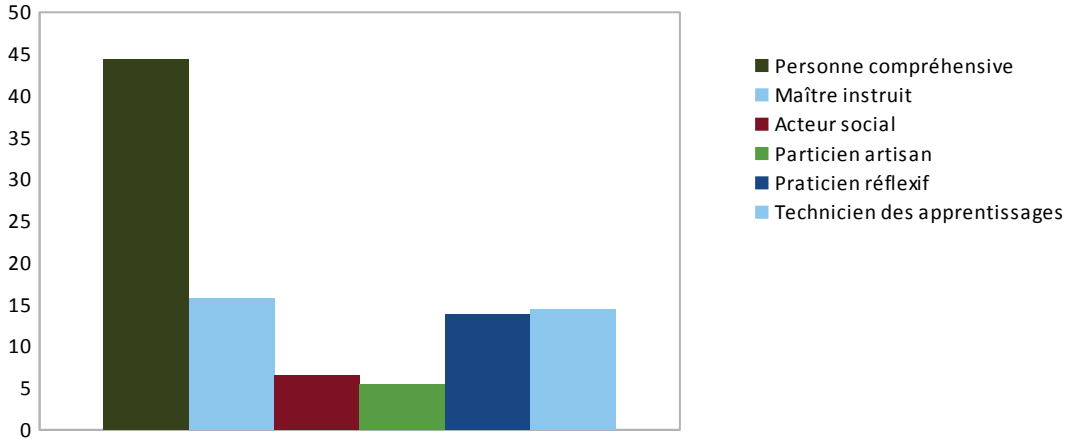


Figure 1 : les qualités de l'enseignant professionnel (question 2)

Comme le montre la Figure 6, le paradigme d'enseignant le plus fréquemment cité est la «personne compréhensive» (M = 46,9%). Les autres paradigmes apparaissent dans l'ordre descendant suivant : «maître instruit» (M = 16%), «technicien des apprentissages» (M = 15%), «praticien réflexif» (M = 13,5%), «artisan» (M = 5,6%) et «acteur social» (M = 3%), .

Un large éventail de qualités a été considéré comme utile à l'enseignant. Nous avons comptabilisé près de 68 expressions. Certaines qualités ont recueilli une adhésion plus forte que d'autres. Les réponses qui correspondent à ce paradigme apparaissent dans cet ordre : la «patience» est la première qualité valorisée (M = 15,7%) Le «dynamisme» se trouve en deuxième position (M = 12,1%), puis «l'écoute» (M = 9,4%), «l'autorité» (M = 6,7%), se montrer «ouvert», avoir de la «bienveillance», «échanger avec les enfants» (M = 5,5%), faire preuve de «disponibilité» (M = 4,4%), savoir se montrer «compréhensif» (M = 3,3%), «animer» et «motiver» un groupe (M = 3,3%), réagir avec «tolérance», éprouver de la «passion» (M = 3,2%), ressentir l'«amour des enfants» et de l'«enthousiasme» (M = 2,3%) à être parmi eux, les «aider» en exprimant de la «gentillesse» pour les «encourager» et les «éduquer» avec «attention» et dans la «justice», tous avec M = 2,2%. Enfin l'enseignant doit «imposer» des règles de vie et de travail (M = 2,1%) dans une relation de «proximité» (M = 1,2%) et avec «fermeté» (M = 1,1%).

L'enseignant «personne»

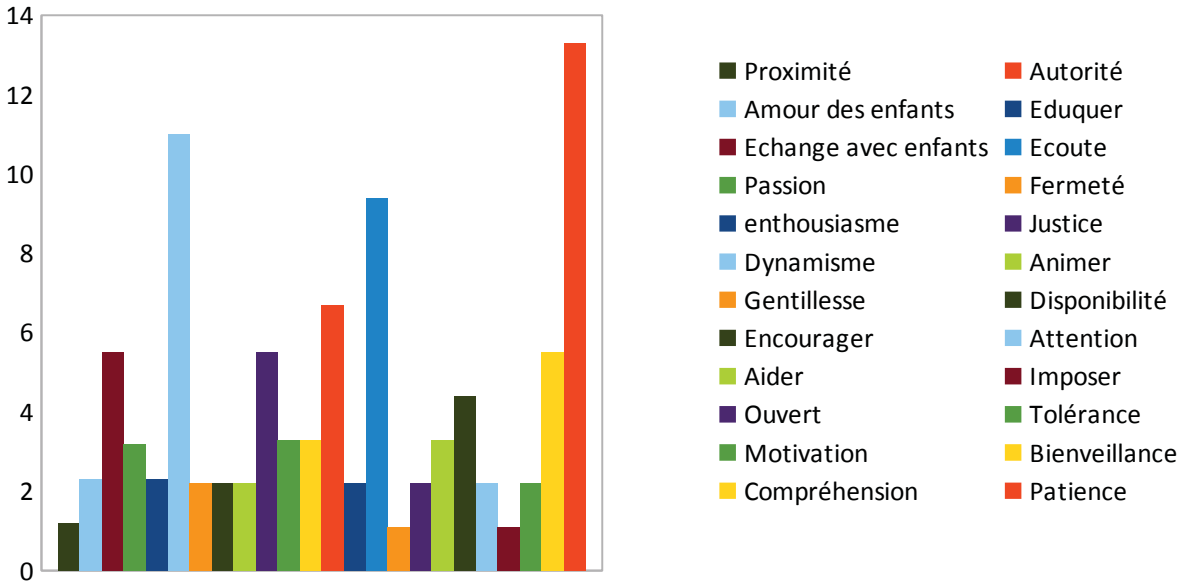


Figure 2 : Répartition des items dans le paradigme de l'enseignant "personne"

Comme le montre la Figure 7, la priorité donnée au modèle de l'enseignant «personne» semble prégnante dans les représentations des PES. Nous retrouvons cette dimension dans les réponses dans «aimer le contact avec les enfants» (M = 5,5%) et «aimer les enfants» (M = 2,3%). Une majorité de PES situent cette dimension affective et relationnelle à l'avant-plan de leur mission. Nous la rencontrons encore dans les qualités que les étudiants valorisent largement : «avoir de la patience» (M = 13,3%%), «être autoritaire quand il faut l'être» (M = 6,7%), «être tolérant, attentif» (M = 4,4%), «se montrer juste et ferme» (M = 2,2%). Parmi ces qualités, «la patience» (13,3%), «le dynamisme» (11%), «l'écoute» (9,4%), «l'autorité» (6,7%), «l'ouverture» (5,5%) sont celles qui reviennent le plus fréquemment. Ces termes, parfois imprécis, désignent une posture d'ouverture à autrui, de prise en compte des difficultés des élèves, de bons contacts avec eux. Le «dynamisme» est aussi souvent associé à «la motivation» (M = 3,3%), la «passion» (M = 3,2%), «l'enthousiasme» (2,3%). L'expression «enseignant à l'écoute» est associée à la «disponibilité» (4,4%), à la «proximité avec les élèves» (M = 1,2%). «L"autorité» permet le respect de la part des élèves. Il convient toutefois de rester «juste» (M = 2,2%).

L'enseignant «instruit»

Comme le montre la Figure 7, d'autres réponses traduisent le modèle de l'enseignant instruit. Les réponses se présentent dans l'ordre descendant suivant : «maitriser les contenus disciplinaires» (M = 29%), «transmettre» ((M = 19,7%), «faire assimiler» (M = 18%), «apprendre» (M = 11,2%), se montrer «polyvalent» (M = 11%), «inculquer» des savoirs (M = 7,4%). «Expliquer» et «enseigner» reçoivent l'un et l'autre 3,7% de réponses.

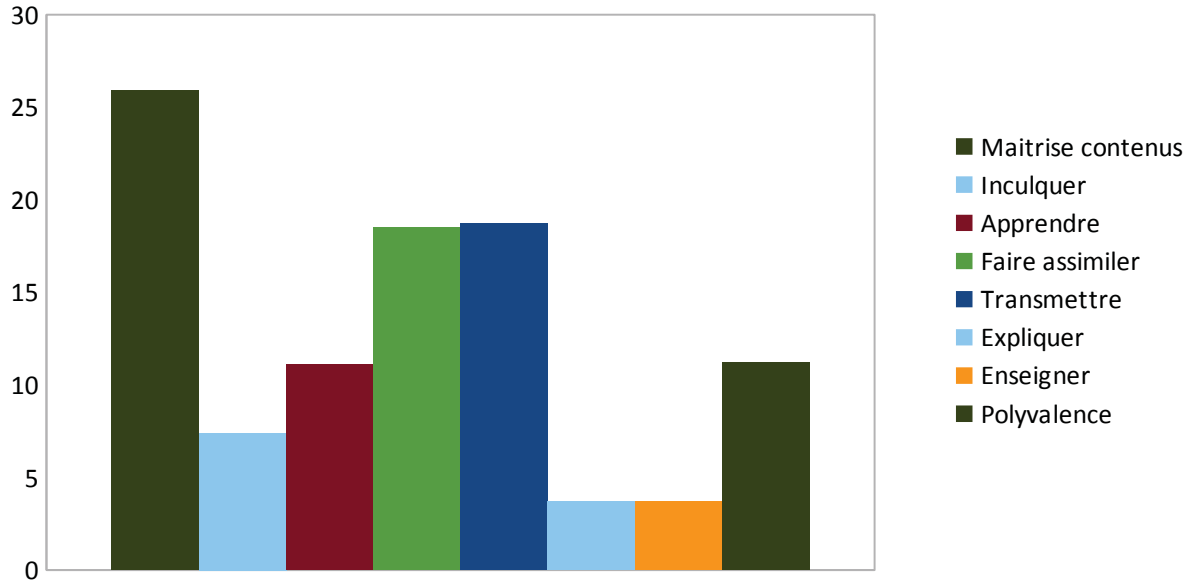


Figure 3 : Répartition des items dans le paradigme du "maître instruit"

L'enseignement des connaissances est privilégié, le modèle d'un enseignant «instruit» qui maîtrise des savoirs et les communique est mise en valeur. Dans ce cas, le processus d'apprentissage correspond ainsi à la conception qu'apprendre consiste à recevoir des informations que l'on ne détenait pas. Le processus d'apprentissage s'effectuerait alors comme un «passage de l'extérieur vers l'intérieur», une assimilation de connaissances extérieures transmises par un enseignant qui maîtrise des savoirs et les communique. «Faire apprendre» (M = 11%) serait aider à emmagasiner, en faisant «assimiler» (M = 18%). Pour «transmettre son savoir» (M = 19,7%), il conviendrait d'«inculquer des nouvelles connaissances» (M = 7,4%). La mission d'instruction apparaît ainsi dans les discours des PES pour qui leur future activité professionnelle doit ambitionner principalement l'acquisition de connaissances. Durant leur parcours scolaire, les PES interrogés ont pu se forger une conception de l'enseignement : le savoir pouvant être perçu comme une vérité révélée ne

découlant pas d'un processus de production. Le savoir est exposé comme un «déjà-là», stable, ne demandant qu'à être mémorisé. L'enseignant n'a dès lors qu'à présenter aux élèves des règles à appliquer. Par voie de conséquence, l'apprentissage s'apparente à une présentation des savoirs.

L'enseignant «réflexif»

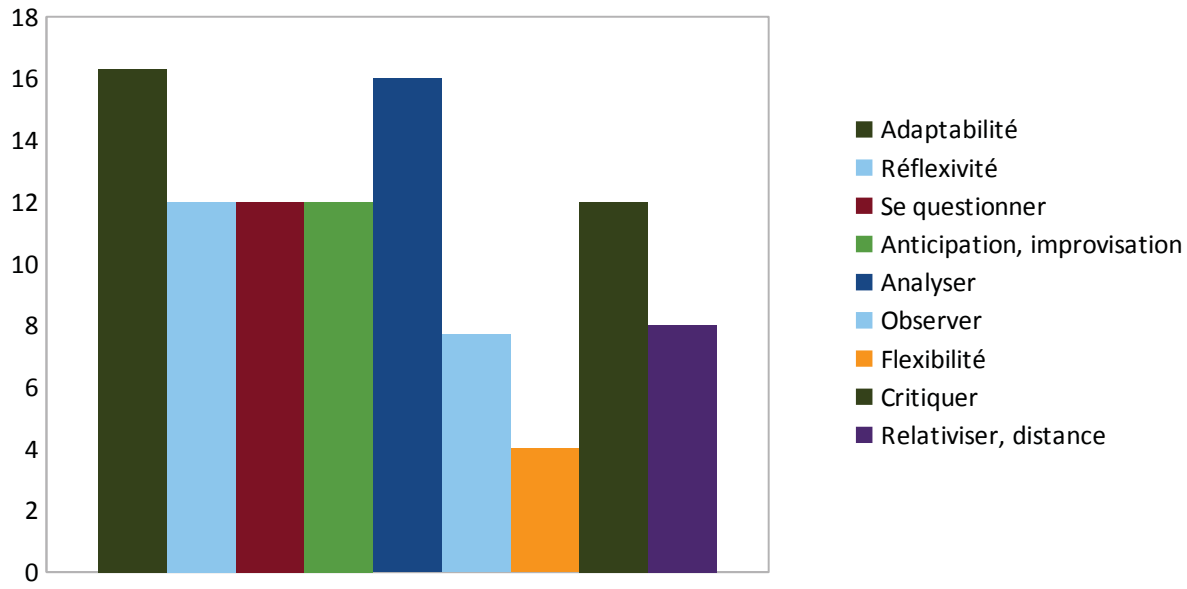


Figure 4 : Répartition des items dans le paradigme du "praticien réflexif"

Comme le montre la Figure 4, d'autres réponses se rapportent au modèle de l'enseignant instruit. L'«adaptabilité» de l'enseignant réflexif est valorisée en priorité (M = 16,3%). Les autres qualités liées à ce paradigme apparaissent dans l'ordre suivant : «analyser» ((M = 16%), «critiquer», «anticiper», «se questionner», «réfléchir» qui reçoivent 12% des réponses. Apparaissent ensuite «observer» (M = 7,7%) et faire preuve de «flexibilité» (M = 4%). La Figure 4 affiche d'autres conceptions qui distinguent des capacités de nature réflexive : «s'adapter» (M = 16,3%), «relativiser» (M = 8%), «observer» (M = 7,7%) et des capacités fondées sur une approche scientifique et technologique de la pratique enseignante. Apparaissent en réponse : «analyse» (M = 16%), «réfléchir sur ses pratiques», «se questionner», «anticiper» reçoivent 12% des réponses. Sans doute y décèle-t-on l'impact d'une attente institutionnelle exprimée en formation. Ainsi, 3,3% des novices placent ce paradigme

en première qualité et 10 % en deuxième. Ces PES se rapprochent du modèle d'enseignement officiellement diffusé dans la formation, qui valorise la capacité à l'analyse réflexive de sa pratique. «S'adapter» est évoqué par 16,3 % de l'échantillon comme une nécessité. La pratique professionnelle a sans doute permis aux PES de considérer comme nécessaire le réajustement de leurs interventions selon les situations. Les rencontres avec les parents, les relations avec la municipalité, le travail en équipe autour de projets permettent aussi aux débutants de développer l'adaptabilité à communiquer. Enfin 8% des participants évoquent la nécessité de se protéger personnellement : «relativiser les événements», «prendre de la distance».

L'enseignant «artisan»

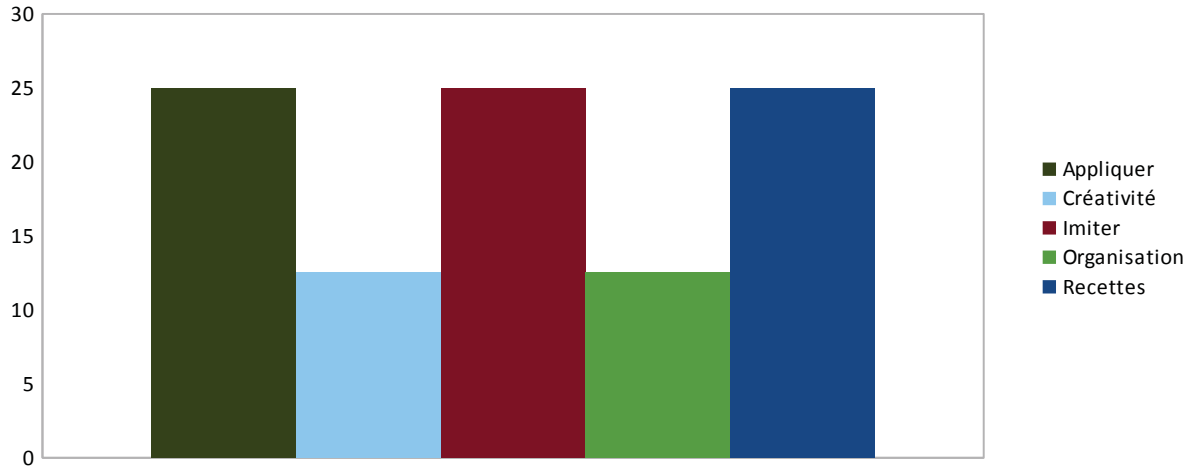


Figure 5 : répartition des items dans le paradigme du "praticien artisan"

Comme le montre la Figure 5, d'autres réponses traduisent le modèle du «praticien artisan». Les réponses se présentent dans l'ordre suivant : «appliquer», «recettes», «imiter», reçoivent 25% des réponses. Apparaissent ensuite «créativité» et «organiser» qui représentent 12,5% des réponses. La Figure 5 présente une conception du métier s'appuyant sur une pratique artisanale : «appliquer», «imiter», «appliquer des recettes» reçoivent 25% des réponses. Ces propositions insistent sur la pratique. La capacité à enseigner s'acquerrait d'abord en observant des praticiens et des méthodes expérimentés, puis en mettant en œuvre dans une classe les techniques assimilées. Concevoir l'enseignement comme un art, ou une activité artisanale, c'est privilégier voire se cantonner aux compétences pratiques. Selon cette conception, la capacité à enseigner s'apprend surtout en «pratiquant» dans une classe. Dans

cette optique, les savoirs scientifiques n'ont pas d'importance cruciale. L'expérience suffirait. Selon Gauthier et al. (1997), cette idée serait «tellement incrustée chez à peu près tous les enseignants que la grande majorité de ceux-ci soutiennent qu'ils ont appris leur métier par expérience au gré des bons coups et des erreurs.» (p. 16). Ainsi, par la pratique et l'expérience, on acquiert les «tours de main» et la maîtrise des gestes qui appartiennent au bon artisan. Une telle conception s'oppose aux évolutions actuelles qui engagent à professionnaliser le métier, notamment au moyen d'une formation de niveau universitaire mobilisant un corpus de savoirs scientifiques. Pourtant, il est difficilement concevable qu'un enseignant puisse tout s'approprier par expérience. Si la culture suffit, «connaître ses classiques permettrait, par on ne sait quel mécanisme mystérieux, de bien enseigner» (p. 17).

L'enseignant «technicien»

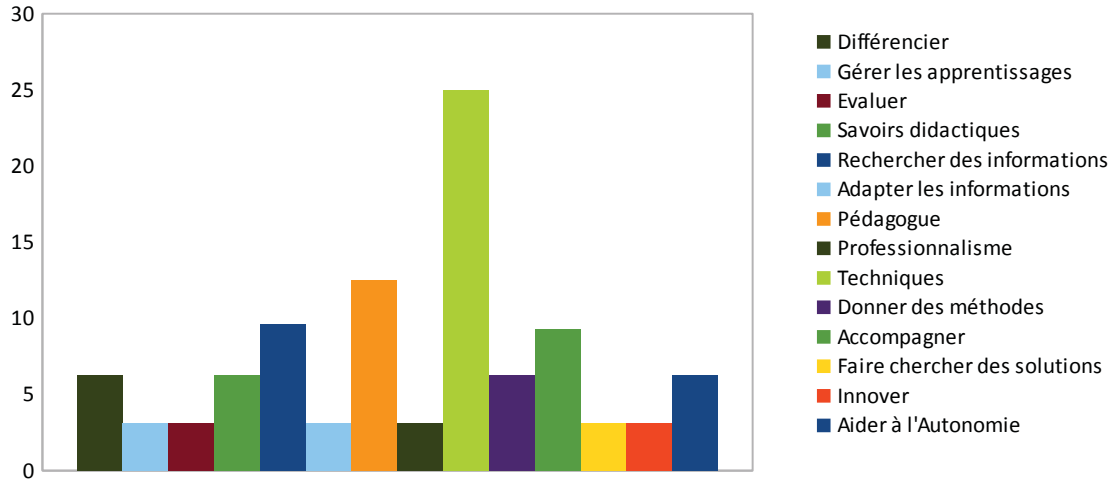


Figure 6 : Répartition des items du "technicien des apprentissages"

Comme le montre la Figure 6, d'autres réponses se rapportent au modèle de l'enseignant technicien des apprentissages. Les «techniques» de l'enseignant technicien sont valorisées en priorité (M = 25%). Les autres qualités liées à ce paradigme apparaissent dans l'ordre suivant : «rechercher des informations» (M = 9,6%), «accompagner» (M = 9,3%), «pédagogue» (M = 2,5%). Les «savoirs didactiques», «donner des méthodes», «aider à l'autonomie» obtiennent respectivement une moyenne de 6,25%. Apparaissent pour finir :«faire chercher», «innover», «gérer les apprentissages», «évaluer», le «professionnalisme», et «adapter les informations» qui reçoivent 3,1% des réponses. Comme

le montrait la Figure 1, les qualités relatives aux techniques d'apprentissages occupaient 14,4 % de la question 2. La Figure 6 souligne que pour certains débutants, il convient surtout d'appliquer des techniques (M = 25%). Il ne s'agit toutefois pas seulement de se montrer «compétent en pédagogie et/ou en didactique» (M = 12,5%). L'enseignant doit aussi «guider, accompagner les élèves dans les apprentissages» (M = 9,3%), «aider à l'autonomie» (M = 6,25%). Faut-il interpréter la faible proportion de ce paradigme dans les réponses des PES comme le signe d'une désillusion face à leur mise en situation d'enseignement et aux difficultés rencontrées dans l'exercice ? La présentation problématisée du savoir, la façon de le valider, son caractère parfois provisoire, sont des paramètres qui peuvent désarçonner certains novices.

L'enseignant «acteur social»

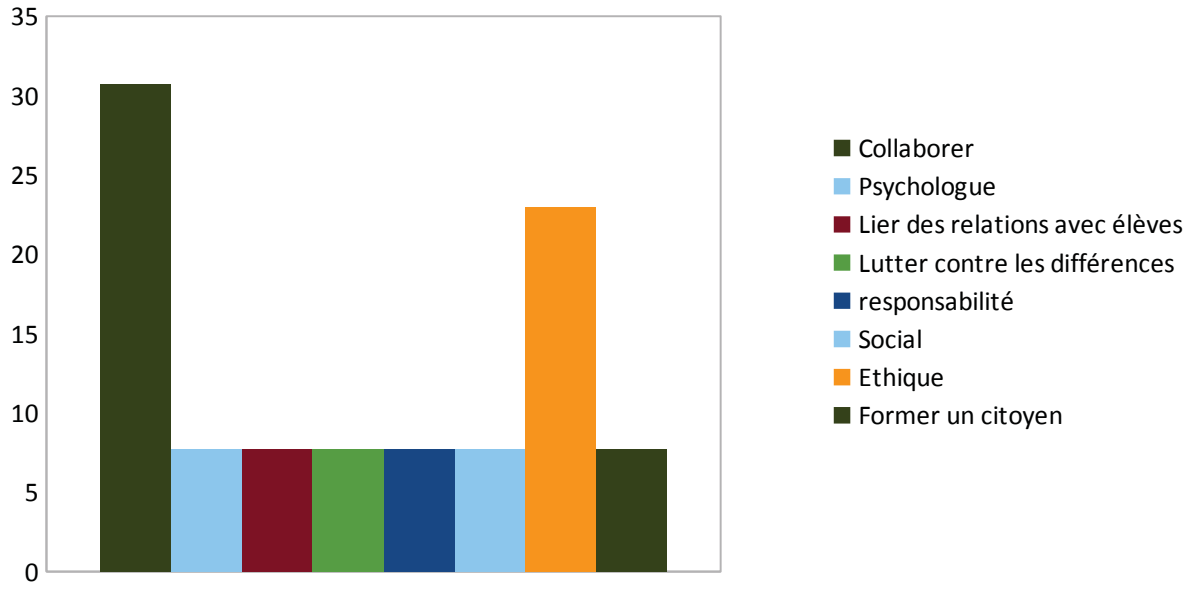


Figure 7 : Répartition des items dans le paradigme du "l'acteur social"

Comme le montre la Figure 7, d'autres réponses évoquent le modèle de l'acteur social. Les réponses se présentent dans l'ordre suivant : «collaborer» (M = 30,8%), «éthique» (M = 23%). Se montrer «psychologue», «lier des relations», «lutter contre les différences», «assumer des responsabilités», «former un citoyen», et remplir un rôle «social» obtiennent respectivement 7,7% des réponses. L'enseignant professionnel peut «collaborer» (M = 30,8%). Lier des «relations» et avoir des «responsabilités» recueillent 7,7% des réponses. Le professeur est amené à rencontrer des interlocuteurs divers que sont les parents, ses collègues,

des intervenants extérieurs pouvant assumer certains enseignements. Selon la manière dont l'enseignant débutant se représente son exercice, uniquement pratiquant dans sa classe ou désireux d'établir des relations partenariales avec ses interlocuteurs, selon qu'il considère l'école comme un lieu clos ou ouvert sur l'extérieur, l'enseignant accomplit son métier différemment. Les PES témoignent ici de leurs préoccupations naissantes envers les responsabilités sociales que remplissent les enseignants.

III. 1. 3 : Représentations de l'enseignant expert (Question 3)

A la question «qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)», les réponses que nous avons recueillies donnent à penser que les PES considèrent le professionnel comme une «personne compréhensive», un «maitre instruit», un «artisan» plus qu'un spécialiste des apprentissages. Revendiquent-ils, cependant, leur expertise dans les apprentissages ? Ou considèrent-ils que «le métier d'enseignant est victime d'une exigence excessive de maîtrise, de rationalité» ? (Perrenoud, 1996, p. 119). Nous avons procédé à une analyse comparative des réponses fournies. Puis, nous avons tenté d'extraire des similitudes. Nous présentons les thèmes d'étude que nous avions créés et qui ont orienté l'analyse qualitative du matériau discursif collecté. A partir des propositions citées par les PES, nous avons dégagé trois conceptions du modèle de l'enseignant expert des apprentissages : «un décalage dans le temps», une «remise en cause du modèle expert» et «le choix d'une posture plus pragmatique». Nous avons associé les expressions «trop tôt», «il faut attendre», «plus tard», «on a le temps», «il faut plus d'un an», «décalage», «j'ai tout le temps», «c'est un objectif» au «décalage dans le temps» qu'expriment les PES entre l'état présent de leur développement professionnel et le modèle de l'enseignant expert des apprentissages. Nous avons lié les expressions «ça n'existe qu'en formation», «théorie pure», «utopique», «idéal», «pas un expert pour l'instant», «éloigné de cet exemple» à «la remise en cause du modèle expert». Enfin, nous pensons que les termes «aller à l'essentiel», «faire plus vite», «plus simple», «accélérer les séances», «plus concret», «plus facile», «conseils de terrain», «autorité», s'apparentent au choix d'une «posture d'enseignement plus pragmatique». Comme l'illustre la Figure 8, «le décalage dans le temps» est valorisé en priorité (M = 34%). Les autres conceptions apparaissent dans l'ordre suivant : «remise en cause du modèle expert» et «choix d'une posture d'enseignement jugée plus pragmatique» reçoivent 33% des réponses.

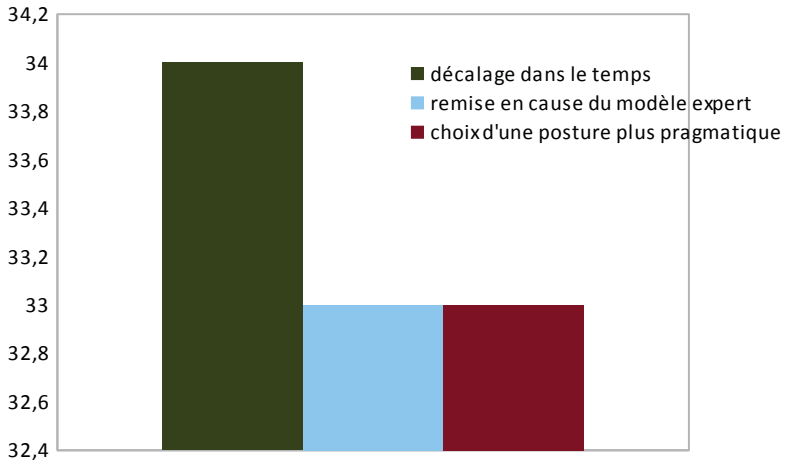


Figure 8 : Conceptions du modèle de l'expert des apprentissage (Question 3)

Un décalage dans le temps

Certaines réponses expriment que le modèle «idéal» de l'enseignant expert est éloigné d'un débutant accomplissant un stage en responsabilité dans une classe. Allant jusqu'à dissocier le temps de formation, qui valorise ce modèle, du temps d'enseignant débutant dans une classe, les PES préservent de la sorte une cohérence à l'ensemble «théorie / pratique» et s'abstiennent de sombrer dans le dénigrement de ce qu'ils acquièrent en formation. *«C'est trop tôt, mais plus tard, ça m'aidera» :«C'est l'idéal, mais on débute, il faut attendre». «Un expert, c'est ce qu'on deviendra plus tard, après beaucoup d'efforts».* Peut-être ce modèle d'enseignant idéal pourra-t-il être mis en œuvre un jour, même s'il est inaccessible pour l'instant. Ce processus de décalage dans le temps idéalise l'expertise enseignante.

On retrouve la référence à la série télévisée «L'instit» pour évoquer le comportement d'un enseignant idéal qui répondrait à toutes des obligations incombant à sa fonction, telles qu'elles sont présentées dans les divers cours de formation. *«J'imagine l'instit sur France 2, c'est un expert en tout. Il a le temps de régler tous les problèmes pédagogiques, familiaux. C'est parfait».*

Cette idéalisation se manifeste aussi par l'implication que les PES avouent dans leur formation. Ils espèrent que ce qu'ils apprennent leur permettront à terme de mieux

maîtriser la complexité des situations à laquelle ils se heurtent durant les stages. Le développement professionnel qui repose sur une meilleure appropriation des prescriptions retenues ne leur parait pas réalisable pour le moment : *«On aura besoin de plus d'un an pour devenir des experts» ; «il y a un décalage entre ce qu'il faudrait faire et ce qu'on est capable de faire» ; «pour devenir un expert, ça dépasse une formation courte, on aura besoin de temps pour intégrer les recommandations», «Je continuerai en formation continue».*

Ces conceptions permettent de différer l'exercice «idéal» sans y renoncer. En repoussant l'échéance au-delà de l'année de formation, les PES se donnent la possibilité de l'atteindre. Ils prolongent la gestation de leur développement professionnel et anticipent un avenir dont on ne fixe pas de date : «L'enseignant expert, c'est ambitieux, il domine toutes les techniques d'enseignement, je n'y suis pas encore, mais j'essaierai, j'ai tout le temps».

Certains propos témoignent des difficultés rencontrées pour devenir «expert», la diversité et la concomitance des différentes actions que l'enseignant doit accomplir pour faire classe : *«L'expertise enseignante, c'est un objectif de formation, les difficultés sont énumérées et explicitées les unes après les autres, ça semble accessible, en classe tout se superpose».*

Confusion du modèle «expert»

Pour d'autres, les tentatives d'agir «comme un enseignant expert» semblent leur occasionner plus de difficultés de conduite de classe qu'il n'en résout. En effet, de leur point de vue, leurs choix se sont trouvés «en tension» entre «le modèle idéal» et «les contraintes du terrain».

Pour résoudre ces difficultés, les PES ont dû parfois renoncer à leur représentation «idéale de l'action», pourtant censée la plus ajustée aux apprentissages des élèves, pour en adopter une autre, qu'ils estiment plus pragmatique. Les débutants jugent alors qu'ils idéalisaient la posture d'enseignant avant d'enseigner et que le modèle de l'enseignant expert ne peut être retenu ni être concrétisé. Ils ne renvoient pas son adoption dans un futur plus ou moins proche *: «L'enseignant expert, c'est la perfection dans l'enseignement. C'est tout prévoir, tout gérer. Ça n'existe qu'en formation», «c'est de la théorie pure, c'est impossible à mettre en œuvre sur le terrain.», «je n'y pense même pas, c'est utopique, ça ne se passe pas comme ça en pratique».* Tout au cours de l'année, cette vision représente

un idéal, *«on n'est pas des experts, on est inefficaces», «les experts qu'on a observés en formation sont tous expérimentés, c'est normal pour nous d'être éloignés de ces exemples, peut-être le serons-nous à jamais», «je pensais être un expert avec la théorie, prendre le temps de bien expliquer les nouvelles notions, de bien alterner les phases collectives où on faisait les mises en commun, les phases de recherche, laisser émerger les représentations, les confronter, et maintenant pour moi ça, c'est devenu un idéal parce qu'il faut tenir compte des contraintes de classe. On doit faire des choix, les récréations viennent interrompre, il y a des intervenants extérieurs à des moments précis dans l'emploi du temps, il y a des doubles niveaux, des rythmes de travail très variés et il faut quand même avancer. Il y a des priorités qu'on n'a pas anticipées avant de vraiment travailler».*

Ce renoncement émerge comme une conséquence de l'impossibilité à mettre en œuvre un exercice «idéal» et «expert». En effet, la pratique professionnelle génère une multitude de préoccupations que les débutants ne parviennent pas à résoudre toutes, d'une part, parce qu'ils ont l'impression qu'il faudrait les traiter de façon simultanée (d'où l'impression de devoir tout accélérer). *«C'est une conception bien idéale, tout va trop vite en classe. Je cours après le temps».* D'autre part, parce qu'ils ont des difficultés à définir une hiérarchie dans les priorités de traitement : *«Je ne serai pas experte tant que je ne saurai pas régler les obstacles au fur et à mesure qu'ils se présentent. Je gère tout en même temps pour le moment et ne sais par quoi commencer».*

Choix d'une posture d'enseignement jugée plus pragmatique

Suite à leurs premières expériences d'enseignement, certains stagiaires cherchent à adopter une posture qu'ils estiment plus pragmatique de l'exercice d'enseignement. Leurs actions doivent alors intégrer, de leur point de vue, le contexte de la classe, les objectifs d'enseignement et les spécificités des élèves. Certains envisagent de modifier le déroulement des situations pédagogiques pour mieux contrôler la durée des séances et s'adapter au calendrier journalier. *«L'enseignant expert, il est dans un environnement sans contrainte, ça n'existe pas. On ne peut pas enseigner comme ça. Moi, je dois tenir compte des horaires. Si je faisais tout comme on nous demande, ça dépasserait. Je dois passer moins de temps et aller à l'essentiel.», «on n'a pas le temps dans une journée de tout caser comme on devrait le faire idéalement. Il y a des contraintes d'horaires, il faut faire des séances plus simples. », «Il faut accélérer les séances, parce qu'il faut respecter un temps*

pour chaque discipline, respecter le temps des récréations». Maitriser les durées des différentes situations d'enseignement durant la journée figure une première forme de pragmatisation de l'exercice d'enseignement.

En plus de la gestion du déroulement de la journée, la conduite de la situation d'enseignement et du maintien de l'attention des élèves semblent constituer les éléments de la représentation pragmatique que ces PES ont de l'expertise d'enseignement. «Du moment que les enfants sont attentifs, c'est l'essentiel, ils apprennent, tant pis si on ne fait pas des séances d'experts».

Pour construire cette représentation pragmatique, les PES s'appuient sur les conseils des pairs en formation, ou sur ceux prodigués par les enseignants sur le terrain. *«Être expert est une construction théorique et moins opérationnelle que ce que nous disent les collègues sur le terrain. Entre nous, on préfère des solutions plus concrètes, qui marchent vraiment sur le terrain, on se donne des outils qui fonctionnent vraiment et sont faciles à utiliser». «L'enseignant expert a une pratique idéale, comment fait-on avec les élèves perturbateurs, les profs sur le terrain ont des façons de faire qu'on ne nous explique pas forcément en formation, je préfère les conseils de terrain».*

Ces conseils apparaissent alors fonctionnels selon ces débutants car ils aident à entrevoir des procédures facilitant le bon déroulement de la classe durant la journée et à gérer les comportements perturbateurs des élèves. L'important est aussi d'asseoir la reconnaissance du pouvoir de l'enseignant, maintenir les possibilités attentionnelles des élèves. *«Expert des méthodes d'enseignement, je ne sais pas si j'y parviendrai, pour l'instant, l'autorité c'est plus important à mes yeux. J'ai même dû instaurer un système de punitions que m'a indiqué un collègue». «Avant de faire des séances d'expert, il faut gérer le groupe classe, ce que je n'imaginais pas avant». «Expert, c'est un terme théorique. Mon objectif est d'abord d'avoir une classe qui tourne. Gérer la classe au mieux avec des méthodes plus simples que la didactique.».*

III. 2 : Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Questions 4, 5, 6, 7)

Les représentations que les PES questionnés portent sur l'enseignement-apprentissage relèvent-elles d'une rationalité appuyée par des savoirs scientifiques ou d'un sens pratique plus artisanal ? Nous avons des réponses à propos des situations

d'enseignement en mathématiques et en histoire-géographie.

II. 2. 1 : Les mathématiques

Les résultats au questionnaire nous permettent d'aborder les représentations que les PES ont des mathématiques et de leur enseignement. A la question «Pour bien enseigner les mathématiques, il faut...», nous avons obtenu les propositions présentées dans le Tableau 13.

Tableau 13 : Les conditions pour bien enseigner les mathématiques (Question 4)

Réponses	Qualité n°1	Qualité n°2	Qualité n°3	Qualité n°4	Qualité n°5	Qualité n°6
Culture disciplinaire	**29**	**20**	**25**	**16,3**	5	0
Transmission des connaissances, leçon	**36,7**	**20**	**21,6**	**16,3**	1,7	6,7
Construction collective du savoir, mise en commun	0	13,3	20	**16,7**	6,7	16,7
Aides, concret, manipulations	3,3	10	13,4	11	13,3	13,3
Patience, écoute,bienveillance, passion, plaisir	10	10	**10**	**6,7**	**23,3**	**23,3**
Fichier, exercices d'application	3,3	**20**	10	16,3	**23,3**	**26,7**
Recherche en groupes	17,7	6,7	0	16,7	**26,7**	13,3

Comme le montre le Tableau 13, la condition pour enseigner les mathématiques placée le plus souvent en première position est la «transmission des connaissances» (M = 36,7%). Les autres conditions apparaissent en première position dans l'ordre suivant : «la culture disciplinaire» (M = 29%), «la recherche en groupes» (M = 17,7%), «la patience» (M = 10%), «le fichier» et «les aides concrètes» (M = 3,3%). «La construction collective du savoir» n'apparait jamais en première position. La «culture disciplinaire», «la transmission des connaissances» et «le fichier» sont les plus fréquemment choisis en deuxième position (M = 20%) devant «les aides concrètes, les manipulations» et «la patience» (M = 16%) et«la construction collective du savoir» (M = 13,3%). «La

rechercheen groupes» apparaît en dernier (M = 6,7%). «La construction collective du savoir» et «la culture disciplinaire» obtiennent le même score et sont majoritaires en troisième position (M = 20%) devant «la transmission des connaissances» (M = 16,6%). Les autres conditions apparaissent avec un score identique : «le fichier» et «la patience» (M = 10%). «La recherche en groupes» et «la construction collective des connaissances» sont majoritaires en quatrième position (M = 16,7%) devant «la culture disciplinaire», «la transmission des connaissances», et le fichier» qui présentent une moyenne identique de 16,3%. Viennent pour finir, «les aides concrètes» (M = 11%) et «la patience» (M = 6,7%). L'utilisation du «fichier» et «la patience» sont citées le plus souvent en cinquième position (M = 23,3%) devant «la recherche en groupes» (M = 16,7%). Les autres conditions apparaissent en cinquième position dans l'ordre suivant : «les aides concrètes» (M = 13,3%), «la culture disciplinaire» (M = 10%), «la transmission des connaissances» et «la construction collective du savoir» (M = 6,7%). L'usage du fichier» (M = 26,7 %) domine les autres conditions en sixième position. Elles apparaissent dans l'ordre suivant : «la patience» (M = 23,3%), «la construction collective du savoir» (M = 16,7%), «la recherche en groupes» et «les aides concrètes» (M = 13,3%), «la transmission des connaissances» (M = 6,7%). «La culture disciplinaire» n'est pas mentionnée en sixième position.

Comme le souligne le Tableau 13, la posture «scientifique» se réfère aux propositions didactiques mentionnées : «la recherche des élèves dans une situation problématique». Elle n'est cependant valorisée qu'en cinquième position (M = 26,7%). Les réponses placent cette condition à 17,7% en première position. L'utilité du savoir mathématique émergera d'un problème plus ou moins complexe proposé aux élèves. La recherche dans une situation problématique amorce l'activité des élèves. Ces derniers cherchent «en groupes» à résoudre le problème. «La construction collective des stratégies et des résultats», la prévision d'une «phase de mise en commun» assignée au «traitement collectif des erreurs» n'est pas jugée comme une condition prioritaire, elle n'obtient aucune réponse en première position. Elle recueille 16,7 % en dernière position. Parfois, les PES avancent qu'ils introduisent rapidement «des aides» (file numérique, manipulations d'objets). Les «aides» sont considérées comme une condition prioritaire de réussite dans l'enseignement des mathématiques pour 3,3% des réponses. Elles recueillent 13,3 % en dernière position.

A partir des propositions citées par les PES, nous avons dégagé trois conceptions

de l'enseignement des mathématiques : «scientifique», «transmissive» et «affective». Nous avons associé les conditions d'apprentissages intitulées «manipulations», «construction collective du savoir», «recherche» aux conceptions «scientifiques». Nous avons lié les conditions d'apprentissage intitulées «transmission des connaissances», «fichier» aux conceptions «transmissives». Enfin, nous pensons que les termes «bienveillant», «passionné», «patient», «plaisir», «à l'écoute», s'apparentent à une posture «affective».

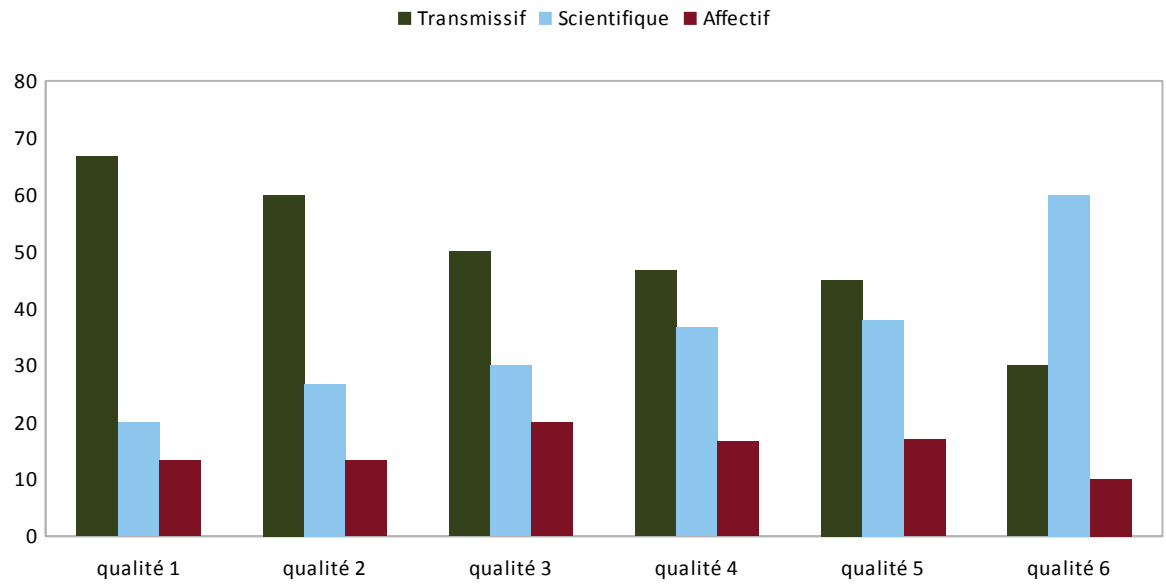


Figure 9 : Les propositions pour enseigner les mathématiques

Comme le montre la Figure 9, l'enseignement selon un modèle «transmissif» est le plus souvent favorisé par les PES. Elle se trouve devancée en sixième position (M = 30%) par les qualités «scientifiques» de l'enseignement (M = 60%). Elle apparaît prioritaire en première position (M = 66,7%), en deuxième (M = 60%), en troisième (M = 50%), en quatrième (M = 46,7%). L'enseignement selon un modèle «scientifique» est placé après l'enseignement de type «transmissif» qui est en première position (M = 20%), en deuxième position (M = 26,7%), en troisième position (M = 30%), en quatrième position (M = 36,7%), en cinquième position (M = 38%). La qualité «affective» est placée après les modèles «transmissif» et «scientifique» en première position et en deuxième position avec une moyenne de 13,3%, en troisième position (M = 20%), en quatrième position (M = 16,6%), en cinquième position (M = 17%) et en sixième position (M = 10%).

La condition «transmissive» apparaît majoritaire dans les propositions. Elle

recueille 36,7 % en première position. La culture disciplinaire obtient 29 % des réponses en première condition. Une «leçon» transmet une règle pour 36,7 % en première position. Elle est suivie «des exercices d'application». Cette condition recueille 20 % des réponses en deuxième position. Il n'est pas prévu de temps de recherche (individuel ou en groupe) ni de phase de mise en commun ; les élèves sont plutôt invités à réaliser des «tâches de réinvestissement». Il s'agit, pour l'enseignant, d'espérer que l'élève imite une procédure. Le terme de «transmissif» est employé ici, pour souligner le rôle du professeur qui expose la (ou les) règle(s), en supposant que l'élève pourra s'approprier les usages possibles de la règle dans des contextes différents. La posture transmissive privilégie l'exposition de la règle : la révéler, l'expliquer, la simplifier pour en faciliter la compréhension par tous les élèves. Ceux-ci s'entrainent ensuite sur des exercices simples pour consolider l'usage de la règle. Certains étudiants insistent sur la nécessité de «proposer du concret». Ces PES soulignent la nécessité de partir d'éléments simples et de limiter les difficultés pour les élèves.

Comme le souligne la Figure 9, l'attitude transmissive est prioritaire pour réussir l'enseignement des mathématiques. Elle représente la première posture pour les PES et obtient 66,7 %. Elle décroit à 60 % en deuxième position, puis à 50% en troisième position. La posture transmissive reste très élevée. Elle recueille encore 30 % en dernière position. Au contraire, la posture scientifique ne recueille que 20 % des réponses en première position. Elle obtient 60 % en dernière position pour réussir l'enseignement des mathématiques. Cette analyse confirme ce que nous avions pu repérer lors de nos observations de classe de professeurs des écoles en formation en 2011 (Chapitre 5). Nous avions remarqué que les contrats didactiques établis par les PES visaient certainement «à diminuer l'incertitude de l'élève» (p. 58) en exposant les règles, mais privant ce dernier «des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée». Si le professeur enseigne les solutions, il empêche l'élève, selon les préconisations scientifiques, d'engager des connaissances et ne peut donc s'en approprier. De la sorte, buts, moyens et démarches sont, dans ce cas, de «directivité totale» (Bru, 1999, p. 67), à l'initiative de l'enseignant.

Une posture affective apparaît en faible proportion dans les réponses. Elle est cependant toujours présente. Elle oscille entre 10 % en dernière position et 13,3 % en première position. Comme le révèle la Figure 9, la posture scientifique est minoritaire et ne

représente que 27,3% des réponses par rapport à la posture transmissive qui recueille 50,5% des réponses. D'autres enfin, 22,2% insistent sur l'affectif : «Il faut le faire avec plaisir pour écarter les blocages», «mon attitude doit être bienveillante pour aider les enfants à réussir, il faut être passionné». Il convient «d'être patient» et «à l'écoute». Ces PES expriment une posture d'ouverture à autrui, de prise en compte des difficultés des élèves, de bons contacts avec eux. Cette condition «affective» est mise en exergue par les PES spécifiquement pour enseigner les mathématiques. Comme si, l'enseignement de cette discipline réclamait plus de précaution de la part de l'enseignant, plus «d'écoute» et de «patience».

III. 2. 2 : L'histoire et la géographie (Question 5)

Les deux conceptions «scientifique» et «transmissive».sont dominantes dans les réponses consacrées à l'enseignement de l'histoire-géographie.

Tableau 14 : Les conditions pour bien enseigner l'histoire et la géographie (Question 5)

Réponses	Condition 1	Condition 2	Condition 3	Condition 4	Condition 5	Condition 6
Culture disciplinaire	**50,7**	**21,3**	**15**	12,7	0	0
Transmission des connaissances	**15**	**26**	**20**	8	3,3	2,7
Travail de groupe	5	7	10	**19**	**22,7**	**28,3**
Activités ludiques	3,3	10,7	13,5	10,3	5,3	3
Copie de résumé	0	10	11	12,7	15	16,7
Échanges oraux	0	0	0	**15,3**	**27,7**	**31,3**
Trouver un manuel	5	7	12	7	5	0
Concret, notions simples	5	5	8	5	5	0
Faire chercher	0	0	3,5	5	10	12
Faire lire	6	5	2	2	3	3
Observer des documents imagés	10	8	5	3	3	3

Comme le montre le Tableau 14, les conditions pour enseigner l'histoire-géographie placées le plus souvent en première position sont la «culture disciplinaire» (M = 50,7%). Les autres conditions apparaissent en première position dans l'ordre suivant : «la transmission des connaissances» (M = 15%), «observer des documents imagés» (M = 10%), «faire lire» (M = 6%), «le travail de groupe», «partir du «concret», «trouver un manuel» reçoivent 5 % des réponses. Enfin, «les activités ludiques» (M = 3,3%) sont citées en dernier. «La copie de résumé», «faire chercher», «les échanges oraux» n'apparaissent jamais en première position. La «transmission des connaissances» est la plus fréquemment choisie en deuxième position (M = 36%) devant «la culture disciplinaire» (M = 21,3%). Les autres conditions pour enseigner l'histoire-géographie apparaissent dans l'ordre suivant : «les activités ludiques» (M = 10,7%), «la copie de résumé» (M = 10%), «observer des documents imagés» (M = 8 %), «le travail de groupe» et «trouver un manuel» (M = 7 %), «faire lire», partir du «concret» obtiennent une moyenne identique (M = 5 %). «Les échanges oraux», «faire chercher» ne sont jamais cités en deuxième position. «La transmission des connaissances» est prioritaire en troisième position (M = 20%) devant «la culture disciplinaire» (M = 15%) et «les activités ludiques» (M = 13,5%). Les autres conditions apparaissent dans l'ordre suivant : «trouver un manuel» (M = 12%), «la copie de résumé» (M = 11%), le travail de groupe» (M = 10%), «partir du «concret» (M = 8%), «observer des documents imagés» (M = 5 %), «faire chercher (M = 3,5%). «Les échanges oraux» ne sont jamais cités en troisième position. «Le travail de groupes» (M = 19%) est cité devant les «échanges oraux» en quatrième position (M = 15,3%). Viennent pour finir, «la copie de résumé» et «la culture disciplinaire» (M = 12,7%), «les activités ludiques» (M = 10,3%), et «la transmission des connaissances» (M = 10%). Trouver «un manuel» (M = 7%). «Partir du «concret»,«faire chercher» et partir du «concret, de notions simples» recueillent 5% des réponses. Pour finir, «observer des documents imagés» (M = 3 %), «faire lire» (M = 2%). «Les échanges oraux» sont cités le plus souvent en cinquième position (M = 27,7%) devant «le travail de groupes» (M = 22,7%). Les autres conditions apparaissent en cinquième position dans l'ordre suivant : «la copie de résumé» (M = 15%), «faire chercher» (M = 10%), «les activités ludiques» (M = 5,3%), partir du «concret, de notions simples» et trouver «un manuel» (M = 5%). Enfin apparaissent,«la transmission des connaissances» (M = 3,3%), «observer des documents imagés» et «faire lire» (M = 3 %) qui reçoivent la même moyenne. «La culture disciplinaire» n'est pas citée en cinquième

position. «Les échanges oraux» (M = 31,3 %) et «le travail de groupe» (M = 28,3%) dominent les autres conditions en sixième position. Elles apparaissent dans l'ordre suivant : «la copie de résumé» (M = 16,7%), «faire chercher» (M = 12%), «observer des documents imagés» et «faire lire» (M = 2 %) qui obtiennent un score identique. «Le manuel», «partir du concret, de notions simples», «la culture disciplinaire» ne sont pas mentionnés en sixième position. Comme le souligne le Tableau 14, la posture «scientifique» est en référence aux propositions didactiques : «le travail de groupe» (M = 22,7%) et «la recherche des élèves» (M = 12%). Elles ne sont cependant mentionnées qu'en cinquième position. L'utilité des connaissances en histoire-géographie pourra émerger d'une recherche plus ou moins complexe proposée aux élèves. Ces derniers cherchent «en groupes» des informations.

Nous avons associé les conditions d'apprentissages intitulées «échanges oraux», «travail de groupe», «recherche» aux conceptions «scientifiques». Nous avons lié les conditions d'apprentissage intitulées «culture disciplinaire», «transmission des connaissances», «copie de résumé», «faire lire», «partir du concret», «trouver un manuel», «observer des documents imagés» aux conceptions «transmissives».

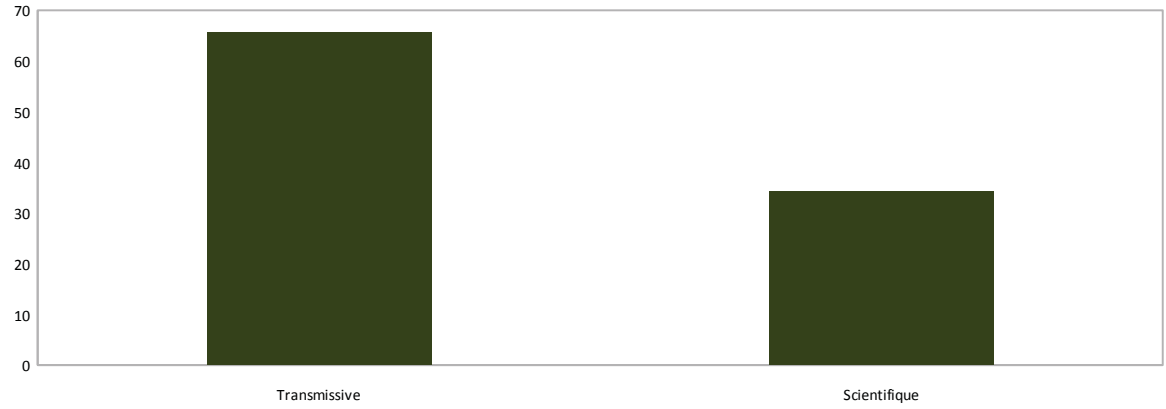


Figure 10 : Les conceptions de l'enseignement de l'histoire-géographie (Question 5)

Comme le montre la Figure 10 et le Tableau 14, une priorité majeure est accordée à la transmission des savoirs (transmettre, montrer, apporter, exposer). La plupart des PES (M = 65,7%) jugent que cette posture d'enseignement est une condition première de

réussite. Les connaissances scientifiques n'interviennent qu'en deuxième position pour 34,3% des réponses. La logique d'apprentissage s'inscrit dans le guidage (faire apprendre, aider à comprendre, à acquérir, à connaître) en proposant d'observer (M = 10%) et en faisant lire (M = 6%). Les élèves observent, retiennent et appliquent. L'observation doit permettre l'interprétation ; la mémorisation se substitue au raisonnement.

L'aptitude à mettre à la portée des élèves les contenus disciplinaires, à rendre ces derniers accessibles et compréhensibles, manifeste le contrôle du maître sur l'enseignement. Les documents proposés permettent «l'observation de documents imagés» (M = 10 % en première position). L'apprentissage se réalise par l'acquisition de «bases concrètes de notions simples» (M = 8 % en troisième position). L'appréhension de la réalité «concrète» devance la problématisation. Les éléments concrets sont jugés accessibles et fondamentaux. Leur accumulation permettra de donner du sens. Les PES manifestent dans leurs propos une confusion entre l'enseignement et l'apprentissage. Si le modèle de l'enseignant magister a disparu, il en persiste néanmoins quelques traces. A cela se superpose l'importance accordée au travail des élèves, à leur participation aux échanges (M = 15,3 % en quatrième position), à leur mise en activité dans des travaux de groupes (M = 10 % en troisième position), à la recherche (M = 3,5 % en troisième position). Les conceptions des PES relèveraient d'un modèle mixte, où la transmission des savoirs s'articule à la participation des élèves.

III. 2. 3 : La didactique (Question 6)

Pour analyser les réponses des PES à la question «A quoi sert la didactique ?», nous nous sommes inspirée des définitions rappelées par Develay (1998) lorsqu'il différencie la pédagogie, la didactique disciplinaire et la didactique générale : «Didactique et pédagogie s'appliquent toutes deux aux processus d'acquisition et de transmission des connaissances. Mais la première traite surtout des contenus du savoir, tandis que la seconde s'intéresse aux relations entre enseignants et élèves» (p. 16).

Les conceptions des PES concernant la didactique s'ordonnent de la manière suivante : les qualifications de la didactique par des opinions personnelles (M= 46,6%), l'association de la didactique à «la pédagogie» (M = 12,2%), à «l'art d'enseigner» et «aux mathématiques» (M = 10%). La didactique est ensuite apparentée à «une science appliquée» (M = 7%), à «la psychologie» (M = 6,2%). La didactique relève aussi du

«domaine affectif» (M = 5%). Elle est enfin assimilée à un champ de recherche ((M = 3%).

Nous avons rassemblé toutes les qualifications de la didactique par des opinions personnelles (M = 46,6%) : la didactique c'est *«difficile», «complexe», «un vrai casse-tête», «ennuyeux», «c'est très dur pour des débutants mais ça évite de tomber dans un enseignement traditionnel», «c'est un grand mot», «elle nécessite beaucoup de tracas pour le prof d'école», «le terrain nous apprend des solutions plus pragmatiques», «c'est des trucs ennuyeux pour la formation, la pratique est plus adéquate».*

Nous avons ensuite inventorié toutes les réponses qui, selon nous, relève plus de la pédagogie que de la didactique dans le sens où elles ne mentionnent pas le savoir. Elles insistent davantage sur les techniques éducatives ou les objectifs de l'enseignement (M = 12,2%). En effet, la didactique serait *«être apte à évaluer les compétences des enfants, installer des activités favorisant l'autonomie, être à l'écoute des besoins des élèves», «établir des objectifs, dresser des compétences, apporter des méthodes», c'est aussi «se remettre en question et analyser sa pratique».*

Une troisième catégorie de réponses définit la didactique comme l'art ou la technique pour enseigner (M = 10%). Elles portent la marque d'une conception relativement répandue que l'enseignement serait un art, parfois accompagnée de celle qui consiste à réfuter la nécessité d'une formation. Selon ces débutants, la didactique c'est *«l'art d'enseigner», «c'est l'art d'enseigner pour que les élèves comprennent ce qu'ils sont en train de faire», «c'est l'art d'initier les élèves aux apprentissages»*.

Parfois, certains PES associent totalement la didactique et les mathématiques (M 10%). Selon eux, la didactique c'est *«proposer un problème de recherche aux élèves et leur demander de le résoudre», «apprendre à raisonner avec logique», «le prof doit d'abord bien comprendre les mathématiques avant de les enseigner».*

Nous avons répertorié les réponses qui expliquent la façon dont les enseignants doivent procéder pour engager les élèves dans des apprentissages. Nous obtenons ici des éléments d'une didactique que nous pourrions qualifier de prescriptive ou appliquée (M = 7%) ; *«c'est proposer des situations de recherche qui permettent la construction de savoirs par les élèves en s'appuyant sur leurs acquis», «c'est la méthode pour les apprentissages».* Nous avons aussi inscrit dans cette catégorie les réponses qui soulignent l'importance de la didactique dans la formation professionnelle : *«la didactique est nécessaire pour mettre l'enfant au centre des apprentissages et pour les enseignants pour apprendre comment*

gérer les apprentissages», ou bien *«il n'est pas aisé de se regarder en train de pédaler, la didactique permet de se voir pédaler et aide à analyser ses gestes en train d'enseigner».* Dans ces deux catégories de réponses, le savoir dont l'enseignant vise l'appropriation est toujours cité. Cette représentation relève de ce que nous pourrions nommer didactique descriptive. Il convient, dans ce sens d'analyser et de comprendre la manière dont les élèves s'approprient les savoirs et de repérer les conditions qui favorisent effectivement cette appropriation. Nous obtenons que la didactique «c'est une recherche sur la manière d'organiser l'apprentissage pour les élèves, les connaissances à mettre en œuvre dans les situations les plus diverses possible, les variables à introduire». Nous présentons dans le tableau ci-dessous les pourcentages de PES ayant fourni des réponses s'inscrivant dans chacune des huit catégories.

Enfin, d'autres PES axent leurs réponses sur les processus d'apprentissage. Ces réponses nous paraissent émaner des apports de la psychologie cognitive car ils s'attachent moins aux savoirs visés qu'à l'activité cognitive de l'apprenant (M = 6,2 %). Nous rencontrons par exemple : la didactique c'est «*comprendre le processus d'apprentissages des enfants», «mieux comprendre l'enfant pour l'aider à avancer dans les apprentissages», «le constructivisme»*.Quelques réponses appartiennent au champ affectif (M = 5 %). La didactique est alors caractérisée comme une manière d'enseigner qui évite à l'élève des contraintes et des souffrances en lui apportant du plaisir : *«rendre l'enfant confiant en ses capacités pour lui donner envie de faire des progrès», «ne pas écœurer les enfants dans leurs apprentissages», «c'est l'art d'enseigner sans démotiver ou contraindre les élèves», «trouver un côté attrayant pour les élèves, les motiver pour que ça ne soit pas trop rébarbatif».*

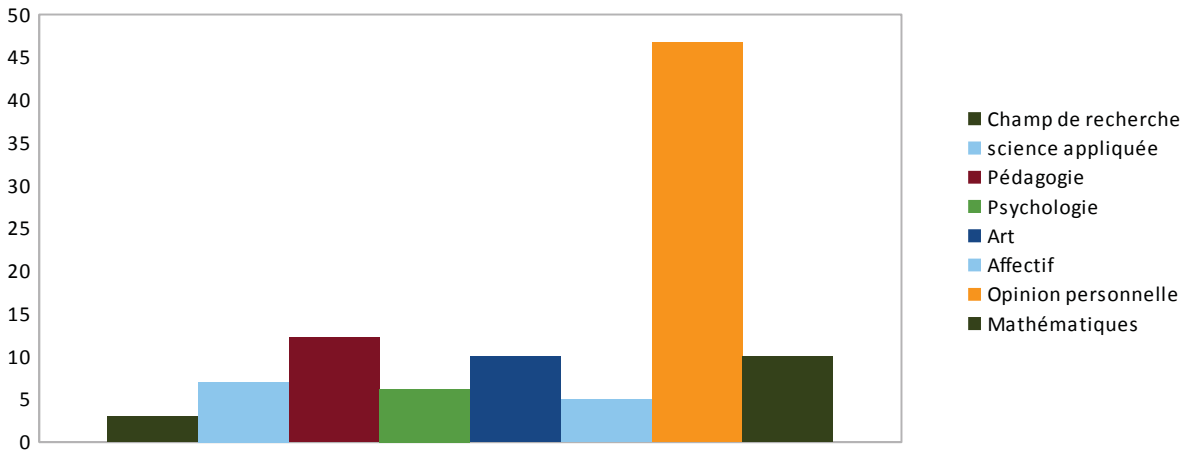


Figure 11 : Usages de la didactique (Question 6)

Ainsi que l'illustre la Figure 11, les PES assimilent la didactique, non à un domaine de recherche sur les phénomènes de transmission des savoirs dans un contexte scolaire, ou à une théorisation de ces processus, mais davantage à un discours plutôt prescriptif et ainsi normatif des pratiques d'enseignement. Souvent, la didactique reste une *«théorie» «ne servant à rien»* pour la pratique d'un enseignant débutant. Des réponses disqualifiantes sont parfois apportées : *«La didactique devrait nous apporter des réponses plus précises. Elle reste théorique, pour nous la pratique est essentielle, la théorie est laissée de côté quand on enseigne au début».* Ces PES jugent que la didactique est éloignée des préoccupations du terrain. Certains questionnés se montrent plus nuancés. Déjà, les PE2, que nous avions interrogés lors des entretiens menés en 2010, dénués d'expérience pédagogique, avaient tendance à privilégier ce qu'ils nommaient le «terrain», en somme, la pratique effective de la classe, les confrontations avec les élèves, les «vrais» élèves. Cette valorisation du «terrain» traduit fréquemment un souhait légitime de rencontrer le plus rapidement possible le métier pour s'approprier l'habileté, l'aptitude particulière du «bon» enseignant, que seule l'expérimentation en contexte scolaire paraît pouvoir vraiment construire. Cependant, cet empressement vers la réalité pédagogique révèle un arrière plan souvent manifesté par un rejet ou, a minima, un désinvestissement de la «théorie» axée sur l'analyse des expérimentations universitaires, des recherches didactiques. Cette disqualification de tout propos portant sur la pratique au profit de la pratique elle-même s'appuie sur le principe pragmatique que c'est en enseignant que l'on

devient enseignant, et qu'il convient mieux de faire plutôt que de dire.

Pédagogie et didactique sont confondues par 12,2 % des PES. Les débutants aspirent, dans ce cas, à ce que la didactique apporte des méthodes à appliquer pour bien enseigner en motivant les élèves. Ici, nous obtenons peut-être quelques éléments de réponse à la question de savoir s'il est de la responsabilité de la didactique de fournir des résultats favorisant l'amélioration de l'enseignement ? A cette question, Douady (1988) répondait : «la didactique ne se réduit pas à chercher la bonne manière d'enseigner une notion fixée, et ce, même si elle espère, à terme, être capable de fournir des résultats permettant d'améliorer le fonctionnement de l'enseignement.» (p.76).

III. 2. 4 : Les conditions de réussite dans l'enseignement (Question 7)

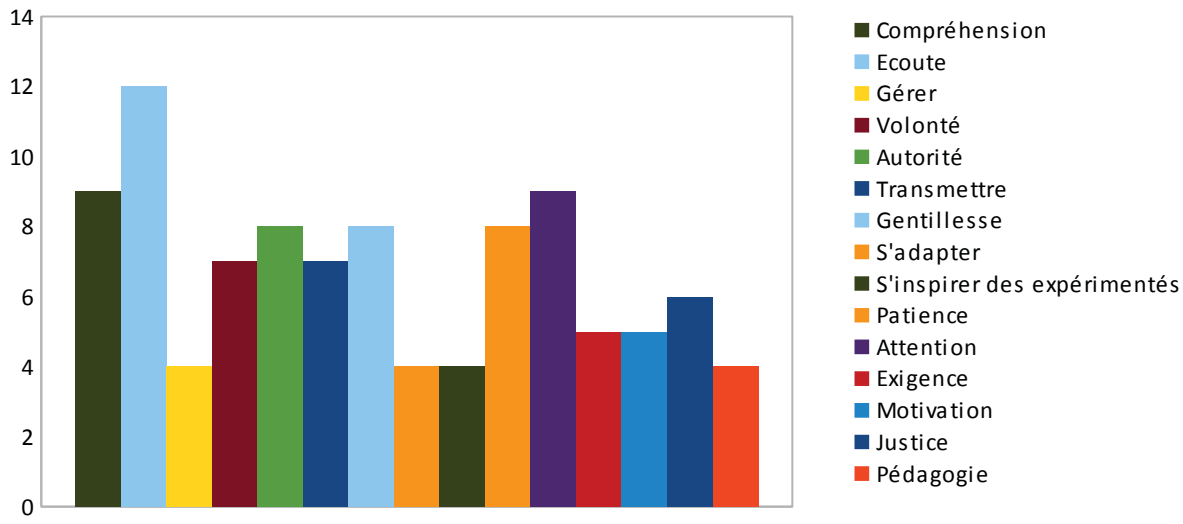


Figure 12 : Les conditions de réussite de l'enseignement (Question 7)

Les résultats au questionnaire nous permettent d'aborder les représentations des PES sur des conditions qui favorisent l'enseignement. A la question «Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?» nous avons obtenu les propositions suivantes. Comme le montre la Figure 12, le facteur qui conditionne la réussite de l'enseignement placé le plus souvent en première position est l'«écoute» (M = 12%). Les autres conditions apparaissent dans l'ordre suivant : «l'attention» et «la compréhension» obtiennent le même score (M = 9 %). «L'autorité», «la patience» et «la gentillesse» recueillent une moyenne identique (M =

8 %). «La volonté» et «transmettre» sont cités avec la même fréquence (M = 7 %). Viennent ensuite «la justice» (M = 6 %), «la motivation» et «l'exigence» (M = 5%). Pour finir, «s'adapter», «la pédagogie», «gérer les situations d''apprentissage», «s'inspirer des collègues expérimentés» apparaissent avec la moyenne la plus faible (M = 4%). Pour les PES questionnés, la dimension affective de la relation pédagogique représente un facteur prépondérant de réussite dans l'acte d'apprendre. Nous avons rassemblé les réponses des PES en sous-thèmes : «tisser des liens», «instaurer un climat de classe agréable», «motiver les élèves par des activités agréables», «une influence profitable aux progrès des élèves», «l'observation de pratiques de collègues expérimentés».

Établir des relations

L'installation de conditions propices à l'apprentissage implique, entre autres, l'instauration de relations humaines épanouissantes pour les élèves. Ce rôle de l'enseignant, centré sur ses élèves et sur leur bien-être, est une condition de réussite pour les PES :*«Celui qui est à l'écoute de ses élèves, qui établit un lien relationnel avec eux, après, le reste vient presque tout seul». «Il faut toujours se montrer à l'écoute. Instaurer des liens affectifs, ensuite on peut instruire, mais sans l'affectif, rien ne passera».* Ainsi, les PES conviennent avant tout qu'un enseignant doit se montrer «à l'écoute», «compréhensif» «attentionné» et «patient avec ses élèves». Il faut être «motivé» par son travail et l'accomplir avec «gentillesse». Enfin, l'enseignant doit être «juste et respecté». L'enseignant doit «gérer parfaitement la situation d'apprentissage», se montrer «pédagogue» en «s'inspirant des collègues expérimentés». Il doit «s'adapter aux situations imprévisibles», et c'est précisément un des critères qui caractérisent le professionnel. Tous reconnaissent que l'enseignant doit articuler efficacement l'enseignement des notions avec des qualités personnelles, telles que susciter l'attention des élèves et tenir compte de leurs particularités. Néanmoins, les PES jugent cruciales les qualités relationnelles et affectives, plus que les qualités intellectuelles. «*Il faut une main ferme dans un gant de velours». «Un bon enseignant sait faire respecter les règles, et maintient un juste équilibre entre la fermeté et la gentillesse». «Il faut se montrer à l'écoute des élèves. «Il faut être attentif à leurs difficultés et gérer les différences». «Se montrer exigeant avec les élèves et être à l'écoute. Quitte après à proposer des moments plus détendus». «Réussir à transmettre des connaissances, à rendre la discipline intéressante pour élèves». «Avoir une bonne*

relationavec les élèves, il y aura moins de chahut et de difficultés de discipline à régler, moins de conflit et moins de raisons de faire preuve d'autorité». Il faut aussi se montrer «juste», «sans *a priori* et avoir un comportement identique envers chacun». «Il faut accorder une place à chaque élève et s'intéresser à eux».

Instaurer un climat de classe agréable

Les PES sont tous particulièrement attentifs à l'importance de savoir établir des conditions de travail propices aux progrès des élèves et d'instaurer un climat relationnel dans lequel chacun peut s'épanouir : *«Être à l'écoute pour établir une bonne relation dans la classe, obtenir une bonne ambiance dans la classe pour travailler et mettre en œuvre une activité scolaire, ne pas braquer les élèves. Sinon, on ne leur apportera rien, justement parce qu'ils seront contrariés, ils seront en opposition». «Pour instaurer une ambiance de classe pour travailler, l'enseignant doit être attentif et écouter ses élèves». «Il faut instaurer un climat d'écoute mutuelle. Faire en sorte que les enfants n'aient pas peur de parler devant la classe parce qu'on a instauré une ambiance où on ne se moque pas de l'autre qui ne sait pas, où on épaule l'autre qui ne sait pas, les enfants doivent pouvoir parler spontanément». «Je pense que quand on est dans une classe où on se sent bien parce qu'on se sent écouté, c'est quand même nettement plus facile d'apprendre».* L'autorité permet aussi de créer des conditions favorables à l'enseignement selon certains : *«Il faut faire preuve d'autorité, établir des règles à respecter».*

Motiver les élèves par des activités agréables

Tous considèrent que l'école doit être un contexte agréable et que les activités enseignées suscitent du plaisir aux élèves : *«Il faut motiver les élèves. Faire en sorte que les enfants soient heureux de venir à l'école c'est très important. Pour moi c'est essentiel». «Procurer du plaisir en motivant les élèves qui apprennent. Un enfant doit être heureux à l'école aussi, le prof doit motiver pour que l'école ne soit pas une contrainte, il doit apprendre mais il doit aussi donner du plaisir à apprendre, c'est important». «Les enfants ne sont pas forcément désireux d'aller à école tous les matins. Apprendre n'est pas mécanique, il nous faut donner envie d'apprendre aux élèves, les motiver».*

Les réponses que nous rapportons soulignent que la transmission des savoirs ne peut pas être un processus mécanique. L'objectif crucial réside dans le choix des moyens pour susciter chez les enfants le goût d'apprendre. Pour l'atteindre, il faut faire preuve de

gentillesse avec chaque élève pour le comprendre : *«Savoir communiquer gentiment avec les enfants pour les comprendre» ; «il faut se montrer compréhensif. Ne pas s'énerver quand les élèves ne répondent pas correctement à la question posée» ; «comprendre les élèves est la condition indispensable pour que le professeur puisse installer les meilleures conditions pour transmettre des savoirs».*

Une influence profitable aux progrès des élèves

La réussite des élèves témoigne de l'influence bénéfique de la pratique professionnelle de l'enseignant. Son implication, ses efforts sont ainsi récompensés : *«avec notre volonté, on doit permettre aux élèves de progresser, c'est très valorisant. Nous devons poursuivre dans cette voie», «si nous sommes exigeants, nous pouvons prendre le temps d'observer la satisfaction de l'élève quand il a réussi son travail», «si on est exigeant on aide les enfants à progresser. Si on constate que ce qu'on a mis en place a fonctionné, que ça a abouti, c'est satisfaisant».* Nous avons repéré, lors de notre étude par entretiens, que les premières expériences professionnelles s'accompagnaient de doutes et d'incertitudes sur ses propres compétences. De la sorte, pouvoir constater dans sa classe des élèves qui progressent contribue à rassurer quelque peu les maîtres sur la qualité de leur exercice : *«quand on a de la volonté, on a de bons résultats. Ça donne confiance en soi parce qu'on se dit que les séances fonctionnent». «Il faut être volontaire dans ce métier pour avoir un enseignement qui porte ses fruits. Mettre en place une pratique de classe qui fonctionne. Après on peut se féliciter d'y être arrivé.».*

L'observation de pratiques des collègues expérimentés

En revanche, la maîtrise des didactiques n'est pas citée. L'usage de la pédagogie est reconnu par 4% des PES. Ils soulignent leurs difficultés à mettre en œuvre l'ingénierie didactique et souhaitent puiser des ressources en observant des collègues plus expérimentés : *«Savoir mener une mise en commun et le questionnement qui l'accompagne ne peut se faire dans un milieu «artificiel» comme la formation. Pour moi, il faut, dans un premier temps, aller l'observer chez des maîtres qui ont de l'expérience pour s'en «nourrir», puis s'entraîner à les mettre en œuvre dans une classe» ; «nous aurions besoin de nous inspirer des collègues les plus expérimentés. Il est très difficile de mettre en œuvre toutes les recommandations qui nous ont été faites.».*

Selon les PES, la réussite dans l'enseignement ne s'obtient pas seulement en

transmettant des notions disciplinaires. Il convient aussi d'opter pour de nombreuses décisions quotidiennes dans la classe, telles que se montrer à l'écoute et compréhensif envers les élèves, focaliser leur attention en les motivant. Ce sont des qualités professionnelles qu'Obin (2002) juge cruciales pour l'exercice des enseignants, notamment l'exigence, la fermeté, l'autorité, la patience, l'intérêt pour le contact, le dynamisme, l'ouverture d'esprit, le respect et la capacité d'auto-analyse qui se mettent en œuvre dans les rapports journaliers avec les élèves. Il est question de la mission de l'enseignant qui ne peut échouer. Réussir implique de motiver pour susciter l'attention des élèves, de s'imposer à la classe.

Dans cette analyse, les propos de la plupart des novices apparaissent en écart aux conseils scientifiques. Faut-il interpréter ces résultats comme une réticence des enseignants du premier degré à intégrer les connaissances scientifiques dans l'enseignement des disciplines. Ils s'afficheraient donc en décalage avec ce qui est attendu, aujourd'hui, de l'enseignant spécialiste des apprentissages à l'école primaire ? Ou bien, cette posture affective adoptée lors de la transmission des savoirs n'émanerait-elle pas d'adaptations pragmatiques à des situations professionnelles, de réponses de praticiens confrontés à la complexité de leur métier ? L'enseignement de l'histoire-géographie et des mathématiques, tel qu'il est proposé par les débutants de notre échantillon, illustrerait plus une solution pour répondre aux nombreuses tensions qu'ils affrontent quotidiennement dans leurs classes que les recommandations scientifiques ne permettent pas toujours de résoudre.

III. 3 : Les ressources documentaires

III. 3. 1 : Les manuels scolaires (questions 8, 9, 10)

A la question «Utilisez-vous des manuels scolaires», tous les participants affirment concevoir leurs séances d'enseignement au moyen de ces supports. La plupart des PES utilisent les manuels scolaires très souvent (M = 73,3%). Les autres PES en ont un usage régulier (M = 26,7%). Les réponses «jamais» ou «rarement» n'apparaissent pas.

A la question «Comment les utilisez-vous ?», trois usages des manuels scolaires peuvent être dégagés : trouver «un support didactique», «une banque d'exercices» et «consolider les notions à enseigner». Comme le montre la Figure 18, l'usage des manuels scolaires placé le plus souvent en première position est «le support didactique» (M = 49%).

Les autres usages apparaissent dans l'ordre suivant : «une banque d'exercices» (M = 27%) et «consolider les notions à enseigner» (M = 24 %).

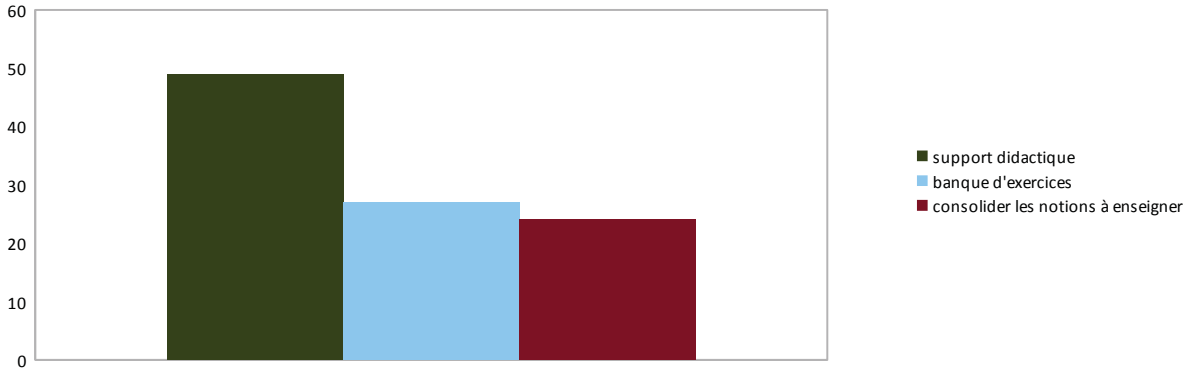


Figure 13 : Usages des manuels scolaires (Question 9)

Le discours pédagogique qui insiste sur l'importance de «mettre l'élève en activité» expose les enseignants à une double difficulté : d'abord, se procurer rapidement les documents d'apprentissage accessibles à leurs élèves et ensuite, élaborer des préparations. Comme le montre la Figure 13, les manuels scolaires sont donc pour les débutants d'une grande utilité. Ils représentent, en quelque sorte, une «banque d'outils» directement utilisables. Ainsi, Ce PES déclare : *«J'ai choisi un fichier en mathématiques parce que je suis satisfaite de la progression et ça me permet de ne pas passer mes nuits à travailler», «ça donne des pistes pour mener la séance»*. Étant donné que les programmes se présentent sous la forme de notions d'enseignement sans préciser la façon de les enseigner, les PES font fréquemment confiance au choix des auteurs des manuels, pour la sélection des supports didactiques et la mise en œuvre des situations d'enseignement. *«Je consulte les manuels pour savoir exactement ce que je dois enseigner aux élèves. Cela me donne une idée directrice. Sinon, je perdrais beaucoup de temps»*. Les PES sont en quête de renseignements directement utilisables. Vignal (1995) pense que les débutants tentent de compenser leurs doutes par des outils concrets, «par la connaissance approfondie du mode d'emploi. (…) Tout se passe comme si la réussite de leurs prestations devait être automatiquement garantie par le suivi fidèle d'une méthode que les anciens ou les responsables de formation allaient transmettre par distillation, à défaut de transfusion» (p.70). «Pour le cycle 3, il y a des résumés qui nous permettent de réactualiser nos

connaissances parfois lointaines dans certaines disciplines, on y trouve l'essentiel à retenir». Outre la mise à jour des connaissances liées aux notions que les PES ont choisi de traiter, ces réponses manifestent l'importance du gain de temps pour un enseignant polyvalent. Dans les manuels, le PES peut consulter en résumé «l'essentiel» ; à partir de plusieurs manuels, il peut élaborer une synthèse. «Le manuel est d'abord une source importante de documentation, de mise à jour des ne pas chercher longtemps, on a tant de travail».

Les débutants de notre échantillon vouent une grande confiance aux manuels scolaires. Dans le cadre de la polyvalence que leur impose l'enseignement de toutes les disciplines, le manuel offre l'économie d'une conception didactique s'appuyant à partir du programme pour anticiper et élaborer des séances d'enseignement. A la place de l'enseignant, le manuel scolaire, et à travers lui ses auteurs, endosse une responsabilité didactique envers la matière enseignée. Le manuel scolaire peut tenir lieu de «maître de papier» (Plé, 2008). Si le manuel constitue plus qu'un support d'informations et devient un «instrument d'enseignement», alors il exerce une forte influence sur les pratiques d'enseignement et les contenus enseignés. connaissances des professeurs» (Le Roux, 1992 citée par Niclot, 2002, p. 13). Ce constat, établi à l'égard des enseignants du secondaire, peut aussi se vérifier chez les professeurs du premier degré. Le manuel peut combler le manque de connaissances des enseignants dans certains domaines disciplinaires.

Les manuels permettent l'économie d'une conception didactique. Ils présentent des exercices que les PES peuvent proposer directement à leurs élèves. *«Les exercices sont tous prêts», «ils permettent d'avoir une banque d'exercices». «j'ai pris plusieurs manuels de cycle 3 en histoire, j'ai sélectionné des documents dans chacun pour faire un montage. Ça m'a permis de ne pas chercher longtemps, on a tant de travail».* Les débutants de notre échantillon vouent une grande confiance aux manuels scolaires. Dans le cadre de la polyvalence que leur impose l'enseignement de toutes les disciplines, le manuel offre l'économie d'une conception didactique s'appuyant à partir du programme pour anticiper et élaborer des séances d'enseignement.

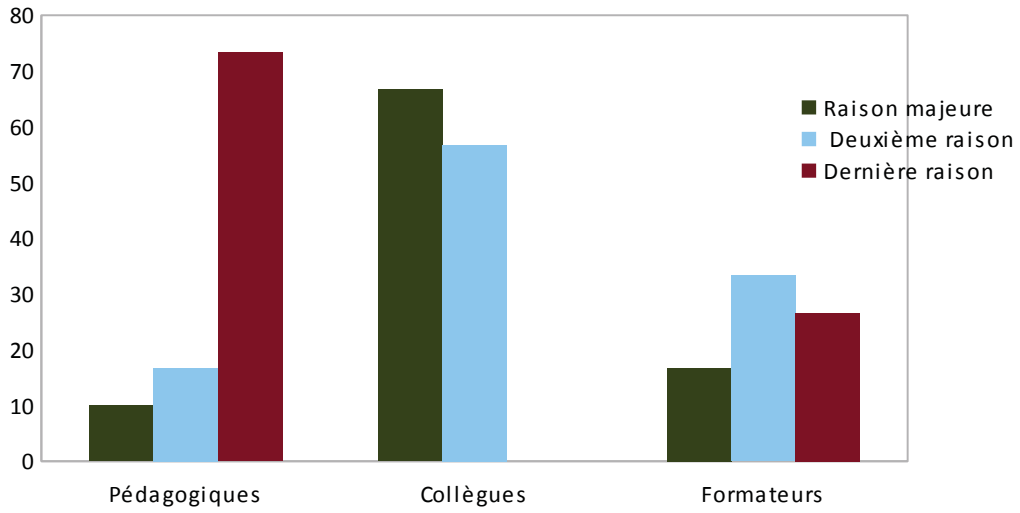


Figure 14 : Critères de sélection des manuels (Question 10)

Comme le montre la Figure 14, les critères de sélection des manuels scolaires placés le plus souvent en première position sont les conseils «des collègues» (M = 66,7%). Les autres critères apparaissent en première position dans l'ordre suivant : les conseils «des formateurs» (M = 16,7%), «les raisons pédagogiques» (M = 10 %). Les conseils des «collègues» représentent le critère le plus fréquemment choisi en deuxième position (M = 56,7%) devant les conseils des «formateurs» (M = 33,3%) et «les raisons pédagogiques» (M = 16,7%). Enfin, «les raisons pédagogiques» viennent en dernière position (M = 73,3%) devant les conseils des «formateurs» (M = 26,6%). Les conseils des «collègues» ne sont jamais cités en troisième position.

Comme le montre la Figure 14, les participants sélectionnent essentiellement les manuels sur les conseils des collègues. Une minorité choisit les manuels selon les principes pédagogiques valorisés par les auteurs. Les critères scientifiques justifient rarement les choix des novices. Faut-il y voir l'éloge de «la pratique» et la critique de «la théorie» ? A un niveau intermédiaire, les PES s'appuient sur les conseils des formateurs dans le choix de leurs supports d'enseignement. Ce constat traduit-il une dynamique de rejet de l'ancien contexte (les études, les débuts) et d'intégration dans le nouveau (le terrain, la pratique, l'action), par adoption de ses principes.

III. 3. 2 : Les ouvrages (Question 11)

Dans un monde où la communication affirme chaque jour plus de pouvoir, l'information en faveur des professionnels s'est abondamment amplifiée. Comment réagissent les débutants immergés dans cette culture de la communication et de l'information ? Nous avons obtenu des propositions par ordre décroissant de priorité.

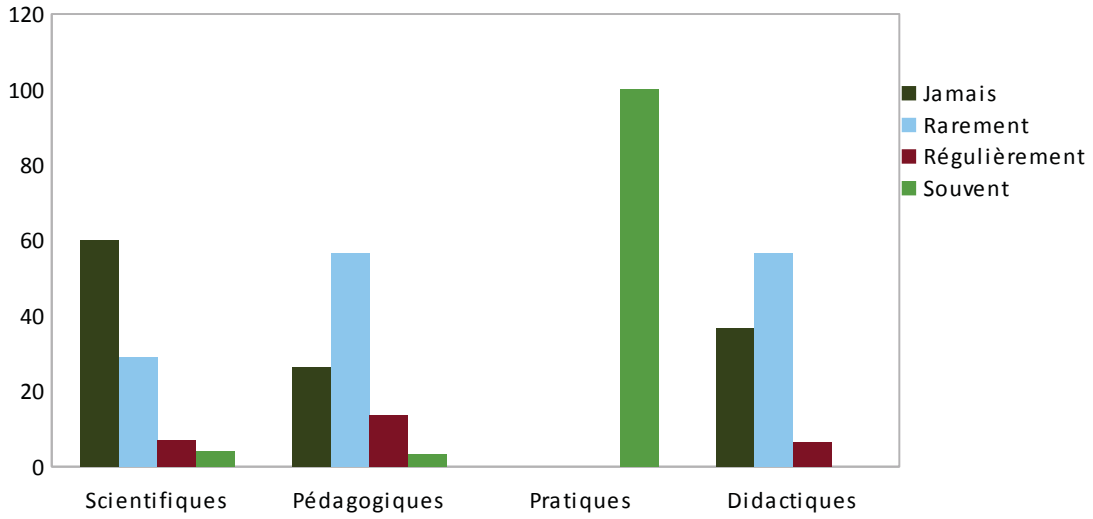


Figure 15 : Fréquence et nature de lectures (question 11)

Comme le montre la Figure 15, les documents les plus souvent consultés sont les «ouvrages pratiques» (M = 100%). Les autres ouvrages ne sont pas souvent consultés. Les «ouvrages pédagogiques» (M = 13,7%), «scientifiques» (M = 7%) et «didactiques» (M = 6,6%) sont lus régulièrement. Les PES se réfèrent rarement aux ouvrages «didactiques» (M = 56,7%), «pédagogiques» (M = 56,7%) et «scientifiques» (M = 29%). Enfin, la plupart des PES n'abordent jamais d'ouvrages «scientifiques» (M = 60%), «didactiques» ((M = 36,7%) et «pédagogiques» (M = 26,3%).

Comme le souligne la Figure 15, la fréquente consultation des ouvrages pratiques offrant une banque d'outils témoigne, encore une fois, de la quête par les débutants d'aides immédiatement transposables dans les situations d'enseignement. Peu abordent la lecture régulière d'ouvrages didactiques (M = 7%). Enfin, la plupart des PES (M = 60%) disent ne jamais consulter d'ouvrages scientifiques. Pour satisfaire une demande professionnelle d'un autre genre que le déploiement de connaissances proprement universitaires, les PES se

réfèrent peu à la lecture d'ouvrages scientifiques, même si leur formation les y sensibilise. Les références valorisées sont celles qui proposent des applications concrètes à la classe.

Selon Alava (1995), «l'information disponible s'est peu à peu professionnalisée» (p. 80). Il souligne de la sorte que le professionnel trie les informations et les associe à son travail pour enrichir sa pratique. Ainsi, l'usage des informations participe à un processus d'autoformation. Alava emploie le terme «d'autoinformation» pour désigner l'action par laquelle le professionnel s'approprie le pouvoir de s'informer. Le praticien n'est donc pas un récepteur accueillant des informations, mais il décide d'agir selon les objectifs qu'il s'assigne. Il est acteur de la recherche et de l'usage de l'information. Dans cette visée d'autoinformation, les livres du maître ainsi que les fichiers proposant des séquences d'enseignement et des exemples d'activités représentent l'essentiel des lectures des PES. Certains ouvrages jugés comme pouvant procurer des informations transposables dans la classe sont également consultés.

III. 4 : Le développement professionnel (Questions 12, 13, 14)

III. 4. 1 : Les domaines à améliorer

Les premières expériences professionnelles sont vécues de manière douloureuse par les PES. Les tâches à accomplir sont nombreuses, les difficultés quotidiennes. Chacun tentant, avec ses ressources, sa volonté, son envie de réussir, ses capacités d'implication, de rencontrer un premier équilibre.

Les réponses qu'ont apportées les PES à la question «Qu'est-ce qui peut vous aider à vous perfectionner ?» nous permettent de repérer les domaines qu'ils identifient devoir être améliorés dans leur pratique professionnelle ?

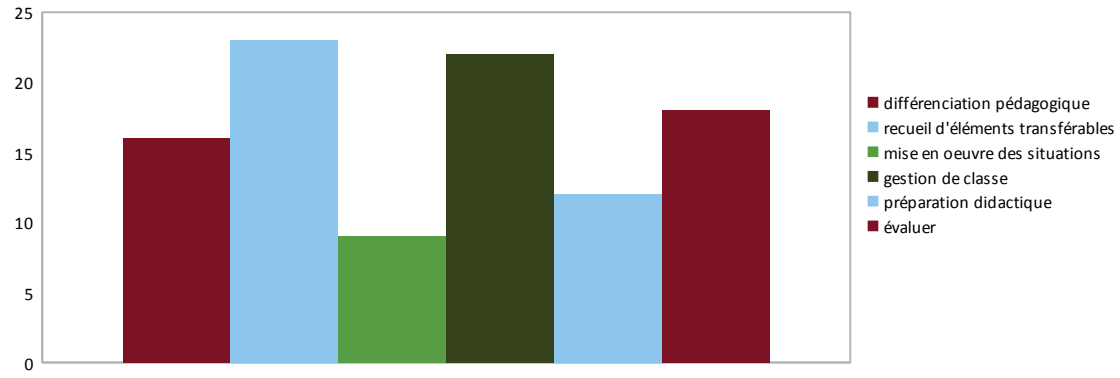


Figure 16 : Les domaines à améliorer (Question 12)

Comme le montre la Figure 16, le domaine que les PES pensent devoir améliorer en priorité dans leur pratique professionnelle est «recueillir des éléments transférables dans la pratique» (M = 23%). Les autres domaines apparaissent dans l'ordre suivant : «la gestion de classe» (M = 22%), «l'évaluation des difficultés des élèves» (M = 18 %), «la différenciation pédagogique» (M = 16 %). Viennent, enfin, «la préparation didactique du travail» (M = 12 %) et «la mise en œuvre des situations d'enseignement» (M = 9%).

Recueillir des éléments transférables dans la pratique

Les PES ont des attentes bien explicites provenant des difficultés rencontrées dans leur pratique professionnelle. Ils souhaitent recueillir des «solutions», des techniques censées les aider à affronter les écueils auxquels ils se heurtent. Les nombreuses occurrences des mots «pratique» et «concret» dans les propos des débutants soulignent cette demande praxéologique. Ils souhaitent établir des corrélations entre l'offre de formation et leur pratique quotidienne dans la classe. *«On attend beaucoup d'éléments pratiques de la part des conseillers pédagogiques. Des exemples de séquences et de séances», «nous donner des pistes concrètes», «nous apporter des outils, des petits trucs pour cadrer, par des petites choses très pratiques», «nous présenter des choses concrètes, qui ont été faites en classe».* Les PES sont en quête de recommandations pratiques qui s'adressent aux actions de formation, dont ils espèrent principalement des solutions transposables dans leur classe. Selon Demailly (1987), l'écart entre le discours pédagogique et le «terrain» traduit un partage social du travail dans le milieu scolaire. Les personnes apportant les directives officielles ne sont pas des enseignants mais des

chercheurs, des inspecteurs, des conseillers, alors que les enseignants élaborent des savoir-faire qui n'obtiennent pas une reconnaissance culturelle et institutionnelle suffisante.

La gestion de classe

Dans certaines situations, les PES remarquent un décalage entre ce qu'ils imaginaient ou attendaient, et le comportement des élèves tel qu'ils les observent au quotidien : *«Les élèves s'agitent, ils gesticulent, ils ne peuvent pas rester assis paisiblement, ce n'est pas possible. Ils font tomber leurs chaises constamment. Je dois améliorer ma gestion de classe pour que les élèves soient mieux concentrés», «les enfants sont beaucoup plus chahuteurs que ce que je l'imaginais, je les trouve beaucoup moins motivés par l'école que ce que je pensais et surtout je ne pensais pas que les élèves étaient aussi inattentifs. Je dois les canaliser, mais aussi les cadrer pour que les conditions de travail soient meilleures».*

La façon dont les PES affrontent cette situation semble amplifiée par le souvenir de leur propre passé d'élève : *«Les élèves ne sont plus comme on était en classe, ils n'ont pas les mêmes comportements. Il faut donc adapter notre comportement en fonction du leur», «je partais avec les souvenirs de l'école que j'ai connue qui est maintenant très différente. Les enfants ne craignent pas de s'exprimer sur ce qu'il ne leur plait pas, sur ce qui les ennuie. Ils se permettent de dire des choses qu'on n'aurait pas osé dire nous mêmes. La gestion de classe, c'est le plus difficile à améliorer parce que ça ne dépend pas que de nous. On travaille avec des êtres humains, tout n'est pas prévisible et contrôlable».*

Les obstacles rencontrés pour instaurer et maintenir des règles de vie collective respectées par tous, et favorisant une atmosphère de classe propice aux apprentissages, suscitent différentes réactions chez les PES. Pour certains, cela provoque un sentiment d'insatisfaction par rapport au travail qu'ils réalisent en classe, une lassitude personnelle ou l'impression d'une perte de temps : *«J'ai l'impression en fin de journée qu'on n'a rien fait parce que tout le travail a été perturbé. Je dois changer ces conditions pour avoir une classe apaisée», «obtenir le calme à chaque changement d'activité ou de retour de récréation prend beaucoup de temps et d'énergie, et parfois, je finis une journée de classe épuisée. Je dois persévérer.».*

Impuissante à mettre un terme à ces difficultés, une débutante déclare s'appuyer sur le directeur de l'école : *«J'ai des élèves tellement agités que je suis obligée de les*

menacer de les envoyer chez le directeur. La seule solution pour moi c'est de dire tu vas aller chez le directeur, ou on va aller voir le directeur. Pour certains garçons, l'autorité de la femme n'existe pas, c'est un petit peu eux les princes à la maison, c'est eux qui dominent et qui décident. Je dois imposer ma propre autorité pourtant. Je dois résoudre seule mes problèmes». Cette délégation de l'autorité tend à fragiliser la relation que le débutant a pu créer avec les autres élèves de la classe. Cependant, les enseignants peuvent se sentir démunis, incompétents, navrés de ne pouvoir faire face, et quelquefois désespérés de s'engager dans une voie qui leur semble sans issue.

Il apparait que les premiers jours de classe revêtent une importance cruciale dans l'élaboration de la relation éducative. Nault (1999) mentionne une étude relativement ancienne, soulignant que le début de la prise en charge d'une classe représente un moment central pour la mise en place des règles de vie collective. L'auteur affirme que «la réussite ou l'échec des premiers jours de classe conditionneront des succès ou des échecs» (1999, p. 152). Cette importance de bien commencer est réaffirmée dans une recherche de Grubaugh et Houston (Nault, 1999) qui notent que la tâche primordiale qui incombe à l'enseignant novice, lors de son entrée dans le métier, est de poser les conditions d'un climat propice aux apprentissages en installant des règles de fonctionnement régulant la vie collective de la classe. L'importance des premiers jours parait criante. Très vite, les élèves jugent les activités intéressantes ou fastidieuses, les règles de vie contraignantes ou souples, l'enseignant ferme ou très gentil. Lorsque cette perception de la réalité s'est installée dans l'esprit des enfants, il est alors difficile de la faire changer. Les habitudes acquises au début apparaissent ardues à changer par la suite.

Des motifs exogènes à l'individu sont aussi évoqués pour justifier ces difficultés à installer un climat de travail serein. Le milieu familial perturbé, la culture de la population accueillie dans l'école : *«Je dois améliorer ma gestion de classe. Les difficultés ne proviennent pas que de mon manque d'expérience, elles viennent aussi des élèves, de leur vécu familial. Certains ont besoin d'une autorité masculine, dans des milieux familiaux difficiles où les parents sont divorcés, s'ils vivent avec leur mère ils n'ont pas d'autorité de la part du père, ils sont les princes chez eux, c'est eux qui dominent et qui exigent», «Je dois apprendre à gérer des cultures différentes. Dans l'école où j'ai fait mon stage, on y accueille une population de gens du voyage, des gitans dont les habitudes de vie ne sont pas celles du système éducatif, ils ont tous une éducation très libre. Ils connaissent le*

français mais sont difficiles à socialiser».

Les premières expériences de gestion de classe, la confrontation avec les élèves, les adultes intervenant dans l'école et les familles provoquent des dilemmes qui deviennent autant de questions à traiter pour les PES qui y sont exposés. Des obstacles d'ordres didactique, pédagogique, administratif et relationnel jalonnent la voie de leur évolution professionnelle.

Évaluer les capacités des élèves

Un autre obstacle s'attache à la capacité des PES d'évaluer suffisamment précisément les compétences des élèves afin de pouvoir leur proposer des activités dont le degré de difficulté est adapté à leurs capacités réelles. Si les activités se révèlent trop faciles, elles engendrent vite un désintérêt chez les élèves. Néanmoins, si les difficultés sont trop ardues, l'élève ne peut les dépasser et il n'y a alors pas d'apprentissage réalisable. Dans ce sens, quelques PES (M = 18%) témoignent de leurs difficultés à évaluer le niveau précis d'habileté des enfants lorsqu'ils les prennent en charge : *«Repérer le niveau des élèves pour prévoir des activités qu'ils sauront faire», «préparer des activités qui conviennent à un maximum d'élèves», «évaluer ce qui est acquis par les élèves pour ne pas leur proposer des activités qui dépassent leurs compétences».*

La différenciation pédagogique

Depuis de nombreuses années, ministres de l'Éducation, pédagogues, enseignants affirment que l'École rencontre un défi crucial, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves ((Duru-Bellat, Suchaut, 2005). Nombreux sont les enseignants qui rétorquent qu'ils ne peuvent plus enseigner dans des classes accueillant des élèves dont les origines culturelles, les motivations, les capacités sont aussi diverses : «*Gérer les différences entre les élèves d'un même niveau, certains en CE1 savent lire couramment, d'autres pas, et la conjugaison, la grammaire, etc.. sont au programme*».

Cette évolution des publics scolaires qui traverse l'École et suscite le doute, parfois la résignation chez les enseignants, s'ancre en grande partie dans cette prise de conscience de l'hétérogénéité et des difficultés pédagogiques, didactiques, qu'il provoque. Afin de traiter cette question de la façon plus efficace possible, est apparu le concept de pédagogie différenciée, émergeant des pédagogies nouvelles. Dans ce sens, l'enseignant doit mettre en œuvre un panel de moyens et de démarches d'enseignement et

d'apprentissage aidant les élèves d'âges, de capacités, de savoir-faire hétérogènes, mais rassemblés dans une même classe, à rejoindre, par des chemins différents, des objectifs communs.

Même si cet enjeu de la différenciation pédagogique a constitué le thème de nombreux ouvrages et colloques, son application se révèle ardue pour les débutants : «*Comment gérer tous les niveaux des enfants ? Certains vont vite, d'autres normalement, ou très lentement. Il faut tenir compte de toutes ces différences, et en plus, essayer de mettre en place des groupes de besoin*». Il faut «*Différencier, se consacrer plus aux élèves en difficultés mais c'est encore très difficile*». Les PES (M = 16%) ont conscience de l'importance de proposer des activités ajustées aux aptitudes des enfants.

Dans certaines classes sont accueillis des élèves avec d'importantes difficultés d'apprentissage et pour qui les activités proposées par les professeurs dépassent les compétences actuelles. Nous venons de souligner les efforts concédés par les débutants pour prendre en compte cette réalité. Pourtant, dans certains cas, en dépit des initiatives pédagogiques tentées, l'élève ne parvient pas à assimiler les notions étudiées. Ce constat est difficile à admettre pour les enseignants débutants dont l'objectif, souligné par les Instructions Officielles, consiste à faire réussir tous les élèves. Apparaît alors chez les praticiens un sentiment d'impuissance, cette sensation désagréable de ne pas trouver ce qu'il faudrait engager pour aider les enfants à dépasser leurs difficultés d'apprentissage : *«Trouver des solutions pour aider les plus faibles, ce qui ne comprennent jamais. Ne pas se sentir démuni», «faire décoller les élèves qui ne progressent pas, qu'on n'arrive pas à faire progresser».*

La préparation didactique du travail

Aborder le travail enseignant signifie, pour beaucoup de personnes non initiées à ce monde professionnel, que le déroulement du travail ne concerne que le moment où le professeur intervient auprès des élèves pour conduire ses activités d'enseignement. Ces personnes ignorent un constituant caché de la situation d'enseignement qui s'effectue en amont et au cours duquel le professeur élabore des séquences d'enseignement qu'il va proposer aux élèves. Cette activité de préparation est essentielle car la démarche pédagogique choisie par l'enseignant influence les apprentissages des élèves.

En outre, pour les maîtres débutants, la demande institutionnelle dans ce domaine

précis s'avère particulièrement prégnante. Dans chaque circonscription de Dordogne, mais il en est ainsi ailleurs, se déroule en tout début d'année une réunion rassemblant l'inspecteur de circonscription, les conseillers pédagogiques et l'ensemble des maîtres débutants. Celle-ci permet d'annoncer aux nouveaux-arrivés les documents à rédiger : un cahier-journal quotidien inventoriant de façon détaillée les activités prévues pour les élèves, les objectifs d'apprentissage visés et le déroulement des différentes séances. Ce document doit être accompagné de fiches de préparation montrant, de manière plus précise encore, certaines séquences d'enseignement. Pour chaque champ disciplinaire, il est réclamé aux débutants de réaliser et de rédiger, en termes de notions et de compétences à acquérir, des programmations et des progressions annuelles.

Les réponses nous permettent de cerner que les PES pensent devoir améliorer la préparation didactique de leur travail pour leur pratique future. Nous avons constaté précédemment combien les PES se focalisent sur leurs élèves et tous comprennent que l'apprentissage des ces derniers implique de bâtir des situations intéressantes et motivantes. Comme le note Meirieu (1999), une mission essentielle de l'enseignant consiste à faire naitre le désir d'apprendre, à savoir «créer l'énigme» (p.91). Cette quête de l'amorce attrayante et d'une organisation pédagogique efficace implique de consacrer du temps à une réflexion approfondie : *«Trouver des situations d'apprentissage au départ pour chaque séquence, c'est toujours difficile d'aborder une nouvelle notion», «je dois beaucoup me perfectionner dans la manière d'aborder des nouvelles leçons», «la préparation de la fiche est contraignante mais, en plus, il faut mener des recherches à côté, trouver le bon support adapté aux élèves. Je devrais mieux cibler les situations»*.

Cet exercice de préparation n'est pas considéré de façon identique par l'ensemble des personnes interrogées. Parmi les quatre PES qui avancent devoir améliorer la préparation didactique de leur pratique professionnelle, trois d'entre eux pensent que l'efficacité professionnelle nécessite obligatoirement cette phase d'anticipation et de formalisation : *«Je dois être plus précis dans la rédaction de mon cahier journal. Rédiger le cahier-journal prend du temps mais ça m'aide quand même parce que ça m'aide à être au clair avec ce que je vais faire avec les enfants*».

Cependant, la quantité de travail semble souvent très importante, exigeante en temps et parfois redondante : «*D'après les conseils que j'ai reçus, je devrais mieux rédiger mes préparations. Rédiger une fiche de préparation prend beaucoup de temps et ça ne sert*

pas forcément toujours. Quand on en a déjà préparé sur la même notion, on sait comment on va le mettre en œuvre. Ça réclame facilement une demi-heure pour la mettre en forme et après on ne l'utilise pas quand on est classe parce qu'on ne se promène pas avec une feuille à la main. Ça fait double emploi et c'est là pour faire joli.».

Le dernier PES considère ce temps de planification des séquences essentiellement pour répondre à une exigence institutionnelle : *«L'inspecteur me demande de mieux anticiper les activités que je propose en classe. Les préparations, le cahier-journal, c'est trop, on n'a pas besoin de tout ça pour structurer sa journée, ça me dérange de faire ça et ça prend un temps fou. Mais je dois le faire plus»*. De la sorte, les enseignants débutants doivent accomplir un travail conséquent de préparation. Ils passent beaucoup de temps à concevoir des activités, à rassembler des documents, à réaliser des exercices afin de proposer des séances adaptées aux progrès des élèves. Il est vrai que nombre d'enseignants insistent sur la quantité de travail et le temps passé à cette phase de préparation.

La mise en œuvre des situations d'enseignement

Les PES rencontrent aussi des difficultés dans la mise en œuvre des situations d'enseignement. L'organisation matérielle et pédagogique des situations scolaires et la différenciation pédagogique représentent des conditions à améliorer.

L'attention accordée au déroulement des diverses phases d'activités incite parfois le PES à délaisser les éléments matériels de la vie de classe : *«L'organisation matérielle, n'ayant pas l'habitude, on ne pense pas à des détails qui comptent beaucoup pourtant. Par exemple : ranger, entreposer les feuilles de travail, coller...*»

L'organisation pédagogique de l'école maternelle présente une particularité par rapport à celle de l'école élémentaire : la répartition quotidienne des élèves en ateliers. Concrètement, les élèves sont le plus fréquemment organisés en groupes avec des tâches distinctes à effectuer. Cette organisation caractéristique des classes de maternelle se révèle difficile pour les professeurs débutants à l'école maternelle qui, souvent, se sentent désarçonnés pour pouvoir répondre à toutes les sollicitations des enfants, lesquelles sont constantes et diversifiées. Ce peut être, pour un élève, la difficulté de découper, pour un autre l'inaptitude à dénombrer, alors que le groupe en autonomie est en effervescence… La segmentation du groupe-classe en petits groupes alourdit la tâche de l'enseignant : *«L'organisation des ateliers. Mettre en place des ateliers, je n'y arrive pas bien en*

maternelle, je dois me couper en dix». Les PES, dans des classes présentant plusieurs niveaux, accueillent des élèves d'âges divers devant accomplir un programme d'enseignement particulier à leur niveau de cours. Nous saisissons facilement qu'il n'est pas aisé de mener simultanément une séance de lecture avec un groupe d'élèves et des mathématiques avec un autre groupe: *«S'occuper suffisamment de tous les élèves dans une classe où il y a plusieurs niveaux. J'ai l'impression de délaisser un groupe et je ne suis jamais satisfaite, ils s'agitent, ne travaillent pas perturbent la séance que je suis en train de conduire avec les autres».*

III. 4. 2 : L'enseignant professionnel en responsabilité (question 13)

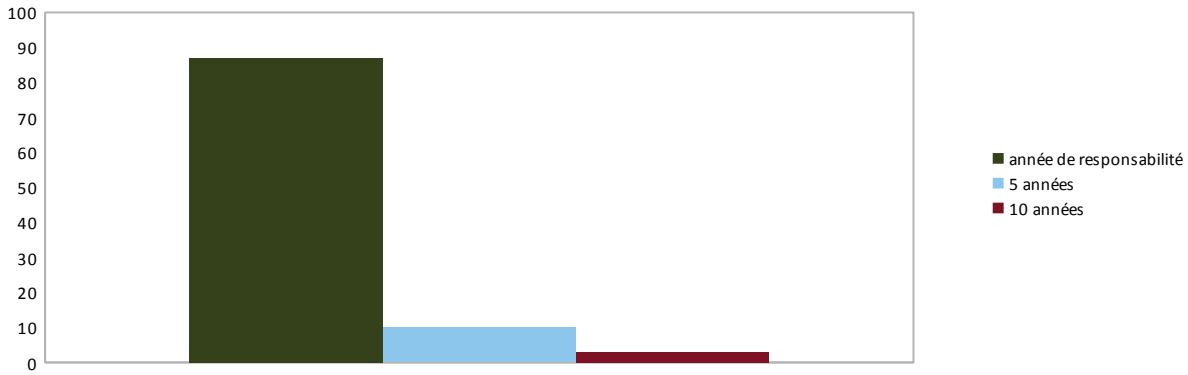


Figure 17 : Le temps nécessaire pour devenir un enseignant professionnel (Question 13)

Comme le montre la Figure 17, 87% des PES pensent qu'ils seront professionnels lors de leur première année de responsabilité. Dix pour cent jugent qu'il seront professionnels dans cinq ans et 3% pensent que 10 ans leur seront nécessaires. Parmi les 30 PES questionnés, 11 ont ajouté un commentaire après avoir coché leur réponse. Les personnes interrogées ici mettent souvent en exergue ce sentiment de responsabilité qu'un enseignant professionnel doit posséder dans la conduite d'une classe. «On est un professionnel dès lors qu'on a la responsabilité d'une classe, et ce n'est pas rien». Ce témoignage est particulier car les stages en responsabilité n'ont pas permis de s'approprier complètement la panoplie d'enseignant professionnel. Durant leurs stages, les PES ont eu, à plusieurs reprises, une classe à leur charge, mais cette situation était de courte durée. En outre, ils devaient surtout poursuivre le travail amorcé par l'enseignant titulaire. Cette

charge temporaire explique que le stagiaire ne se sente pas responsable de l'avenir des élèves. La prise en charge de ce qui deviendra «sa classe» change complètement la perspective. Le PES sera alors entièrement responsable des élèves qui lui seront confiés et de leurs apprentissages. Il sera alors un enseignant professionnel : *«Je serai un professionnel quand j'aurai une classe au moins pour une année scolaire et que si ils ne réussissent pas, ce sera en partie de notre faute». «Quand je me me dirai que je suis maîtresse auprès d'enfants pour toute l'année. Ce sera à moi de les conduire le plus loin possible dans les apprentissages». «On est professionnel quand on est titulaire parce que dans les stages de responsabilité, c'est pas la même chose, ce ne sont pas nos élèves, on remplace juste un enseignant». «On est professionnel quand on est titulaire. Il y a encore plus de stress parce qu'il faut faire réussir les élèves. L'enjeu est de taille».* Il apparaît dans ces réponses que le sentiment d'être un professionnel est bien davantage que la prise d'un poste. C'est certes, franchir un seuil en ayant «sa classe» mais c'est surtout assumer sa mission. La titularisation professionnelle provoque une scission avec un contexte, somme toute protecteur pour les PES qui, au cours de leur formation, sont épaulés, accompagnés de formateurs, de pairs. Seul, il faut affronter ses responsabilités envers la réussite des élèves, confirmer ses compétences aux collègues et aux parents, tolérer parfois le décalage entre ses représentations initiales et la réalité du terrain. La titularisation dans le métier entraine donc, pour le novice, de nouveaux enjeux identitaires. Devenir un spécialiste des apprentissages semble relever d'une quête dans un futur idéalisé même si certains affirment l'impossibilité d'y parvenir. Se professionnaliser ne renvoie pas à la maitrise de connaissances scientifiques pour les PES, mais signifie se voir attribuer une et une seule classe en tant que titulaire, afin d'avoir l'opportunité de montrer que l'on est un professionnel aux parents d'élèves, aux pairs, à l'Institution. Avoir la responsabilité d'une classe pour une année scolaire constitue une prise de risques désirée. Cette mission permet, en outre, d'apporter une réponse à une autre préoccupation partagée et prégnante, pouvoir gérer sa classe.

III. 4. 3 : Des conditions aidantes (question 14)

Comme le notait déjà Huberman (1989), les premières expériences d'enseignement s'avèrent éprouvantes pour la plupart des maîtres débutants. Peu à peu, ils parviennent à mener avec plus de facilité et d'efficacité les élèves sur la voie des

apprentissages. Ils considèrent des améliorations à apporter à leur pratique en référence aux obstacles auxquels ils se heurtent. Ils éprouvent néanmoins de profondes satisfactions à côtoyer leurs élèves. S'ils comprennent les obstacles, quelles conditions entrevoient-ils pour les contourner ?

Pour leur pratique future, les PES souhaitent progresser dans certains aspects de leur pratique professionnelle : effectuer plus rapidement leur activité de préparation didactique, mieux gérer l'hétérogénéité des élèves, enrichir leur enseignement d'éléments pratiques. Exposés à certaines difficultés, ils réalisent la complexité de leur action et perçoivent des conditions encourageant ou freinant les progrès des élèves.

Les réponses des PES à la question «Qu'est-ce qui peut vous aider à vous perfectionner ?» nous ont permis d'identifier les ressources qu'ils jugent susceptibles de conditionner ces évolutions.

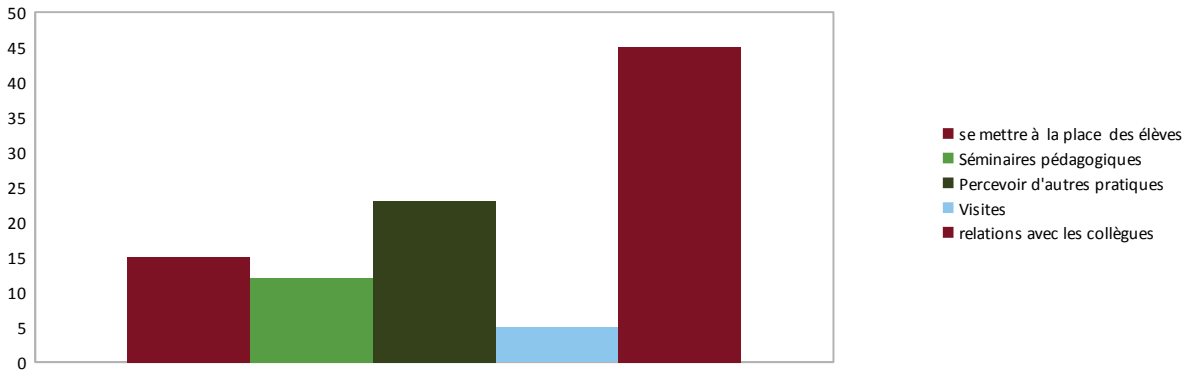


Figure 18 : Les conditions aidantes (Question 14)

Comme le montre la Figure 18, «les relations avec les collègues» sont les plus fréquemment citées (M = 45%). Les autres conditions aidantes retenues par les PES se présentent dans l'ordre suivant : «se mettre à la place des élèves» (M = 23%), «percevoir d'autres pratiques» (M = 15%), «les séminaires pédagogiques» (M = 12%) et «les visites des formateurs» (M = 5%)

Les relations avec les enseignants

Dans la plupart des établissements, les stagiaires sont entourés d'enseignants qu'ils sollicitent et avec qui ils échangent des informations. *«Quand on rencontre des collègues, on commence à parler du travail et une proximité s'établit».* Le terme

«proximité» parait souligner qu'un travail collaboratif n'est envisageable qu'à certaines conditions. La perception par le débutant de ressemblances avec son collègue sur la pratique professionnelle ou sur les relations avec les élèves, représente un facteur favorisant le partage inter-individuel : *«C'est en échangeant avec mes collègues que je sens des similitudes et que je peux m'identifier à ce qu'ils entreprennent dans leurs classes. Je puise alors des ressources que je peux adapter à ma pratique». «J'ai lié des affinités avec certains collègues, j'ai senti qu'on avait pas mal de conceptions en commun. Ça m'a bien aidé dans mon travail car j'ai pu m'appuyer sur leur expérience». «Je ne peux pas m'inspirer de tous mes collègues. Je ne demande des renseignements qu'à ceux qui ont la même façon de travailler que moi. Là, c'est utile pour enrichir ma pratique».*

Les PES interrogés affirment se renseigner auprès des enseignants possédant une relative ancienneté. Les propos expriment à quel point l'expérience des professeurs expérimentés est valorisée : *«J'ai l'opportunité de côtoyer un collègue qui a vingt ans d'ancienneté. Il est devenu ma référence et je lui dois beaucoup pour progresser». «J'apprends énormément en échangeant avec les collègues qui ont de l'expérience»*. Ces affirmations témoignent de la reconnaissance des débutants envers les savoirs dont les enseignants expérimentés sont dépositaires. Ces savoirs sont transmis aux jeunes enseignants en liant une relation de confiance et en s'interdisant toute supériorité : *«Un enseignant qui a des années d'ancienneté m'indique de nouvelles possibilités, des alternatives, c'est une ressource très importante à mes yeux. Par contre, il ne m'impose rien. Je reste la seule à décider dans ma classe»*. Les PES de notre corpus affirment avoir été épaulés et avoir reçu de l'aide d'un ou de plusieurs collègues : *«Je reçois le soutien de mes collègues plus anciens et cela représente un profit considérable pour l'évolution de ma pratique».* Si ces partages entre pairs s'effectuent oralement, cette co-formation s'effectue aussi par des prêts de fiches de préparation et d'exercices exploitables avec les élèves. Le soutien porte sur les caractéristiques didactiques et pédagogiques du métier : *«Les collègues en poste depuis plusieurs années m'ont donné des préparations, des affiches, m'ont conseillé sur la gestion de classe sur les manuels. C'est très intéressant pour un débutant»*. Confrontés à de nombreuses tâches de réalisation et de gestion de la classe, les PES sont en quête d'outils, de supports transférables dans leur pratique quotidienne. Cette recherche amène les PES à solliciter le ou les collègues qui enseignent dans le même cycle que celui dans lequel ils pratiquent : «*Je puise des renseignements*

auprès des collègues qui ont le même niveau». «Je recherche des ressources pédagogiques chez les collègues qui enseignent dans le même cycle que moi».«Je discute beaucoup avec le collègue du cycle».

Les échanges s'organisent souvent autour des difficultés que rencontrent les PES : *«C'est en discutant avec les collègues de nos difficultés qu'ils nous apportent des solutions auxquelles on n'avait pas pensé. J'ai toujours constaté des améliorations de ma pratique après ces échanges».*

D'une façon générale, le soutien pédagogique et psychologique qu'apportent certains enseignants aux débutants représente un facteur facilitant la période délicate de l'entrée dans le métier. Ces échanges collaboratifs encouragent les capacités d'ouverture, de communication, et amorcent une appartenance corporative. Cette co-formation développe les compétences car elle permet d'accéder à des expériences enrichissantes : *«Les échanges avec les collègues en fonction me font découvrir de nouvelles pratiques et ça contribue à enrichir la mienne. Je nourris mon exercice de diverses façons d'enseigner».*

Les séminaires pédagogiques

Les animations pédagogiques sont un moment pour apporter aux débutants de nouvelles démarches pédagogiques qu'ils n'ont pas eu l'occasion de découvrir à l'IUFM. Lorsqu'elles leur paraissent judicieuses et pertinentes, ils accordent alors un fort intérêt à ce moment de formation afin d'en dominer les caractéristiques essentielles. Cet apport les aidera à réinvestir en classe des activités qui leur étaient encore méconnues jusque là. Les débutants apprécient ces temps de formation qui leur procurent un enrichissement de leur exercice professionnel : *«J'apprécie lorsque ce sont des chercheurs dans une discipline qui interviennent. On nous apporte des trucs auxquels on n'a jamais pensé. On est tous très à l'écoute, ça nous intéresse tous, ça nous donne des idées. Comment lire des histoires aux enfants, comment leur faire découvrir l'addition, avec des exemples concrets. Des trucs moyens auxquels je n'avais pas pensés».* Dans d'autres cas, les séminaires ont permis des précisions, des éclairages nouveaux sur des notions qu'ils avaient abordées à l'université, mais dont certains aspects leur semblaient encore imprécis dans la mise en actes. Cet éclaircissement s'attachant à l'enseignement de certaines notions a permis d'améliorer une pratique qui leur apparaît à présent plus efficace : *«Les séminaires pédagogiques nous*

aident parfois. Ce que j'ai trouvé vraiment très intéressant c'était la journée sur la découverte d'un son au CP, parce que je ne voyais pas trop comment faire ; partir de l'écrit, de l'oral. C'est vrai que comme l'écrit encode l'oral, il faut partir de ce que les élèves entendent. Moi, je partais de leur livre de lecture ; grossière erreur». «J'ai apprécié qu'on nous fasse réfléchir sur l'utilité de la correction lors d'une animation pédagogique. Prendre un stylo rouge et corriger. Qu'est-ce qu'il en fait l'élève ? Non, ça sert seulement si on reprend collectivement les erreurs, qu'on les traite ensemble, que les élèves essaient de corriger leurs erreurs ensemble. Il ne faut pas que l'erreur soit culpabilisante mais on doit s'en servir pour faire progresser les élèves». «Ce qui m'a beaucoup épaulée ce sont les situations didactiques et a-didactiques. Dans un cas, on montre à l'enfant, c'est l'enseignant qui a la responsabilité du savoir. Dans l'autre cas, c'est l'élève qui apprend grâce au problème que l'enseignant lui propose». «Que faire pendant les phases de regroupements en maternelle, ça, ça m'a beaucoup aidé. Il faut travailler le langage avec les petits, les faire expliquer, justifier». «On sait qu'il faut faire de la phonétique, mais je ne savais pas comment. On nous a présenté des situations, ça m'a aidé beaucoup». «Pour les sciences, je ne savais pas qu'il fallait partir des connaissances des élèves. C'est vrai que ça m'a semblé plus normal et utile de partir de ce que savaient les élèves. C'est pour ça que je tente de faire comme ça».

L'analyse des réponses montre que les PES sont attentifs aux actions de formation qui sont destinées à les accompagner.

Se mettre à la place des élèves

Certains formateurs proposent aux stagiaires d'aborder des domaines disciplinaires en se mettant directement à la place des élèves. De la sorte, les stagiaires peuvent vivre concrètement des situations qu'ils peuvent ensuite mettre en œuvre en classe. Les stagiaires sont ainsi invités à chanter, dessiner, s'exercer en arts visuels, à pratiquer de l'éducation sportive, à jouer de la musique. Les PES adhèrent à ces situations pédagogiques où ils prennent la place des élèves. Découvrir des activités, ressentir ce que peuvent éprouver les élèves engagés dans le jeu, pratiquant un chant ou s'initiant au dessin, suscite leur implication. Ces mises en situation offrent aux PES la possibilité de juger de la pertinence des activités pour leur exercice professionnel. *«Je trouve formidable de peindre, ou de stimuler son imagination quand on fait de l'art, comme on le demanderait aux*

élèves». «Quand on pratique de la danse avec la conseillère péda, on a fait comme les enfants, on s'est amusés et on a, en plus appris comment faire découvrir la danse aux élèves. C'est mieux que d'écouter des discours pendant des heures. Là, au moins, on était acteurs». «J'ai beaucoup appris en EPS, c'était dynamique, concret et je l'ai tout de suite réinvesti en classe».

Percevoir d'autres pratiques

Si la pratique effective des PES participe au développement de leurs compétences professionnelles, en outre, ils ont l'occasion d'observer d'autres façons d'enseigner que la leur. Certains approuvent ces temps d'observation : *«Quand on nous projette en cours, des séances de classe conduites par les autres collègues, ça nous apporte beaucoup. On voit d'autres pratiques, mais on ne juge pas». «Voir l'organisation d'autres classes avec le même niveau que le mien : comment gérer l'autonomie, les supports distribués, observer concrètement le déroulement d'autres classes, c'est profitable pour nous». «J'ai apprécié d'observer d'autres collègues dans leur classe pour voir comment ça fonctionne ailleurs».* Les attentes des PES dépendent particulièrement de leur stage en responsabilité. Ils confient leur intérêt pour des observations de séances se déroulant dans le même niveau de classe que celui dans lequel ils effectuent leur stage. Si cette condition n'est pas remplie, les stagiaires témoignent de leurs regrets et déplorent le peu d'intérêt pour leur propre pratique : «Observer des séances de classe dans un niveau qui ne correspond pas au mien, par exemple en maternelle, ça donne des idées mais je préfère voir le même niveau que le mien, sinon c'est frustrant».

L'observation de séances conduites par des enseignants expérimentés peut aider les débutants à découvrir des postures, des stratégies de relations avec les élèves autres que ce qu'ils mettent en œuvre dans leur classe. Si certains de ces facteurs retiennent leur attention, ils tentent, dans ce cas, de les réinvestir dans leur classe. On peut ainsi considérer que les pratiques observées participent à l'élargissement des gestes professionnels des stagiaires. Pourtant, dans certains cas, la différence que repère le débutant entre ce qu'il observe et sa propre pratique peut compromettre la confiance qu'il a en ses compétences professionnelles : *«Regarder des enseignants expérimentés devrait nous aider. Pourtant, cela m'angoisse. Chez eux, tout fonctionne, les élèves travaillent tous, les différents moments d'une séance d'apprentissage s'enchainent sans retard dans leur gestion. Moi, je*

n'y arrive pas et ça m'a souvent découragée». Lorsque le stagiaire ne parvient pas à mettre en œuvre les gestes professionnels observés, cela provoque une déception, une impression d'échec qui peut s'avérer néfaste au moment même où il affronte les difficultés liées aux premiers pas dans le métier. On aperçoit ici l'importance qui doit être accordée à la visée qu'ils assignent à l'observation de pratiques expertes. L'organisation collective des dispositifs de formation parait contribuer, selon les débutants, à développer leurs compétences professionnelles. Or, leurs attentes semblent étroitement liées à leur vécu durant leurs stages en responsabilité. Pour ces PES, l'activité de formation ne trouve sa cohérence que si elle s'adosse à leurs expériences et à leurs difficultés.

Les visites des formateurs

Les conseils prodigués lors des visites de classe par les formateurs rencontrent parfois l'adhésion des PES. Ces derniers témoignent de leur sensibilité à l'attitude de «soutien» de l'observateur. Cela peut concerner un encouragement du conseiller à mettre en œuvre des techniques pédagogiques plus innovantes, permettant de diversifier leur pratique. Confrontés aux difficultés, les stagiaires sont souvent en quête de savoir-faire directement transposables en situation. Durant cette période délicate des stages en responsabilité, un conseil, une recette, la mise en relief de certaines maladresses, représentent une aide. Des conseils, produits de l'expérience, qui se transmettent au stagiaire peuvent améliorer la gestion de classe, enrichir la pratique pédagogique. Pour ce faire, et dans un premier temps, les recommandations qui sont privilégiées sont celles qui permettent de répondre aux besoins immédiats. *«J'ai reçu des conseils sur l'instauration d'un règlement de classe. J'avais beaucoup de difficultés à faire respecter des règles». «Des conseils sur les affichages pour aider les élèves en lecture. Des outils nécessaires que je devais installer et qui se sont avérés très utiles». «Le conseiller pédagogique, très instruit en maths, m'a donné des conseils sur l'utilisation du matériel pédagogique lors de la résolution de problèmes portant sur la numération. C'était très utile pour moi à ce moment là et je le réutiliserai après». «On m'a expliqué comment me mettre plus en retrait et à moins parler pour laisser s'exprimer les enfants. Il faut aussi se montrer exigeant sur les formulations des enfants». «Les conseils pour rédiger les préparations : se montrer plus explicite pour la rédaction des objectifs, sur le temps à accorder à chaque phase, insister plus sur la différenciation pédagogique».*

Le soutien peut-être apprécié des débutants pour sa résonance psychologique quand les propos du formateur sont encourageants : *«On a besoin de se sentir encouragé pour continuer. J'ai rencontré des formateurs qui ont porté sur moi un regard bienveillant et ça m'a aidée. Tout le monde n'a pas eu cette chance». «Quand on m'a dit que c'était bien, que la séance avait marché, j'ai été motivée pour continuer. Sinon, j'aurais été découragée».* En revanche, ces attentes que nourrissent les stagiaires se heurtent à certaines limites. Le jeune praticien peut essayer vainement de mettre en œuvre les conseils dont il a pu bénéficier. Les conseils apportés peuvent ne pas correspondre à la maturité professionnelle présente du formé. «Des conseils m'ont été apportés mais je n'ai pu les mettre en application».

Par ses références professionnelles livresques, à l'occasion de ses rencontres avec des pairs, lors de sa formation universitaire, mais fondamentalement dans l'expérience des situations de classe, les PES ont le sentiment de progresser, de se construire et d'accroître des compétences. Ils apprennent les conduites à adopter, ils amplifient leurs connaissances envers les élèves et les notions qu'ils enseignent pour une plus grande maîtrise de leurs exercices.

Confrontés aux obstacles de leur exercice quotidien, la plupart des PES sont en quête de connaissances et des savoir-faire directement transposables en situation. Il apparait que lors des stages en responsabilité, recevoir un conseil, recueillir une recette, commettre certaines maladresses, peuvent représenter des soutiens. Ces éléments qui se transmettent des enseignants expérimentés vers les PES peuvent accompagner la conduite de classe, élargir la pratique pédagogique. Dans cette optique, l'aide immédiate est favorisée car elle permet de satisfaire partiellement les besoins présents. Dans certains établissements, la présence de professeurs peut contribuer à l'appropriation de savoirs professionnels par les échanges collaboratifs qui alimentent et enrichissent l'exercice effectif.

La formation universitaire destinées aux PES parait aussi contribuer à l'amélioration des actes professionnels, et ce, plus spécifiquement lorsque les activités proposées peuvent être associées, par les PES, à leur pratique de classe, et qu'elles fournissent des réponses, des pistes de travail concrètes à mettre en œuvre en classe.

Conclusion

Le rapport Bancel en 1989 ambitionnait la création d'une formation en IUFM orientée vers la «professionnalisation» de la fonction enseignante. Établie comme la «construction de compétences professionnelles», cette formation devait articuler les savoirs scientifiques à la pratique professionnelle. Nous voulions examiner ce qui subsiste chez les PES que nous avons questionnés, de ce modèle d'enseignant «spécialiste des apprentissages». Le thème de la professionnalisation, empreint d'une connotation positive (image de qualité, d'efficacité, de distinctions par rapport aux «métiers»), renvoie à des significations diverses, où s'ajoutent la maîtrise de techniques et de compétences spécifiques (Bourdoncle, 2000 ; Dubar, 2000 ; Lang, 1999 ; Peyronie, 1998). Or, chez les PES que nous avons questionnés, les marques d'un métier en voie de professionnalisation ne s'expriment que modestement : les savoirs scientifiques, propres à l'enseignant expert des apprentissages, ne bénéficient pas d'une reconnaissance majeure par les jeunes enseignants qui résistent fréquemment à la rationalisation. En outre, les débutants expriment leur scepticisme envers les références scientifiques. Ils témoignent d'une forte adhésion aux ressources transposables dans la pratique et sont critiques envers les éléments théoriques qu'ils ont reçus. Tout se passe comme si, selon eux, la tentative de rationalisation des pratiques éludait certaines composantes de l'action pédagogique qui leur semblent importantes : ses facettes «artisanales» (savoir-faire, routines, recettes qui fonctionnent…), ainsi que la spécificité affective et intuitive de la relation (sentiment d'avoir une vocation, plaisir à côtoyer les élèves, intérêt pour leur particularité…). La reconnaissance toujours très vive pour les acteurs «de terrain» souligne certainement le besoin très pragmatique de recueillir des outils, mais aussi cette volonté de connaître l'enthousiasme à enseigner. La faible reconnaissance des PES envers les processus liés à l'enseignement-apprentissage des savoirs disciplinaires que doit dominer l'expert des apprentissages et la place majeure qu'ils accordent à l'expérience professionnelle par rapport à tout ce qui est jugé «trop théorique» (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008), engendre des interrogations pour la formation enseignante. L'universitarisation de la formation mène à questionner les dispositifs et les modalités les plus adéquats à l'appropriation, par les futurs professeurs du premier degré, d'une maîtrise didactique des disciplines à enseigner, caractéristique des professionnels de l'enseignement.

Chapitre 7

DISCUSSION GENERALE

Introduction

I : Synthèse des résultats des études

I. 1 : Tension entre recommandations institutionnelles et réalités de l'enseignement

I. 1. 1 : Valorisation des compétences relationnelles et des connaissances disciplinaires

I. 1. 2 : Savoirs didactiques confrontés à la pratique professionnelle débutante

II : Un modèle de professeur des écoles

II. 1 : Le modèle de l'enseignant expert à l'aune de la conduite de classe

II. 2 : Un enseignant éducateur

III : La formation des professeurs des écoles

III. 1 : Un dispositif de formation à la conduite de classe

III. 2 : Une formation rééquilibrée

III. 3 : L'articulation théorie pratique

III. 3. 1 : Un référentiel de compétences comme curriculum de formation

III. 3. 2 : Un apprentissage par résolution de problèmes

III. 3. 3 : L'organisation les contenus de formation d'après le travail des enseignants

III. 3. 4 : La confrontation des enseignants débutants à des situations de travail réel

III. 4 : La formation à l'usage des savoirs scientifiques

III. 4. 1 : Le récit d'expérience

III. 4. 2 : Le mémoire professionnel

III. 4. 3 : L'entretien d'auto-confrontation

III. 5 : Le développement de la coopération

III. 5. 1 : Une démarche collective d'aide à la réflexion sur sa pratique

III. 5. 2 : La collaboration au sein d'une équipe pédagogique au cours des stages

III. 5. 3 : La gestion collective de la classe

III. 5. 4 : Le traitement collectif des évènements imprévus en formation

III. 6 : L'accompagnement et la reconnaissance professionnelle des enseignants débutants

Conclusion

Introduction

La formation professionnelle au métier d'enseignant est de nos jours interrogée de nombreuses manières. Les publications récentes destinées au lectorat de l'éducation en témoignent grandement. Les évolutions économiques, sociales, culturelles, qui bouleversent les conditions de l'exercice professionnel des enseignants depuis les années 80, ont impulsé le mouvement de professionnalisation de la fonction enseignante et influencé les référentiels de compétences. En outre, alors que les publics scolaires sont devenus plus hétérogènes en termes de niveaux, de socialisation, de culture, les enseignants doivent s'approprier de nouvelles compétences professionnelles pour accompagner les élèves en difficultés. Le système de formation doit dès lors répondre aux nouvelles exigences de professionnalisation du corps enseignant. En France, les textes officiels définissent l'enseignant des écoles. Notre analyse de ces textes révèle que le modèle du spécialiste des apprentissages a une position prééminente depuis l'instauration des IUFM.

La question commune et centrale qui sous-tend cette thèse est de connaître le statut de ce modèle chez les enseignants en début de professionnalisation. En cohérence avec une conception définissant le professeur des écoles comme un expert des apprentissages scolaires, la formation à l'enseignement prend une nouvelle finalité. Elle se donne pour but de former des professionnels de la transmission des savoirs scolaires, «des professionnels de l'organisation de situations d'apprentissage» (Altet, 2001, p. 36). Savoir si ces dispositifs atteignent leur but et si les enseignants débutants partagent le modèle de l'enseignant spécialiste des apprentissages inspirait les questions auxquelles nous avons tenté de répondre dans notre thèse.

Pour atteindre cet objectif, nous avons mené trois études qui différaient par leur méthode et par leurs participants.

Dans un premier temps, nous avons conduit des entretiens auprès de neuf professeurs des écoles deuxième année (PE2), c'est-à-dire des professeurs des écoles stagiaires achevant leur formation initiale à l'IUFM. L'objectif de cette première étude était de comprendre comment des professeurs des écoles en fin de formation initiale, donc dans les étapes initiales du processus de professionnalisation, analysent cette professionnalisation.

Dans un deuxième temps, nous avons observé et analysé des séances de classe menées par des débutants, d'abord lorsqu'ils étaient étudiants en M2 à la fin de l'année universitaire 2011, puis lorsqu'ils étaient professeurs des écoles stagiaires à la fin de l'année

scolaire 2012. Parallèlement, nous avons analysé les pratiques de professeurs des écoles expérimentés. Les recherches en didactiques étant particulièrement développées en mathématiques, nous avons repéré si les savoirs de didactique des mathématiques de l'enseignant spécialiste des apprentissages étaient réinvestis dans les pratiques débutantes. Cette démarche nous a amenée à concentrer notre attention sur le processus d'enseignement-apprentissage. Qu'il s'agisse des préparations, de leur mise en œuvre à travers la formulation de la consigne, de l'organisation des phases de recherches, de mise en commun, de synthèse, de la gestion temporelle ou des échanges entre l'enseignant et ses élèves, nous avons analysé les processus d'enseignement-apprentissage mis en œuvre dans les séances de classe.

Dans un troisième temps, nous avons recueilli les opinions de professeurs des écoles stagiaires (PES), issus de la formation en master à l'IUFM, après un trimestre d'enseignement en responsabilité. Nous avons analysé leurs représentations sur les qualités et compétences professionnelles de l'enseignant «expert des apprentissages». Nous avons sélectionné un certain nombre de dimensions qui caractérisent l'enseignant spécialiste des apprentissages. Nous voulions repérer les représentations majoritaires du rôle du professeur des écoles, de ses compétences, des conditions de son efficacité. Nous souhaitions aussi accéder aux conceptions de la transmission des savoirs, du rôle de la didactique comme connaissance professionnelle. Nous souhaitions enfin connaître les types de ressources conceptuelles, humaines et matérielles, qu'ils reconnaissent comme des aides à la construction de leur expertise professionnelle.

La discussion des résultats apportés par ces études est développée en trois parties : d'abord, nous confronterons et intégrerons les résultats des trois études ; ensuite, nous dresserons une critique du modèle du professeur des écoles « expert des apprentissages » ; enfin nous présenterons des propositions d'organisation de la formation des professeurs des écoles.

I : Synthèse des résultats des études

Les discours des professeurs des écoles débutants traduisent les représentations qu'ils portent sur leur professionnalisation. Ces discours ont exprimé des trajectoires singulières desquelles nous avons pu dégager des constantes collectives. Les entretiens ont fait émerger des éléments de compréhension des théories de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les PE2, sur la question de la transmission des savoirs, sur l'usage de la didactique, sur les ressources qu'ils reconnaissent comme des aides à leur construction professionnelle.

Notre grain d'analyse didactique des pratiques d'enseignement nous a permis une description et une compréhension fine des processus d'enseignement-apprentissage de savoirs scolaires disciplinaires et du réinvestissement des principes didactiques chez les professeurs des écoles débutants.

En dernier, les réponses au questionnaire ont révélé les représentations majoritaires des étudiants sur les qualités de l'enseignant expert des apprentissages, sur les ressources qui sont utiles au développement de l'expertise enseignante, sur les conditions qui affectent ce processus.

I. 1 : Tension entre recommandations institutionnelles et réalités de l'enseignement

Le projet de l'Institution scolaire est lisible dans les textes qui régissent la formation. Nous avons émis l'hypothèse que la professionnalisation des professeurs des écoles s'effectue dans une tension entre les recommandations institutionnelles et les premières expériences professionnelles. La tension entre une formation appuyée sur les savoirs théoriques inhérents à l'enseignement-apprentissage et une formation axée sur une immersion dans la pratique d'enseignement est consubstantielle à tout dispositif de formation qui ambitionne, à terme, l'émancipation des acteurs. L'enseignement implique en effet une vaste autonomie pour sélectionner librement des méthodes et des stratégies d'action adaptées aux conditions rencontrées. Les professeurs des écoles, comme tous les enseignants, doivent en effet adapter leurs pratiques à la diversité et à la complexité de l'environnement, du public scolaire, des objectifs et des moyens pour les atteindre. La didactique fournit au professeur des outils pour agir de manière raisonnée dans son exercice. Les savoirs didactiques devraient guider les choix des enseignants lors des situations d'enseignement-apprentissage. Ils fournissent à l'enseignant «expert des apprentissages» la connaissance et la responsabilité de la sélection des moyens pour permettre la réussite des élèves. «L'expert» se distingue de l'érudit. L'expert «n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait faire ou comment faire en situation.» (Perrenoud, 1996, p. 15). Il doit en particulier être capable d'adapter son activité aux circonstances. L'adaptation professionnelle apparaît donc inséparable de l'expertise professionnelle car elle dépend des savoirs et savoir-faire éprouvés. L'enseignant professionnel se caractériserait donc à la fois par une connaissance élevée des méthodes d'enseignement et par la capacité de choisir les meilleurs moyens en fonction des situations rencontrées. Le professeur des écoles est ainsi considéré dans les textes officiels comme un professionnel expert de la transmission des

savoirs, spécialiste des apprentissages scolaires. Jusqu'à quel point le modèle de l'enseignant professionnel et spécialiste des apprentissages est-il reconnu, intégré, accepté par les enseignants débutants ? Nous avons dégagé majoritairement de nos trois études la valorisation des compétences relationnelles et des connaissances disciplinaires ainsi que la difficile mise en œuvre des savoirs didactiques dans les pratiques débutantes.

I. 1. 1 : Valorisation des compétences relationnelles et des connaissances disciplinaires

La notion de professionnalisation renferme une charge sémantique positive (qualité, efficacité de la prestation professionnelle, distinction par rapport au «métier»), où se combinent la maîtrise de techniques et de compétences prestigieuses spécifiques, ainsi qu'un statut social valorisé (Bourdoncle, 2000 ; Lang, 1999). Nous pensions que le rapport des enseignants débutants aux connaissances techniques évolue lorsqu'ils tentent de combiner les recommandations officielles avec les contraintes de l'exercice effectif. Les premières confrontations à la complexité des situations professionnelles s'accompagnent d'un tâtonnement perpétuel, d'un sentiment d'écart entre les prévisions et leur mise en œuvre effective, d'une surcharge liée à la diversité et concomitance des tâches. Il s'ensuit que chez les professeurs des écoles interrogés en 2010 (PE2) et en 2013 (PES), la reconnaissance du modèle de l'enseignant professionnel spécialiste des apprentissages s'exprime avec réserve, voire distance. L'analyse des discours de ces futurs enseignants laisse supposer qu'ils sont plus préoccupés par l'acquisition de compétences relationnelles, personnelles ou par la simple aptitude à enseigner une discipline que par l'appropriation de connaissances scientifiques ou d'une compétence experte.

Les professeurs des écoles stagiaires rencontrés témoignent d'une forte adhésion aux éléments qu'ils qualifient de «pratique» et se montrent suspicieux, critiques, voire opposés à l'égard de ce qu'ils désignent par «théorie». Ainsi, les savoirs scientifiques peinent à être intégrés et validés par ces professeurs des écoles débutants. Ils jugent les savoirs scientifiques et les ressources documentaires utiles s'ils peuvent les mobiliser aisément dans leur pratique professionnelle. Lorsque les débutants se documentent, ils choisissent les renseignements directement utilisables, optant plus spontanément pour le «comment faire» plutôt que «le pourquoi», les principes d'action plutôt que les explications. Les PE2 assimilent alors la didactique, non à un domaine de recherche sur les phénomènes de transmission des savoirs dans un contexte scolaire, ou comme une théorisation de ces processus, mais davantage

comme un discours plutôt prescriptif et ainsi normatif des pratiques d'enseignement. Ils expriment leur scepticisme envers la potentialité de ces savoirs didactiques à régler les difficultés qu'ils affrontent dans leur pratique professionnelle. A la rationalisation de leurs pratiques, les débutants préfèrent les spécificités «artisanales» de l'exercice quotidien : des savoir-faire, des recettes «qui fonctionnent». Comme le soulignent Goigoux, Ria, Toczeck (2008), la demande de recettes des enseignants débutants est sans doute le signe d'un manque de confiance dans leurs capacités à construire eux-mêmes des outils didactiques d'enseignement. L'admiration toujours très vive pour les collègues expérimentés exprime probablement aussi une demande pragmatique d'être «outillés».

En référence au modèle de l'enseignant-professionnel expert des apprentissages, nous pensions que les professeurs des écoles débutants accorderaient la priorité aux qualités de l'enseignant ingénieur technologue qui oriente sa pratique à partir d'apports scientifiques. En fait, ils perçoivent l'enseignement avant tout comme une profession focalisée sur le contact humain. Ils reconnaissent la nature affective et intuitive de la relation pédagogique en exprimant le sentiment d'accomplir une «vocation», le plaisir de côtoyer les enfants, l'intérêt pour leurs particularités, l'impression de «moments magiques» où les élèves apprennent «d'un coup». Dans le même sens, les représentations des professeurs des écoles débutants sur les conditions d'enseignement privilégient l'intention de développer chez l'élève la motivation, le désir d'apprendre, la capacité d'écoute. L'enseignant doit aussi installer des conditions propices à l'apprentissage. Cela implique, entre autres, l'instauration de relations humaines épanouissantes pour les élèves. Pour les PES, ce rôle de l'enseignant, centré sur ses élèves et sur leur bien-être, est la première condition de réussite de l'enseignement pour les professeurs des écoles débutants. Ils sont tout particulièrement attentifs à l'importance de savoir établir des conditions de travail propices aux progrès des élèves et d'instaurer un climat relationnel dans lequel chacun peut s'épanouir. Tous considèrent que l'école doit être un contexte d'apprentissage agréable où les activités enseignées sont motivantes et suscitent du plaisir chez les élèves. Pour Foulin et Toczek (2008), la motivation renvoie directement au fait de ressentir le plaisir d'avoir réalisé une activité. Cette motivation et ce plaisir ressentis par l'élève émanent bien du choix des activités proposées par l'enseignant.

La deuxième condition requise pour enseigner avec efficacité, selon les PES, est le savoir. Enseigner serait d'abord une question de connaissances disciplinaires. Cette position révèle une représentation du métier axée sur la maîtrise des contenus et la transmission des connaissances. La mission d'instruction apparaît ainsi dans les discours des PES pour qui leur

future activité professionnelle doit viser principalement l'acquisition de connaissances. S'agissant des mathématiques, la posture transmissive apparaît majoritaire dans les représentations. Le terme de «transmissif» est employé ici pour souligner le rôle du professeur qui expose la (ou les) règle(s), en supposant que l'élève pourra s'approprier les usages possibles dans des contextes différents. La posture transmissive privilégie l'exposition de la règle : la révéler, l'expliquer, la simplifier pour en faciliter la compréhension par tous les élèves. Ceux-ci s'entraînent ensuite sur des exercices simples pour consolider son usage. La logique d'apprentissage s'inscrit dans la transmission (faire apprendre, aider à comprendre, à acquérir, à connaître, initier) en éveillant, suscitant l'envie de découvrir. Les élèves doivent mémoriser, restituer, puis appliquer. Les propos de la plupart des novices apparaissent en écart avec les principes didactiques. Faut-il interpréter ces résultats comme une réticence des enseignants du premier degré à intégrer les connaissances scientifiques dans l'enseignement ? Ils s'afficheraient donc en décalage avec ce qui est attendu, aujourd'hui, de l'enseignant spécialiste des apprentissages à l'école primaire ? Cette posture transmissive des débutants émane d'adaptations pragmatiques à des situations professionnelles, de réponses de praticiens confrontés à la complexité de leur métier. L'enseignement de l'histoire-géographie et des mathématiques, tel qu'il est conçu, illustrerait plus une solution pour répondre aux nombreuses tensions qu'ils affrontent quotidiennement dans leur classe et que les principes didactiques ne permettent pas toujours de résoudre.

Concernant la représentation que les PES ont de l'enseignant expert des apprentissages, les réponses que nous avons recueillies donnent à penser que les PES considèrent l'enseignant comme une personne compréhensive, un maître instruit, un artisan, plus qu'un spécialiste des apprentissages. Jusqu'à dissocier le temps de formation, qui valorise ce modèle, du temps d'enseignant débutant dans une classe, les PES préservent de la sorte une cohérence à l'ensemble «théorie/pratique». Pour d'autres PES, les tentatives d'agir «comme un enseignant expert» semblent occasionner plus de difficultés de conduite de classe qu'elles n'en résolvent. En effet, de leur point de vue, leurs choix professionnels se sont trouvés «en tension» entre «le modèle idéal» et «les contraintes du terrain». Pour résoudre ces difficultés, les stagiaires ont dû parfois renoncer à leur représentation «idéale de l'action», pourtant censée la plus ajustée aux apprentissages des élèves, pour en adopter une autre, qu'ils estiment plus adaptée aux circonstances. Pour construire cette représentation pragmatique, les débutants s'appuient sur les conseils des pairs en formation, ou sur ceux prodigués par les enseignants sur le terrain. Ces conseils leur apparaissent alors fonctionnels car ils aident à

entrevoir des procédures facilitant la conduite de la classe et à gérer les comportements perturbateurs. L'important est aussi d'asseoir la reconnaissance du rôle de l'enseignant et de maintenir les possibilités attentionnelles des élèves. Devenir un «spécialiste des apprentissages» semble relever ainsi d'une quête dans un futur idéalisé et certains affirment l'impossibilité d'y parvenir. Pour le PES, se professionnaliser ne renvoie pas à la maitrise de connaissances scientifiques mais signifie se voir attribuer une classe en responsabilité, afin d'avoir l'opportunité de mettre en pratique ses compétences professionnelles au service des élèves, des parents d'élèves et de l'École.

Les premières expériences professionnelles sont vécues de manière douloureuse par les PES. Les tâches à accomplir sont nombreuses, les difficultés quotidiennes. Chacun tentant, avec ses ressources, sa volonté, son envie de réussir, ses capacités d'implication, de rencontrer un premier équilibre. Durant leurs stages, et pour leur pratique future, les PES souhaitent progresser dans certains aspects de leur pratique professionnelle : effectuer plus rapidement leur activité de préparation didactique, mieux gérer l'hétérogénéité des élèves, enrichir leur enseignement d'éléments pratiques. Confrontés aux obstacles de leur exercice quotidien, la plupart des PES sont en quête de connaissances et de savoir-faire directement transposables en situation. Il apparait que lors des stages en responsabilité, recevoir un conseil, recueillir une recette, prendre conscience de certaines maladresses, peuvent représenter des soutiens. Ces éléments qui se transmettent des enseignants expérimentés vers les PES peuvent accompagner la conduite de classe, élargir la pratique pédagogique. Dans cette optique, l'aide immédiate est favorisée car elle permet de satisfaire partiellement les besoins présents. Dans certains établissements, la présence de professeurs peut contribuer à l'appropriation de savoirs professionnels par les échanges collaboratifs qui alimentent et enrichissent la pratique professionnelle. La formation universitaire parait aussi contribuer à l'enrichissement des gestes professionnels, et ce, plus spécifiquement lorsque les activités proposées peuvent être associées à la pratique professionnelle et qu'elles fournissent des réponses, des pistes de travail concrètes à mettre en œuvre en classe. La pratique professionnelle s'alimente souvent de conseils et de techniques collectés au gré des rencontres. Ces conseils sont adoptés plus facilement que les résultats des travaux exposés dans les publications des didacticiens.

I. 1. 2 : Les savoirs didactiques confrontés à la pratique professionnelle débutante

Nous avons rappelé dans le chapitre I que la création à la fin des années 60 des premières chaires de «sciences de l'éducation», et l'apparition des didactiques dans les années 70, ont engendré une nouvelle conception de la formation des maîtres, plus orientée vers les modèles théoriques de l'enseignement-apprentissage et les acquis de la recherche.

A chaque profession correspond un socle approfondi de connaissances faisant du professionnel un expert ayant un rapport au savoir structuré par une formation intellectuelle. Les observations de séances de classe nous ont permis de repérer les difficultés des professeurs des écoles à s'approprier des éléments de didactique. Les résultats de l'ensemble des observations permettent de mettre en évidence «une forme scolaire largement partagée» (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 173). Nous en présentons les principales caractéristiques chez les débutants et les enseignants expérimentés. Pratiques débutantes et expérimentées diffèrent au niveau de la planification de l'enseignement et de la gestion de situations de classe. De cette comparaison entre la pratique des enseignants expérimentés et celle des enseignants stagiaires et débutants, nous avons approfondi le profil de l'enseignant expert des apprentissages.

Les professeurs des écoles débutants proposent des scénarios accordant une part importante à la présentation collective de l'activité proposée : ils présentent et expliquent comment faire. Cette phase de présentation sert d'exemple à appliquer ensuite. Elle est suivie d'un temps de réalisation individuelle d'exercices d'application et d'une éventuelle correction individuelle ou collective. Les étapes d'institutionnalisation sont le plus souvent absentes. L'étayage et la valorisation individuelle des élèves par des encouragements sont récurrents et le traitement des conduites plutôt individualisé. En fait, nos observations de séance de classe dévoilent que le professeur des écoles débutant est très souvent «prisonnier» des demandes individuelles des élèves. Lors des recherches des élèves, il se laisse accaparer par ceux qui sont en difficulté. Il ne parvient pas à prendre le recul nécessaire pour conduire une observation efficace des erreurs produites. En effet, le professeur débutant agit et ne peut encore être disponible pour observer car il est préoccupé par la gestion de la classe. Nous constatons de rares prises d'informations sur les résultats des élèves, du moins conscientes, chez les professeurs débutants observés, visant à préparer les phases de mise en commun. Cette prise d'informations sur les productions des élèves n'est pas facile. En effet, elle réclame de prendre du recul par rapport à la classe, elle doit sans doute être plus ou moins

programmée, elle doit se fonder sur une certaine connaissance des élèves et, surtout, pour être pertinente, elle impose des moments de travail autonome aux élèves. Nous avons vu que les débutants se laissent guider par les manifestations des élèves pour décider qui envoyer au tableau, qui interroger. Ils semblent subir les sollicitations des élèves plutôt qu'agir de façon planifiée. Nous avons ainsi repéré dans les séances de classes menées par les professeurs des écoles en formation et les professeurs stagiaires débutants une gestion des interactions orales sous la forme de questions-réponses. L'élève s'inscrit dans le questionnement du professeur, il prend rarement l'initiative et ses interventions sont de courte durée. Les interventions d'élèves sont des réponses à des questions formulées par l'enseignant. Dans ce sens, les débutants interrompent souvent l'élève interrogé soit pour confirmer ou valider ses propos, soit pour guider ou induire ses raisonnements. On peut estimer que les fréquentes interruptions, le questionnement dirigé visent à diminuer l'incertitude que le débutant pressent dans les réponses des élèves. Un compromis entre les exigences de la conduite de la classe, le manque d'expérience dans la gestion des phases de mise en commun et enfin la représentation et la prise en compte des principes didactiques, amène parfois le professeur débutant à limiter la participation des élèves à la phase de mise en commun. Les savoirs scientifiques sont ainsi victimes des problèmes de conduite de classe. La volonté d'exercer au mieux le métier de professeur des écoles en adoptant les recommandations scientifiques engendre parfois une tension vive dans le quotidien de la classe, lorsque le contexte d'exercice oppose une résistance aux pratiques d'enseignement que souhaiterait mettre en œuvre le professeur des écoles débutant. Les pratiques d'enseignement portent ainsi certaines marques de l'influence des apports scientifiques pour concevoir et mettre en œuvre des séances de mathématiques. Les supports d'enseignement sont sélectionnés en fonction de leur intérêt didactique ; les fiches de préparation ont une organisation formelle qui envisage les objectifs, les compétences, les différentes phases d'apprentissages d'une séance mais qui ne prévoit pas les modalités didactiques se référant au rôle du professeur, aux contraintes du milieu, et aux acquis antérieurs des élèves ; l'enseignement et l'apprentissage sont souvent confondus lors des phases de mises en commun. Les théories constructivistes sont prises en compte mais difficilement mises en œuvre au profit de l'apprentissage des élèves. On peut penser qu'il faille quelques années après la formation pour que se fixent les pratiques d'un professeur des écoles expert des apprentissages. Ainsi que les observations de classe en témoignent, le poids de la contingence pèse plus que l'attrait de la science chez les débutants, de même que la nécessité de réussir l'emporte sur le désir de savoir.

Au contraire, chez les enseignants expérimentés, nous avons observé des énonciations de consignes concises et claires. L'enrôlement des élèves dans l'activité est facilité par des documents permettant aux élèves de construire des habitudes de travail. La gestion de classe présente une alternance abondante d'échanges avec les élèves. Les élèves formulent des critiques sur les résultats et énoncés des pairs. Les enseignants chevronnés accordent une large place à la présentation collective avant de proposer aux élèves des situations de recherche ou d'application. Ils maintiennent l'adhésion des élèves en ménageant une place à chacun. Ils instaurent des règles de vie dans la classe qui imposent, sinon une écoute attentive des autres élèves, du moins un calme relatif.

Les entretiens auprès d'enseignants débutants révèlent un empressement vers la pratique professionnelle et une disqualification de tout propos portant sur la pratique au profit de la pratique elle-même. Pourtant, la «théorie» et «la pratique» ne peuvent s'envisager l'une sans l'autre : toutes deux définissent le travail enseignant. Les savoirs outils, issus de la recherche, théorisent la pratique et accompagnent la réflexivité des enseignants. La formation des maîtres par l'université permet aux futurs enseignants de disposer de savoirs pour la pratique appuyés sur la recherche. La formation attribue aux professeurs le statut et les compétences pour accomplir en autonomie et en toute responsabilité des actes intellectuels pluriels visant l'atteinte d'objectifs en situation complexe.

II : Un modèle de professeur des écoles

II. 1 : Le modèle de l'enseignant expert à l'aune de la conduite de classe

L'activité des professeurs est orientée par des textes officiels, parmi lesquels des référentiels de compétences et les programmes scolaires. L'exercice des enseignants est aussi lié à la pratique professionnelle, c'est-à-dire la manière dont l'enseignant perçoit l'ensemble de ces exigences officielles et les interprète dans le contexte de la classe. Cependant, la pratique professionnelle s'accomplit au moyen d'échanges avec des élèves aux aptitudes cognitives distinctes, par des interactions sociales avec des partenaires éducatifs nombreux. Le métier d'enseignant est incertain, complexe, composite, pluridimensionnel. Dans les situations professionnelles mouvantes, le modèle de l'enseignant spécialiste, expert rationnel qui anticipe ses interventions par des algorithmes de stratégies, est questionné par les novices. En outre, il n'y a de théorie qu'à l'intérieur d'un champ scientifique. La validité des savoirs

scientifiques est interne à leur domaine d'appartenance. La conduite de la classe ne peut être instruite directement par une logique qui émane d'une science. «Personne en son for intérieur ne pense scientifiquement. Tout individu, scientifique ou non, quand il pense un problème, le pense naturellement» souligne Albertini (1992, p. 55). Les principes didactiques ne peuvent être transposés directement pour concevoir des séances d'enseignement. Il y a bien, comme le souligne Perrenoud (2004), du «flou, de l'incertain, de l'indéterminé» (p. 56). Les chercheurs peuvent-ils s'étonner que les débutants tiennent si peu compte des acquis scientifiques ? On ne peut appliquer des savoirs scientifiques directement en classe. Les savoirs rationnels ne suffisent pas pour affronter la complexité et à la diversité des situations de travail. La charge de l'enseignant ne peut consister à «appliquer aux problèmes qu'il rencontre des solutions préétablies scientifiquement.» (Gauthier et al., 1997, p. 18). Cette question alimente le débat portant sur l'art ou la science pour enseigner que nous annoncions dans l'introduction générale. Comme le souligne Hameline (1982), «Longtemps encore ce métier sera bricolage, où l'ingéniosité, sur le terrain précède et prolonge l'ingénierie» (p. 6). Dans un métier de relations humaines, les didactiques ne peuvent s'adapter complètement au projet d'enseignement, aux particularités du contexte, aux caractéristiques du moment, aux capacités et aux stratégies hétérogènes des élèves. Il n'est pas possible de prévoir, de manière exhaustive, les interactions didactiques. Il serait difficile de mettre en œuvre une activité selon un déroulement précis et immuable. Les événements et les réactions des élèves risquent de rendre le projet inopérant. L'enseignant utilise, certes, des planifications plus ou moins détaillées en fonction de son expérience et de sa maîtrise des contenus. Il compose cependant, avec ses objectifs et les événements inattendus ou inédits, les résistances et les difficultés des élèves.

Dans le chapitre 2, nous avions rappelé les paradigmes distingués par Paquay (1994) correspondant chacun à différentes facettes du métier d'enseignant de nos jours. Lang (1996), quant à lui, a choisi de regrouper les catégories de modèles professionnels du métier d'enseignant autour de six pôles. Ces deux auteurs mettent en évidence la complémentarité et l'interaction de ces modèles. Le métier d'enseignant remplit une mission d'instruction qui réclame des compétences s'adossant en partie à une rationalité instrumentale. L'enseignant est un professionnel qui élabore et met en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage qui permettent à l'élève de progresser dans la maîtrise des objectifs fixés dans les programmes. Il doit maîtriser les savoirs à enseigner et les adapter en regard des finalités, des compétences visées ainsi que des contenus des programmes. Conscient que le processus d'apprentissage est

au centre de l'acte d'enseigner, l'enseignant est prêt à élaborer les situations d'enseignement-apprentissage en s'appuyant sur les données de la recherche en éducation. Il planifie des séquences d'enseignement et d'évaluation. Dans la planification, l'élaboration et la gestion des situations d'enseignement-apprentissage, l'enseignant prend en compte les caractéristiques, les connaissances et les représentations des élèves. Il tient compte de l'hétérogénéité des acquis, des besoins des élèves. Il sélectionne des processus didactiques variés et appropriés. L'enseignant choisit parmi les méthodes d'enseignement celles qui lui paraissent les plus favorables aux progrès des élèves. Il favorise l'émergence de questions, le recours aux stratégies, aux rétroactions de manière à favoriser les apprentissages. L'efficacité de l'expert est engendrée par une «rationalité scientifique ou technique» incontestable (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). L'enseignant est prêt à s'impliquer dans une démarche de formation permanente pour partager ses choix pédagogiques et didactiques avec ses pairs. Il doit user des savoirs théoriques pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Il doit s'impliquer dans des démarches d'innovation ou de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle. Les connaissances scientifiques issues de la recherche doivent être intégrées par les futurs praticiens qui les appliqueront dans leur exercice. De la sorte, une connaissance scientifique appliquée devient une connaissance professionnelle. L'objet des recherches scientifiques est bien de permettre aux professeurs de considérer de nouveaux dispositifs d'enseignement afin de mieux interpréter les difficultés de leurs élèves, en leur procurant des outils destinés à installer dans leur classe des conditions pour y remédier. Ainsi, les recherches en didactique sont utilisées au service de la conception et de la programmation des situations d'enseignement. En d'autres termes, la science accompagne le professeur des écoles pour interpréter les obstacles auxquels il se heurte dans les situations d'enseignement-apprentissage.

En outre, comme l'indique Nault (2006), une particularité de la profession enseignante se situe dans l'interaction que l'enseignant développe avec ses élèves. Les professeurs remplissent une mission d'éducation. En conséquence, «contrairement aux actes médicaux où les protocoles d'action reposent largement sur des données purement scientifiques, les interventions de l'enseignant ont pour base ses propres ressources personnelles dans des situations où il ne maîtrise pas tous les éléments de l'environnement qui conditionnent son action.» (p. 141). Il s'agit de composer avec un certain poids d'incertitude et d'imprévu. Si les situations d'enseignement-apprentissage présentent des caractéristiques stables qui procurent sa légitimité au modèle de l'enseignant technicien et du maître instruit,

en revanche, des indices d'incertitude valorisent les modèles de l'artisan et du praticien réflexif. La réflexion dans l'action aide le praticien à penser pendant le déroulement effectif de son action et à mobiliser les ressources adéquates en cas de situation inattendue. Par l'apprentissage, la pratique et l'expérience, on acquerrait les «tours de main» et la maîtrise des gestes qui appartiennent au bon artisan. En outre, l'activité de l'enseignant est incluse dans un contexte qui dépasse le microsystème de la classe. Le modèle de l'acteur social prévaut dans ce cas. L'enseignant appartient à une équipe d'enseignants dans l'établissement. Il doit contribuer à l'élaboration de projets, organiser des décloisonnements, participer à des réunions de maîtres de cycles, des conseils d'école. Acteur social, l'enseignant l'est aussi envers les parents, partenaires à part entière de l'action éducative. Conscient que l'enfant ne peut être considéré que dans sa globalité, il sait travailler étroitement avec les parents, entretenir avec eux une relation professionnelle. Il reçoit les parents pour les informer des progrès ou des difficultés de leur(s) enfant(s). Il s'efforce aussi d'expliquer les programmes scolaires, les activités effectuées en classe, il prodigue des conseils. L'aspect interactif de la relation éducative enseignant-apprenant valorise les modèles de l'acteur social, de la personne, du praticien réflexif. La gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires nécessite davantage qu'une expertise scientifique. «L'actualité montre que l'hétérogénéité culturelle et linguistique de la population scolaire est une donnée incontournable» (Allemann-Ghionda et al., 1999 : p. 22). Le futur enseignant professionnel et acteur social est amené à s'interroger sur les missions de l'École et des enseignants ainsi que sur leurs potentialités de progression pour répondre à l'hétérogénéité actuelle. Il doit s'approprier un esprit d'ouverture, de curiosité et de respect pour autrui afin de le communiquer aux élèves et d'instaurer les règles et les valeurs nécessaires à la vie collective. L'enseignant professionnel est sans doute plus qu'un expert. Il doit certes maîtriser la connaissance disciplinaire, accompagner les élèves dans la construction de leurs connaissances et de leurs compétences, évaluer leurs activités, s'approprier et développer leur culture. Il prépare et met en œuvre les activités d'apprentissage, assume la responsabilité d'instaurer un climat propice au travail. Il s'informe des différents styles d'apprentissage. Il s'investit activement dans la désignation d'objectifs communs pour son établissement qu'il dédie à l'apprentissage. Si toute profession requiert une expertise, cette dernière ne peut se réduire à la dimension technique et procédurale. L'enseignant est aussi un guide vers l'apprentissage en encourageant la réflexion des élèves. Il s'inscrit dans la coopération. Il incarne un modèle de compétences sociales. Il représente des valeurs. Il accompagne les élèves dans le développement de leurs valeurs et dans leurs choix

éthiques. Il contribue par sa mission à l'évolution de la société par la mise en œuvre de la citoyenneté. Par ses compétences personnelles, il encourage et apporte son soutien. Certaines compétences relationnelles sont utiles au métier de professeur des écoles. La première est la compétence de communication, qui se manifeste par l'empathie, l'aptitude à entrer en relation avec les autres : dans la classe avec les élèves, avec chaque élève en particulier, avec les collègues, avec les parents d'élèves, etc. L'enseignant doit dominer des formes multiples de communication. Elles varient selon qu'il s'adresse à des élèves, aux adultes que sont les parents d'élèves, les partenaires éducatifs, les intervenants extérieurs, l'équipe de circonscription. La collaboration avec les parents peut aider la réussite des élèves. Les rencontres entre parents et enseignants sont importants pour toute la scolarité. Ces échanges peuvent engager les parents dans des formes diversifiées de partenariat. Les familles représentent des partenaires éducatifs, et mieux elles saisissent le fonctionnement et les exigences de l'école, mieux elles s'inscriront partenaires. Réciproquement, mieux les enseignants percevront la diversité des fonctionnements familiaux, mieux ils seront aptes à engager des échanges. Une autre compétence à déployer est le contrôle des affects. Face à un élève qui l'attendrit ou qui l'irrite, face à une classe qui l'étonne, aux parents qui l'assaillent, l'enseignant doit savoir contrôler ses émotions et rester maître de lui-même pour conserver son intégrité professionnelle. Enfin, il doit se former tout au long de son parcours professionnel.

Quel modèle d'enseignant valoriser pour une École qui doit doter les élèves de compétences leur permettant d'affronter la complexité du monde ? Elle doit certes privilégier une figure de l'enseignant spécialiste des apprentissages qui réalise et organise des situations d'enseignement-apprentissage. Si enseigner, c'est aider à apprendre, le professeur doit concevoir et mettre en œuvre des situations et des activités favorisant les apprentissages. Un enseignant est un gestionnaire de l'hétérogénéité et un régulateur des processus d'apprentissage. La prise en compte des différences et leur traitement pour favoriser les acquisitions est au cœur du métier d'enseignant. Un enseignant est un régulateur des processus et des parcours de formation. Un enseignant élabore des stratégies initiales selon le objectifs qu'il s'assigne. Un enseignant adapte ses interventions et son projet pour prendre en compte les réactions des élèves, le contexte de la classe, la durée impartie à la séance. Ces régulations s'exercent au cours des activités et sur la progression des séquences.

Nous retrouvons constamment les rapports entre la science et ses «applications». Entre prédominance des savoirs scientifiques et la valorisation d'un art se dispensant de savoir scientifique, la position diffère selon que l'on est théoricien ou praticien. Concevoir l'enseignement comme un art, ou une activité artisanale, c'est privilégier voire se cantonner aux compétences pratiques. Selon Gauthier et al. (1997), cette idée serait «tellement incrustée chez à peu près tous les enseignants que la grande majorité de ceux-ci soutiennent qu'ils ont appris leur métier par expérience au gré des bons coups et des erreurs.» (p. 16). Ainsi, par l'apprentissage, la pratique et l'expérience, on acquiert les «tours de main» et la maîtrise des gestes qui appartiennent au bon artisan. Quant aux recherches processus/produit, elles visent à établir un lien entre les résultats scolaires des élèves (le produit) et des pratiques pédagogiques (le processus). L'enseignant qui adopterait les gestes efficaces devrait augmenter la réussite de ses élèves. La première conception de l'enseignement réfute la pertinence de la recherche, pour limiter l'enseignement au seul contexte de l'expérience personnelle. La deuxième conception élude la complexité de l'action pédagogique et préfère une vision «applicationniste» des résultats des recherches. Pour sortir de l'impasse du «tout ou rien», il ne faut écarter ni les savoirs scientifiques, ni la singularité des savoir-faire. L'expertise enseignante est pour certains un «mythe». Ce mythe est néanmoins porteur d'énergie car comme le soutient Bourdoncle (1993) «il faut croire, prudemment et lucidement, aux idées, aux histoires et aux mythes. Ils nous captent, mobilisent nos énergies et c'est ainsi qu'ils deviennent vrais. Un peu plus vrais.» (p. 31). L'expertise doit permettre aux enseignants d'accomplir en autonomie, en exclusivité et en toute responsabilité des actes intellectuels pluriels visant l'atteinte d'objectifs en situation complexe. La possession de savoirs spécifiques de haut niveau peuvent permettre aux enseignants d'orienter leur pratique. Ces savoirs sont construits et diffusés par la recherche en université. L'enseignement dépend de compétences de spécialistes et non d'un art ou d'une qualité personnelle. Il réclame une activité intellectuelle qui implique l'appropriation de savoirs scientifiques. Cependant, comme le souligne Malglaive (1994), «Une théorie ne s'applique pas dans la pratique : elle s'y investit en devenant l'objet (de connaissance) qui permet d'agir plus efficacement sur le réel en agissant sur sa représentation pensée.» (p. 44). Or, les savoirs forgés par les chercheurs, comme nos études le soulignent, satisfont peu les attentes des débutants.

II. 2 : Un enseignant éducateur

Le professeur est un acteur social. L'École n'est pas seulement le lieu de la diffusion et de l'appropriation des connaissances, mais elle fournit aussi aux élèves l'opportunité de participer à une communauté éducative et de se confronter aux règles et aux valeurs sociales. Cette mission éducative de l'École tend à prendre de l'ampleur, car il ne s'agit plus seulement de fournir aux élèves un ensemble de connaissances, mais de les inciter à cohabiter, à communiquer avec des pairs aux spécificités diverses. En outre, la cellule familiale ne dispose pas toujours de moyens pour susciter les comportements et les choix favorisant l'intégration dans une société devenue très complexe. Le rôle des enseignants ne se limite donc pas à faciliter des apprentissages. Ils forgent des identités marquées par des cultures et des valeurs collectives. Les professeurs remplissent donc une mission éducative. L'expression de la violence urbaine, la déliquescence des liens sociaux, les tensions entre les différentes communautés culturelles et religieuses soulignent la fragilité de notre système démocratique.

Le professeur est un arbitre culturel. Se côtoient dans la classe des élèves porteurs de valeurs et de cultures différentes. Il revient au professeur, dans ce cas, d'ouvrir le dialogue, d'encourager le respect mutuel et la compréhension de l'altérité. Si cette médiation s'exerce durant l'ensemble de la scolarité, elle sera peu à peu intégrée par les élèves. Seul l'enseignant peut instaurer dans sa classe un groupe éducatif solidaire, qui aborde les obstacles de manière collégiale. L'enseignant est aussi un incitateur culturel volontaire pour partager ses découvertes et susciter le désir d'apprendre chez ses élèves. Si les professeurs encouragent les élèves à s'entraider mutuellement, de la coopération peut émerger une compétence collective. L'autorité incarnée par le professeur est responsable de l'application des règles. Les élèves apprennent à cohabiter au sein d'une communauté en respectant des règles explicites.

Pour que l'École et les enseignants participent à la construction d'une société équitable et démocratique à la mesure du XXIème siècle, alors, de quel modèle d'enseignant une École qui encourage l'autonomie et la citoyenneté doit-elle se doter ? Elle doit privilégier une figure de l'enseignant éducateur qui intervient comme arbitre interculturel, organisateur d'un groupe éducatif, responsable de l'application des règles.

III : La formation du professeur des écoles

Les résultats de nos études soulignent que les professeurs des écoles débutants semblent accorder une plus grande priorité aux dimensions relationnelles de l'acte d'enseignement qu'aux dimensions inhérentes aux processus d'enseignement-apprentissage. De plus, les enseignants se confrontent à la complexité et la diversité de la pratique professionnelle. La présence d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement, les classes multi-niveaux accentuent les difficultés de l'enseignement. Ces résultats incitent à s'interroger sur les conditions de formation qui aideraient les enseignants à relier la conduite de la classe à l'appropriation des connaissances didactiques. Il s'agit ainsi de prendre en compte toutes les dimensions du métier d'enseignant dans la formation des professeurs des écoles. Elle doit articuler les savoirs issus de la pratique professionnelle et les connaissances didactiques. La formation des maîtres doit être appréhendée au travers d'une dynamique du savoir qui intègre «théorie» et «pratique».

Nous avons dégagé six orientations pour favoriser l'évolution des formations professionnelles et des pratiques effectives :

- 1 : un dispositif de soutien à la conduite de classe ;
- 2 : une formation rééquilibrée ;
- 3 : la formation des enseignants et de leurs formateurs : articulation théorie pratique ;
- 4 : le développement de la réflexivité et la formation à l'usage des savoirs scientifiques ;
- 5 : le développement de la coopération ;
- 6 : l'accompagnement et la reconnaissance professionnelle des enseignants débutants.

III. 1 : Un dispositif de soutien à la conduite de classe

Confronté à des publics présentant des caractéristiques culturelles, cognitives, sociales diverses, l'enseignant assume une dimension éducative dans sa pratique professionnelle. L'hétérogénéité des élèves infléchit la conduite de classe de l'enseignant. Nous avons souligné les préoccupations majoritaires des enseignants débutants envers la maîtrise de la classe pour proposer des situations d'enseignement-apprentissage (CH. 5). Quant à l'enseignant expérimenté (CH. 5), il met en œuvre des gestes professionnels favorisant l'installation et le maintien d'une atmosphère de travail propice à l'apprentissage. Si conduire la classe occasionne des difficultés aux futurs enseignants, alors, ce doit-être un défi pour la formation. Elle peut accompagner les enseignants débutants dans la construction de cette compétence professionnelle pour que la mise en œuvre des connaissances didactiques ne

soit pas assujettie aux phénomènes de conduite de classe. Les attentes de l'enseignant concernent non seulement les apprentissages mais aussi la connaissance et l'application des règles de vie collectives. Des invariants de conduite de classe apparaissent chez les enseignants chevronnés. Une situation d'enseignement comporte en effet différents gestes professionnels incorporés aux phases d'apprentissages : l'entrée des élèves en classe, l'accueil, les changements d'activités, le questionnement. Le professeur des écoles exprime ses exigences aux élèves, de manière individuelle ou collective. Ces gestes professionnels concourent à l'installation d'habitudes de travail stables sur lesquelles l'enseignant peut cesser de s'attarder pour mobiliser son attention sur les connaissances à construire avec les élèves. La construction et la mise en œuvre de ces gestes réclament des connaissances, il est donc crucial d'y consacrer des modules dans le cadre de la formation initiale axée sur la professionnalisation. Selon Doyle (1980), l'efficacité pour conduire une classe est conditionnée par plusieurs facteurs : un contexte de travail favorisant l'entraide entre les élèves ; la sélection et la proposition d'activités d'apprentissage stimulantes, la vigilance de l'enseignant envers la participation des élèves à ces activités ; la maîtrise des comportements indisciplinés. Pour Nault (1999), si la formation propose des éléments d'observation relatifs à la conduite de classe, les enseignants débutants peuvent expérimenter des stratégies de conduite de classe, évaluer leur efficacité et ajuster leurs interventions, s'il y a lieu. Ces tentatives réfléchies sont alors assimilées par les enseignants comme «schèmes d'action» (Vergnaud, 1994) dans les compétences à enseigner. L'appropriation s'effectue dans l'alternance entre les principes de conduite de classe proposés en formation et la pratique professionnelle. Il s'agit donc de proposer en formation un dispositif de soutien aux enseignants débutants favorisant l'appropriation des gestes professionnels destinés à la conduite de classe. Pour ce faire, des contenus de formation peuvent être déterminés à partir d'un modèle en conduite de classe. Le manque de connaissances procédurales et les représentations erronées des enseignants débutants envers la conduite de classe peuvent engendrer des difficultés lors de la mise en œuvre de situations d'enseignement. Les débutants pensent parfois (CH. 4) que des conseils prodigués par les pairs et la pratique suffisent à pallier les évènements problématiques. L'efficacité des actions de formation est conditionnée par un contenu de formation ciblé sur des facteurs de réussite de conduite de classe et par l'implication des participants dans leur développement professionnel, l'accompagnement des formateurs durant la formation initiale, des pauses réflexives sur les tentatives explorées lors de la pratique professionnelle. Les professeurs des écoles débutants tentent d'appliquer, avec

leurs élèves, des techniques de conduite de classe présentées en formation. L'accompagnement peut être effectué par des experts. La modalité réflexive du dispositif de formation se concrétise par les échanges qui aident à établir des corrélations entre les contenus proposés et l'expérience de la classe. La réflexion ainsi articulée entre les contenus et les tentatives des enseignants débutants de les réinvestir procure de la pertinence à la formation. Des rencontres successives peuvent être organisées entre le formateur et l'enseignant à l'issue d'une journée de classe. Les échanges peuvent s'alimenter des expériences de conduite de classe vécues par le professeur des écoles débutants. Un objectif à atteindre est déterminé conjointement par le formateur et le débutant. L'atteinte de cet objectif fait l'objet d'une appréciation formative à la rencontre ultérieure. Ces visites sont aussi l'occasion pour les débutants de recueillir des ressources documentaires, des outils supplémentaires pour alimenter la réflexion et les échanges futurs.

III. 2 : Une formation rééquilibrée

Bourdoncle (1991), dans une étude critique consacrée à la notion de professionnalisation, pointe les risques d'un usage privilégiant la visée scientifique de concevoir des savoirs experts offrant une technicité d'un niveau «seulement supérieur». En mentionnant les travaux de Schön, Bourdoncle valorise l'importance de s'attacher, en plus des savoirs théoriques, à des savoirs théorisés émanant de l'expérience ainsi que ceux qui sont sollicités durant l'action. Ce souci de prendre en compte le savoir dans sa diversité constitue un facteur du processus de professionnalisation des enseignants. Altet (2001) partage cette intention lorsqu'elle affirme qu'un enseignant professionnel est une personne «autonome, dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels reconnus, venant de la science, légitimés par l'université ou de savoirs explicités issus des pratiques.» (p. 29).

Les systèmes éducatifs européens ont équilibré la formation disciplinaire et la formation professionnelle, en organisant ces deux formations par alternance. Pour les futurs enseignants de classes primaires, ces deux formations sont réparties équitablement et représentent au moins 50% de la formation au Danemark, en Hongrie, en Finlande et en Norvège. Elles occupent au moins 60% de la durée totale de la formation en Communauté germanophone de Belgique, en Lettonie, au Luxembourg, en Roumanie et en Slovénie. En France, depuis la création des IUFM, les futurs enseignants participent à des stages d'observation et de pratique accompagnée, ainsi qu'à des stages en responsabilité. L'évolution

de la formation vers plus de pratique est mise en exergue dans les pays d'Europe du Nord. C'est en prenant cela en considération que les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) sont instaurées par la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École en 2013. Leur Cahier des Charges (Arrêté du 18 décembre 2013) valorise une pratique professionnelle prégnante dans la formation des futurs professeurs des écoles. Il précise que l'alternance permet «l'articulation de la recherche à la formation». La deuxième année de master se déroule en alternance, avec deux jours et demi de stage et deux jours et demi de formation en ÉSPÉ.

La perspective de la formation articulée aux situations de travail était déjà encouragée dans le Cahier des charges de la formation des maîtres (2006) qui formulait les principes d'une «véritable alternance […] devant conserver un lien étroit avec l'enseignement devant les élèves» (p. 6).

III. 3 : L'articulation théorie pratique

Dans un dispositif de formation axé sur le développement de l'expertise professionnelle, l'articulation entre la «théorie» et la «pratique» ne peut s'envisager selon une présentation de connaissances théoriques qui seraient ensuite appliquées lors de la pratique professionnelle. La formation des enseignements «théoriques» et la formation par la «pratique professionnelle» lors des stages doivent devenir mutuellement contributives. Les obstacles auxquels se heurtent les débutants lors des stages peuvent fournir l'opportunité de repérer les savoirs utiles à la résolution de problèmes rencontrés durant la pratique professionnelle. Il revient aux formateurs d'accompagner l'étudiant dans cette articulation entre les connaissances et leur utilité pratique. Quelques modalités peuvent permettre de mettre en œuvre les principes évoqués. Il peut s'agir, selon les cas, de référentiel de compétences servant de base au curriculum de formation, d'un apprentissage par résolution de problèmes, de l'organisation des contenus de formation d'après le travail des enseignants, de la confrontation des enseignants débutants à des situations de travail réel.

III. 3. 1 : Un référentiel de compétences comme curriculum de formation

La pratique professionnelle rencontre des situations ou des catégories de situations que le professeur des écoles doit maîtriser pour remplir sa mission d'enseignement. Toutes les situations professionnelles ne peuvent être prises en compte dans l'élaboration d'un référentiel de compétences. Seules les plus représentatives et constitutives de l'enseignement pourraient

l'être. Dans un premier temps, il s'agirait de recueillir auprès des enseignants les situations les plus caractéristiques de la tâche qu'ils accomplissent. Dans un deuxième temps, il s'agirait de regrouper ces situations en diverses catégories présentant des similitudes. Les thèmes dégagés de la pratique structure alors un référentiel soumis à l'ensemble des formateurs et adapté selon leurs propositions.

Cette démarche implique l'organisation d'un curriculum universitaire professionnel avec des savoirs structurés autour de thèmes illustrant la complexité de la profession d'enseignant. L'adéquation entre les thèmes repérés dans la pratique professionnelle et le curriculum de formation permet aux savoirs provenant de la recherche de servir d'outils d'analyse ou de constituer des savoirs mobilisables dans l'action. Cette démarche établit la spécificité professionnelle de la formation structurée autour de compétences. La structuration du curriculum de formation en fonction du Référentiel de Compétences peut accompagner tous les formateurs, universitaires, professeurs ESPE, professeurs des écoles maîtres-formateurs, dans la conception d'une vision commune de la professionnalité enseignante à édifier. Cette articulation peut inciter l'ensemble des formateurs à dialoguer pour construire les dispositifs adaptés au développement de compétences et organiser la formation comme un ensemble cohérent. Pour ce faire, des moments de réflexion entre diverses catégories de formateurs et portant sur une action commune nivellent la division du travail des formateurs provenant de l'université ou de la pratique professionnelle. Le curriculum doit donc permettre une mise en lien, une irrigation réciproque de tous les contenus de la formation. Il doit réunir l'expertise du groupe professionnel des différents types de formateurs, sans oublier l'intégration des apports de la recherche associés aux savoir-faire issus de la pratique. Il paraît indispensable de bénéficier de la diversité des formateurs pour consolider leur coopération professionnelle, en officialisant des instances de concertation. L'Institution doit favoriser des dispositifs de mutualisation des pratiques, le partage de savoirs, l'élaboration de projet pour consolider une culture commune de tous les intervenants dans la formation à l'enseignement. La contribution significative de tous les acteurs engagés dans la formation des enseignants est indispensable à l'élaboration d'un projet commun cohérent et applicable dans un contexte innovant réclamant des ajustements permanents.

III. 3. 2 : Un apprentissage par résolution de problèmes

En France les futurs médecins bâtissent un socle théorique en amont de la pratique professionnelle et le complètent tout au long de leur formation à partir d'observations et d'interventions sur des cas concrets. Pendant les deux ou trois premières années de la formation, ils s'approprient les savoirs savants, anatomiques, physiologiques, pharmacologiques, etc. Ils rendent visite au patient, ils observent, ils tentent un traitement, ils raisonnent à partir des cas existants. Dans certaines facultés de médecine suisses et canadiennes, l'articulation entre la théorie et la pratique débute dès la première année d'études universitaires. Ils sont, en effet, confrontés à un cas simple, mais en disposant de plus de temps pour le tâtonnement et la réflexion qu'un professionnel expérimenté et d'un accompagnement. Les apprentis sont immergés, avec un étayage, dans un processus de résolution de problèmes. Chaque situation problématique va mobiliser les ressources théoriques, méthodologiques, didactiques, dont certaines sont à bâtir intégralement ou à assimiler plus efficacement, parce que ce sont des outils essentiels pour atteindre l'objectif. Dans cet apprentissage par résolution de problèmes, le médecin débutant apprend en faisant, mais apprend pour élaborer un diagnostic, pour interpréter une situation.

Cette démarche est reproductible en formation des enseignants. Même si toutes les connaissances ne se bâtissent pas dans l'action, la construction de compétences réclame une articulation étroite entre les connaissances théoriques et la pratique professionnelle. Cette conception exige de la part des formateurs de développer des savoir-faire dans l'élaboration du plan de formation, afin que la succession des difficultés aide les débutants à bâtir peu à peu les savoirs et les compétences attendus. Ces modalités de formation sont donc grandement liées à l'ingéniosité des formateurs. En outre, elles réclament un engagement important dans la formation de formateurs et leur propre développement professionnel, basé lui aussi, sur une pratique réflexive.

La didactique des disciplines scolaires a établi une théorie des situations-problèmes permettant de produire des apprentissages situés dans la zone proximale de développement des élèves afin de les accompagner dans la construction de nouveaux savoirs et des compétences. Il reste à adapter ces conditions aux formations professionnelles. On observe ainsi, dans le domaine de la formation des adultes, l'essor de didactiques professionnelles (Clot, 2000 ; Paquay et al., 1996 ; Pastré, 1999, 2000 ; Samurçay & Pastré, 1995). Un renversement s'effectue par rapport au modèle classique de formation dans lequel la théorie

devance l'action. Dans une démarche d'apprentissage par résolution de problèmes, la théorie apporte des outils pour planifier, élaborer des stratégies, tout en servant aussi de grille de lecture de l'expérience. Elle est sans cesse complétée, raisonnée par l'expérience et la réflexion sur l'expérience. Ce processus a pour principe d'associer savoirs issus de la recherche et exercice professionnel. La visée de professionnalisation est de former des experts qui, dotés d'objectifs et d'une éthique, sauront ce qu'il convient de faire, sans être strictement encadrés par des modèles ou des théories. Même si le professionnel maîtrise et respecte les règles déontologiques et les principes méthodologiques, il extrait des savoirs scientifiques certains modèles de traduction du réel aussi bien que des stratégies d'action. Il puise dans les acquis collectifs, construits en formation, pour élaborer un traitement local des situations.

Il conviendrait ainsi d'aménager des unités de formation favorisant une alternance entre la pratique professionnelle et les apports théoriques, d'assigner un objectif d'articulation théorie-pratique à toutes les unités de formation. Cette potentielle mobilisation des savoirs plaide en faveur d'une certaine cohérence entre les contenus de formation et la pratique professionnelle. En effet, si une conception cohérente de l'articulation théorie-pratique et du processus d'élaboration de compétences professionnelles n'est pas partagée par l'ensemble des formateurs, l'alternance peut fonctionner comme un dispositif stérile. Cette cohérence de points de vue entre les formateurs ne résulte pas forcément d'un texte d'orientation qui en fixe des principes. Elle émane nécessairement d'une conception partagée de l'articulation théorie-pratique.

III. 3. 3 : L'organisation des contenus de formation d'après le travail des enseignants

Le Cahier des Charges de la formation des personnels du premier degré, cadre du plan académique de formation 2013-2014 des personnels enseignants, déploie des principes organisateurs qui ciblent la valorisation de l'activité professionnelle dans la formation universitaire par l'alternance qui «favorise l'entrée progressive dans le métier.» (p. 2). Cette indispensable prise en compte de la réalité de l'activité professionnelle est confortée par l'évolution des spécificités du public scolaire, particulièrement une plus importante hétérogénéité de socialisation des élèves (Rayou & van Zanten, 2004). Cette évolution réclame de la part des enseignants, en plus des compétences pour instruire, de nouvelles compétences pour éduquer. En même temps, les difficultés des enseignants débutants à

conduire une classe et à imposer de la discipline incite les formateurs à prendre en compte effectivement ces obstacles. Dans ce sens, les questions relatives à l'expérience professionnelle, à la modélisation de l'activité enseignante ainsi qu'au dispositif d'apprentissage professionnel, deviennent des préoccupations déterminantes pour engendrer des dispositifs de formation adéquats et évolutifs.

Les contenus de formation ne peuvent consister en la présentation des règles génériques didactiques et pédagogiques préexistantes qu'il conviendrait d'appliquer en classe. Dans ce sens, les règles exposées par des formateurs éloignés de la pratique de classe peuvent alors correspondre à des prescriptions idéalistes. Celles révélées par des formateurs gardant une pratique d'enseignant peuvent aussi être éloignées des possibilités d'action d'un enseignant débutant, car elles proviennent d'une pratique expérimentée. Dans les deux cas, ces règles risquent d'être perçues comme irréalistes ou inaccessibles par les enseignants stagiaires. Exposer aux débutants ce qu'ils devraient accomplir dans leur classe selon les programmes, les instructions diverses et des principes didactiques et pédagogiques valorisés par les formateurs, peut s'avérer contre-productif. Ces modalités de formation peuvent décourager les débutants à mettre en pratique ces principes ou les conduire à les rejeter en majorité. Un enseignant débutant peut difficilement accéder à l'expertise de didacticiens ou de pédagogues tant leurs approches sont éloignées. Face à ce processus «descendant» de la formation pouvant provoquer des distorsions entre l'activité effective des débutants et l'activité recommandée, a été engendrée une représentation «ascendante» de la formation (Méard, 2004) s'incarnant dans des dispositifs d'analyse de pratiques (Zeitler & Leblanc, 2005). Ces dispositifs laissent les contenus de formation apparaître au gré des hasards des expériences professionnelles. Si l'avantage de cette approche est d'apporter des solutions individuelles à des préoccupations immédiates des débutants, les limites sont d'aborder des aspects qui ne sont pas forcément déterminants, de ne pas anticiper les obstacles auxquels les enseignants vont être confrontés au départ de leur exercice professionnel d'enseignement. Le risque de cette démarche est aussi de se limiter à des questions et des traitements idiosyncrasiques. Alors, engendrer des contenus de formation transposables dans des situations d'enseignement variées, et pour le plus grand nombre de stagiaires, suppose d'identifier rigoureusement des préoccupations et difficultés spécifiques des enseignants stagiaires dans la pratique de la classe. Un certain nombre de travaux (Goigoux, Baques & Tardif, 2006) basés sur l'analyse de l'activité d'enseignants débutants et d'enseignants expérimentés ont dégagé des thématiques professionnelles :

- la classe comme contexte social que les professeurs des écoles doivent gérer ;
- la classe comme contexte potentiel d'émergence de conflits favorisés par une autorité distante, un manque de négociation, une augmentation de sanctions formulées par les professeurs des écoles ;
- les actions multiples et simultanées des professeurs des écoles provoquant des dilemmes et des tensions fortes ;
- l'agencement spatial de la classe présentant des possibilités de positionnement et d'interactions du professeur des écoles pour maîtriser, évaluer, rappeler des règles ;
- l'enseignement comme la construction de l'interaction des professeurs des écoles avec leurs élèves ;
- la classe comme milieu où chacun contribue à l'apprentissage.

Selon cette optique, les contenus ne sont pas élaborés à partir de savoirs généraux et abstraits préexistants à l'activité d'enseignement mais sont pensés en termes d'engagement dans la situation de classe, de reconnaissance d'analogies entre des situations et d'expériences significatives.

III. 3. 4 : Confronter les enseignants débutants à des situations de travail réel

Nous développons quelques exemples concrets autour de la confrontation des enseignants débutants à des situations de travail réel. Une séance de formation peut commencer par le visionnement d'enregistrements de séances de classe menées par des pairs. En offrant aux débutants la possibilité de cerner le contexte de la situation professionnelle de décrire précisément le déroulement d'un processus et d'accéder au point de vue des protagonistes (entretiens), on ouvre des opportunités de formation intégrant les critiques apportées par les enseignants en formation. Ils réclament, en effet, une formation les préparant «vraiment» au métier, aux évolutions de ce dernier. Ils estiment leur formation «trop théorique», ils se considèrent évalués selon des modèles théoriques trop éloignés de la réalité du terrain, et ils affirment que l'intérêt même de la formation réside dans la pratique professionnelle au sein des établissements scolaires (Rayou & Van Zanten, 2004). Ils réclament une formation les préparant «vraiment» au métier et à ses évolutions.

Proposer dans la formation des interventions en classe liées aux besoins identifiés comme prioritaires par les débutants lorsqu'ils enseignent, permet d'aborder des questions d'apprentissage professionnel pertinentes et de se doter des moyens de les saisir dans toute leur complexité. La confrontation à des séances conduites par des pairs encourage un

engagement réflexif conduisant les participants à se référer à leur expérience personnelle et leur offrant la possibilité de reconnaître des traits similaires entre les situations vécues, les situations visionnées et les situations relatées.

Certains travaux (Serres, Ria, Adé & Sève, 2006) soulignent que l'utilisation d'enregistrements de séances de classe filmées en contexte scolaire incite les stagiaires à s'impliquer immédiatement, spontanément, dans une comparaison entre ce qu'ils saisissent de la situation visionnée et ce qu'ils pratiquent dans leur classe. Même si leur expérience professionnelle est réduite et si la situation ne coïncide pas forcément à leur niveau ou à leurs contenus d'enseignement, un repérage des analogies avec les situations les plus proches, ressemblantes, s'engage. La confrontation à des séances filmées représente aussi un moyen assez efficace pour rassurer les stagiaires sur leurs propres difficultés d'enseignement. L'analyse de séances de classe conduites par des pairs peut paraître pertinente aux débutants parce que ces séances présentent des pratiques auxquelles ils sont confrontés quotidiennement.

Ce dispositif vise à accompagner les stagiaires dans le repérage et l'interprétation de l'activité significative montrée par les acteurs (enseignant et / ou élèves) lors de situations problématiques ; dans la mobilisation et la mise en relation de cette situation à un ensemble de savoirs composites élaborés durant leurs expériences d'enseignement ; dans leurs échanges entre pairs et les différentes situations de formation ; dans la composition d'un inventaire de gestes professionnels et son enrichissement.

Des enregistrements de séances de classe menées par des enseignants expérimentés peuvent également représenter des outils de formation à condition de ne pas débuter la formation par cette confrontation trop décalée, de ne pas les exploiter comme des modèles à appliquer et d'analyser la complexité des gestes professionnels rassemblés dans la situation. La présentation de pratique d'enseignants expérimentés devant permettre d'élargir le champ des possibles, d'envisager des alternatives entre ce qui est conseillé en formation et ce que l'enseignant débutant pense pouvoir faire dans sa classe.

Le niveau d'expertise des enseignants filmés influence l'activation du processus de recherche d'analogies. La recherche d'analogies en formation peut, ainsi, être encouragée lors d'utilisation et d'exploitation de séances de classe filmées. Les observateurs débutants se mettent facilement à la place de l'acteur. Cette identification favorise le développement de l'aptitude, chez les étudiants, à prélever des indices pertinents liés au contexte particulier de la classe et à préparer des pistes d'interventions plus adéquates en relation avec leur propre

pratique. Il nous semble que plus les thématiques des séances présentées sont éloignées des préoccupations actuelles des étudiants-stagiaires dans leur parcours de formation et moins elles sont perçues comme profitables. Le respect du principe de synchronisation entre la nature de ces séances d'enregistrements et les besoins présents des étudiants contribue à améliorer l'effet formateur de cet outil. Cette piste pour la formation implique cependant d'alimenter régulièrement une banque de données vidéo de situations de classe soumises à l'analyse de l'activité réelle des enseignants.

Le formateur élabore donc un cadre méthodologique permettant d'appréhender l'expérience des débutants et la réalité des classes et construit des catégories d'analyse de l'activité *in situ* facilitant la compréhension de la complexité et de la dynamique de la pratique enseignante. De la sorte, lors des moments d'analyse réflexive des séances effectuées ou observées, le formateur peut approcher des éléments de la logique du professeur en formation. Il s'agit alors pour lui de déceler les préoccupations majeures de l'enseignant débutant et ce qui conditionne ses choix. Il peut prélever des indices sur la manière dont le débutant traduit les décisions prises spontanément au cours de la séance. Il peut aussi repérer sa capacité à prendre du recul par rapport à sa pratique, par exemple dans son aptitude à analyser les différences entre le projet et sa mise en œuvre. Le formateur est ainsi conduit à rechercher des moyens appropriés pour entrer en résonance avec la démarche de l'enseignant débutant.

Quant à ce dernier, il prend conscience de certaines caractéristiques de son expérience professionnelle. Il apprend à repérer des régularités dans les pratiques professionnelles visionnées. Il envisage et met en œuvre des transformations qui constituent un progrès dans son activité d'enseignant.

III. 4 : La formation à l'usage des savoirs scientifiques

III. 4. 1 : Le récit d'expérience

La tenue d'un récit d'expérience initie un dialogue avec soi-même, implique le narrateur dans son histoire professionnelle et déclenche la réflexion. Cette approche a beaucoup été utilisée en formation des adultes (Delcambe, 1994 ; Lerbet). Différentes manières de comprendre la réalité sont confrontées dans l'écriture et contribuent à situer le rédacteur en recherche sur son expérience professionnelle. Dans cette optique l'analyse réflexive peut être une façon d'opérer des transformations bénéfiques dans la pratique professionnelle.

L'activité réflexive des futurs enseignants, au moyen de l'écriture, peut se révéler profitable pour mieux percevoir le cheminement de leur développement professionnel. L'écriture est un outil d'auto-construction. En premier lieu, comme le note Raymond (1993), la rédaction de récits de vie éducatifs permet de clarifier l'expérience vécue durant la pratique et de prendre conscience de l'articulation des transformations personnelles produites par la formation et de leurs conséquences sur la pratique. De la sorte, la démarche d'écriture procure sans doute aux enseignants le contrôle sur leur pratique lorsqu'ils réalisent les réussites et les obstacles qu'ils rencontrent dans leur exercice. Elle s'inspire de la complexité de l'exercice quotidien dans la classe et incite à des interactions sur l'enseignement. Elle incarne une forme de responsabilité professionnelle. Elle permet ainsi, d'asseoir une autonomie, un sentiment de compétence par le pouvoir de consolider sa pratique, de trier des informations et de transformer des situations. L'utilisation du portfolio et de ses versions est amplement admise. Celui-ci met en relief la construction de l'intégration des compétences requises chez le futur enseignant. Comme le notent Diallo, Lévesque et Molina (1998), il oriente la réflexion du futur maître vers sa professionnalité. Or, en quoi l'écriture peut-elle favoriser la professionnalisation dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes ? Comment l'écriture réflexive représente-t-elle une démarche majeure pour le développement professionnel des futurs enseignants ? Comment l'écriture est-elle un instrument de développement professionnel et les effets de l'écriture sont-ils des outils de professionnalisation ? Les dispositifs qui, en France, incitent les futurs professeurs à mener une réflexion sur leur pratique, nécessitent diverses activités de lecture et d'écriture alimentant la rédaction de rapports de stages, de portfolios, etc. Cependant, ces travaux de lecture et d'écriture ne font pas l'objet d'un accompagnement particulier. En effet, l'attention des formateurs peut rester focalisée sur le produit final attendu et moins s'attacher à la démarche de réflexion et d'engagement.

Dufays et Thyrion (2002) ont analysé les enjeux et les effets des dispositifs pédagogiques d'écriture réflexive dans l'objectif de dégager les conditions de leur efficacité. Ces auteurs soulignent qu'un travail écrit fournit une occasion d'enrichissement, de clarification de la pensée, de mémoire, et d'édification d'une identité professionnelle. Leurs apports rejoignent bien une préoccupation de la plupart des jeunes enseignants (Barbier et al., 1994, cités par Beckers, Jardon, Jaspar & Mathieu, 2007). Il est vrai que la réflexion réclamée lors de la rédaction d'expériences peut révéler, d'une part, les processus de sélection en mémoire qui commentent le vécu personnel et, d'autre part, les pensées spécifiques de

l'identité personnelle. Le récit professionnel constituerait un cheminement intérieur dans le temps et l'espace remémorés, intégrant aux projets personnels la reconstruction interprétative des faits passés. Or, dans cette recherche d'identité, le fait de se savoir lu peut freiner la spontanéité de l'écrit réflexif. Dans ce sens, le stagiaire peut être assuré, par exemple, du respect de ses positions personnelles, de l'absence de jugement qui puisse associer cette lecture à une évaluation formelle et du respect des droits de l'auteur. Plusieurs solutions peuvent, dans ce cas, être présentées aux futurs professeurs. Il peut être proposé à ceux qui rédigent leurs expériences accompagnées d'informations personnelles, de ne montrer au formateur que les pages concernant le caractère professionnel de l'expérience. La rédaction des récits d'expérience peut aussi rester anonyme. Enfin, le débutant peut ne recevoir de rétroaction de lecture que d'un partenaire qu'il a choisi. Les données écrites peuvent ne pas être utilisées sans l'autorisation préalable, écrite, de l'étudiant en formation. En outre, un accord consensuel au sujet des normes pratiques que nécessite l'écriture réflexive est obtenu lors d'une discussion préalable.

Enfin, pour les personnes rétives à une réflexion accompagnée au fil d'une écriture autobiographique, une autre solution peut être avancée. Celle d'entretenir une correspondance professionnelle avec un pair, d'apporter un compte rendu réfléchi sur un DVD enregistré, d'entretenir des échanges avec le formateur pour profiter de rétroactions, etc. Le formateur s'abstient d'exprimer de la réprobation pour éviter une écriture artificielle et que la normalisation domine la construction de l'identité. L'écriture réflexive peut donc être intégrée à la formation avec souplesse, en concertation avec les participants.

En comparaison, les options fréquemment retenues en formation peuvent paraître rigides et posséder le tort d'imposer une structure préétablie. Certes, dans le contexte que nous valorisons, l'écriture réflexive n'est pas une façon de contrôler et de forcer les étudiants à rendre compte de leur possible incompétence mais elle est un moyen de perfectionnement. De la sorte, un individu préférant une autre approche profiterait probablement d'avoir la possibilité de diverger du groupe dans sa façon de faire.

Or, les professeurs des écoles en stage disposent de peu de temps pour réfléchir à leur expérience pratique. Ils peuvent être surchargés par des préparations professionnelles peu en rapport avec ce qui leur est nécessaire en pratique. De plus, certains stagiaires occupent une partie importante de leur temps à rédiger un journal de bord rendu obligatoire, avec des échéances précises. Les instruments les plus utiles peuvent s'avérer des handicaps s'ils sont imposés à rebours du bon sens et dans des contraintes de temps et de travail qui empêchent de

bénéficier de leurs effets positifs. Au cours de la formation, le but de l'écriture peut être détourné pour répondre aux besoins d'évaluation. Dans ce sens, les écrits (dossier documentaire, mémoire) sont utilisés pour évaluer le niveau du candidat et déterminer s'il est apte à enseigner.

III. 4. 2 : Le mémoire professionnel

Le mémoire professionnel occupe une place importante dans la formation initiale des enseignants, comme dans toute formation en alternance à l'intérieur d'un cursus universitaire. Rédigé avec l'accompagnement d'un directeur de mémoire, il a pour objectif de permettre au futur enseignant d'analyser sa pratique professionnelle de façon distanciée. L'Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters «Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation» notifie que «l'évaluation de la période d'alternance porte sur le mémoire de master, la soutenance de ce mémoire et l'activité du stagiaire en situation professionnelle.». Écrit réflexif sur une pratique et une expérience personnelle, le mémoire professionnel se présente sous la forme d'un récit d'expérience associant connaissances théoriques et descriptions de pratiques circonstanciées, par lequel l'enseignant en formation essaie de clarifier le sens de ses interventions et de son implication.

Les savoirs scientifiques ne peuvent concourir à la résolution de problèmes professionnels que si le mémoire n'est pas considéré uniquement comme un produit mais aussi comme processus. L'étudiant pourrait procéder à un exposé rigoureux sans que soit considéré l'impact de ses connaissances sur sa posture professionnelle. La fonction des savoirs scientifiques est bien d'accompagner l'étudiant à mieux percevoir une dimension de sa pratique d'enseignant, pour se l'approprier et pour gagner en efficacité grâce aux ajustements apportés à son exercice. Les savoirs scientifiques procurent ainsi une intelligibilité et une maitrise du traitement de difficultés récurrentes. Ce qu'il est attendu de l'étudiant par le recours aux savoirs scientifiques dans le mémoire professionnel, c'est qu'il les utilise pour résoudre des difficultés distinctes dans l'exercice de la profession. Si l'étudiant saisit l'utilité des savoirs scientifiques pour l'accompagner dans la conduite des apprentissages, pour puiser les références pertinentes permettant d'apprécier la justesse de sa démarche mais aussi de recourir au langage adapté pour justifier une action qu'il a su élaborer et mettre en œuvre, alors cet étudiant considérera les apports scientifiques comme appartenant à sa pratique d'enseignant. C'est bien l'enjeu d'une formation devant traiter la haute complexité de l'exercice enseignant. Cependant, la première difficulté consiste à accomplir une articulation

entre la généralité de la science et la spécificité de l'exercice sélectionné. L'étudiant doit accomplir un travail intellectuel, plus ardu encore, car il doit percevoir comment des considérations générales peuvent s'accorder au cas choisi. Il ne s'agit pas, pour l'étudiant de conférer à la science le statut d'un modèle qui oriente et même prescrit sa pratique. Si le point de départ du mémoire professionnel concerne un obstacle repéré dans l'exercice du métier, les savoirs scientifiques s'avèrent indispensables pour souligner les lacunes de l'intuition, élargir aux possibles et confronter à la complexité. «La possibilité d'entendre l'erreur survient bel et bien dans le passage par la théorie.» (Cifali, 1994, p. 282). Comme le note Weil (1968), «Une théorie désintéressée, si une telle théorie n'était pas un pur rêve, serait sans intérêt ; seul ce qui influe sur notre façon d'agir compte pour nous, et seul ce que nous pouvons soumettre à notre observation et à notre expérimentation, à notre praxis, est pour nous vrai ou faux. […]». On a même pu espérer que théorie et action allaient pleinement de concert : «La science est véritablement science agissante et l'action, à l'aide de cette science, la parfait et se parfait, en un progrès de notre savoir et de notre puissance.» (p. 451). C'est dans cette optique que la science accompagne une démarche de problématisation et qu'elle accomplit pleinement sa fonction dans la rédaction du mémoire professionnel.

C'est alors au professeur des écoles débutant de mobiliser les éléments empiriques repérés dans son exercice, les contraintes contextuelles et institutionnelles pour recourir aux références théoriques. Elles représentent des instruments de traduction du réel, en permettant de repérer et d'interpréter les comportements des élèves et leurs difficultés, elles apportent des solutions aptes à être exploitées. C'est ainsi que peut s'amorcer la mise en corrélation de ces données diverses : il s'agit de les rapprocher et les mettre en lien dans la rédaction du mémoire professionnel.

Or, la réflexion théorique peut se manifester à différentes phases de l'écriture du mémoire, pour considérer des pratiques inefficientes qui réclament un questionnement et pour réaliser, au moyen de lectures adaptées, des pratiques plus judicieuses. La rédaction se transforme, dans ce cas, en «une praxis créatrice, inventive» (Fournet & Bedin, 1998, p. 136). L'écriture du mémoire porte en elle les phases du questionnement sur la pratique ainsi que les ajustements successifs de l'action.

III. 4. 3 : L'entretien d'autoconfrontation

Pour appréhender et documenter l'expérience, les procédés d'entretien, en se centrant sur la description de l'action du point de vue de celui qui l'effectue, peuvent favoriser un engagement spontané des professeurs des écoles débutants à «ouvrir la porte de leur classe» et à déployer un discours lié à leur vécu. Cet accès à l'expérience personnelle des stagiaires ne peut se réaliser que sur la base de participations engageant les acteurs en présence : d'une part, les débutants acceptent de décrire finement leur pratique sans occulter les difficultés, ressentis, incertitudes et dilemmes rencontrés ; d'autre part, les formateurs accompagnent la description de la pratique débutante pour élaborer avec les débutants des réponses plus ajustées à leurs attentes.

Pour que les conseils prodigués en formation soient profitables, ils doivent être attendus. Les résultats de nos études ont révélé que les préoccupations caractéristiques des professeurs stagiaires liées à la nature des relations avec leur conseiller pédagogique ou leur tuteur sont de chercher à bénéficier de conseils quand cela est opportun, voire à faire du conseiller un «partenaire», une ressource. Ces résultats plaident en faveur du développement d'une relation empathique et compréhensive et non d'une relation de compagnonnage fondée sur des interactions asymétriques uniquement prescriptives. En d'autres termes, les interventions des tuteurs ne se limiteraient pas à prescrire inéluctablement l'activité des débutants mais viendraient enrichir le contexte de leur activité selon leurs préoccupations présentes et la pénétration de la communauté professionnelle. Pour cela, nous envisageons deux procédés d'exploitation en formation des verbalisations de l'action par les débutants : soit une exploitation individuelle quand ces derniers se trouvent en grande difficulté dans leur classe et / ou lorsque leur contexte d'enseignement comporte une très grande spécificité (par exemple vis-à-vis d'un public scolaire présentant un handicap mental) ; soit une exploitation collective lorsque les professeurs des écoles débutants souhaitent échanger sur leur pratique personnelle. Dans les deux propositions, la verbalisation de l'action nécessite une posture dans laquelle l'étudiant stagiaire a l'initiative du commentaire et fournit les éléments nécessaires à la compréhension et à l'identification des procédés qui guident son activité dont l'interlocuteur aide à expliciter les aspects occultés. C'est à ces conditions de retenue dans l'explication que les données produites participent à l'enrichissement significatif de la pratique professionnelle par la suite. Ces analyses revêtent la forme de commentaires «sur le vif» en réponse aux attentes des acteurs, jusqu'à des argumentaires écrits.

III. 5 : Le développement de la coopération

III. 5. 1 : Une démarche collective d'aide à la réflexion sur sa pratique

Si la visée essentielle de la formation est le développement de la capacité à penser par soi-même sa pratique, elle doit fournir aux enseignants l'opportunité de ne plus se considérer comme de simples récepteurs, mais comme des acteurs. Ce serait la meilleure manière de reconnaître au professeur des écoles sa «professionnalité», au sens de la maîtrise de sa responsabilité dans l'exercice de sa fonction. Ce serait aussi réintroduire la valeur de la *mètis*, cette forme d'intelligence rusée, adaptée et efficace.

Dès leur formation initiale, les futurs professeurs doivent vite faire face à des situations complexes pour lesquelles ils ne disposent pas de réponse toute prête qu'il suffirait de prescrire et d'appliquer. Les savoirs acquis durant la formation initiale ne permettent pas à eux seuls d'assurer l'adaptabilité de l'enseignant, celui-ci devant constamment les ajuster pour se confronter aux situations nouvelles de son exercice professionnel. L'enseignant débutant doit ainsi développer de nouvelles compétences favorisant l'émergence de nouveaux savoir-agir. Dans cette optique, la pratique réflexive permet-elle aux enseignants d'opérer ces transformations ? Il semble tout d'abord qu'une pratique réflexive se réalise moins facilement dans la conscience individuelle que collectivement. Il convient que cette réflexion soit partagée avec une communauté de pratique afin que les «leçons de l'expérience puissent être essayées par d'autres et l'efficacité vérifiée» (Legault, 2008, p. 6). En permettant le partage d'expériences et le travail d'équipe, la pratique réflexive collective place en commun les compétences de chacun. Dès lors, de manière individuelle et collective, elle permettrait d'améliorer les pratiques.

En formation initiale, la pratique réflexive est couramment liée à des interactions verbales. Le rapprochement de la pratique réflexive et de l'échange verbal semble confirmer que la réflexion ne se limite pas à une dimension individuelle mais qu'elle peut aussi être collective, l'interaction verbale devenant alors un médiateur par lequel se partagent et s'enrichissent les conceptions personnelles. La pratique réflexive place donc explicitement l'interaction verbale comme un lieu de réflexion. Cette approche d'inspiration sociocognitive semble trouver son origine dans la médiation sémiotique de Vygotsky. D'ailleurs, cet auteur explique le développement de la cognition comme une internalisation progressive et transformative de l'interaction sociale, dont l'interaction verbale est le principal médium. En

transposant la théorie de la médiation sémiotique à la pratique réflexive, nous pouvons donc considérer que la réflexivité s'exerce en préambule dans l'interaction sociale entre un individu et son environnement social avant qu'il ne l'intègre individuellement au plan cognitif. L'interaction verbale, en tant que médium principal de l'interaction sociale, est explicitement considérée comme un foyer de développement de la pratique réflexive. Parce qu'il se focalise sur les situations d'interaction, ce modèle nous propose d'aborder la pratique réflexive dans sa forme interactionnelle, entrainant par là-même que la pratique réflexive puisse être une démarche collective. Tout en théorisant une pratique fréquemment exercée en formation initiale, la théorie vygotskienne fournit, de la sorte, un apport pertinent, en ceci qu'elle établit l'interaction verbale comme une voie d'accès à la pratique réflexive, considérant cette dernière sous un angle collectif. La réflexion des enseignants en formation se développerait, ainsi, au travers de leurs interactions verbales sur leurs pratiques, avant qu'ils ne l'internalisent pour pouvoir l'exercer de façon autonome.

III. 5. 2 : La collaboration au sein d'une équipe pédagogique au cours des stages

Les stages peuvent associer plusieurs enseignants débutants au même référent. Les débutants peuvent planifier conjointement des situations d'enseignement et conduire une observation commune des actes d'enseignement. Ils peuvent aussi être conviés à participer aux activités habituelles des équipes pédagogiques (planification, projets particuliers, aide aux devoirs, etc.), activités qui impliquent des formes de collaboration. En effet, les compétences du Référentiel de Compétences professionnelles (2013) relatives à la collaboration au sein d'une équipe pédagogique sont énoncées comme suit : «Contribuer à l'action de la communauté éducative. Coopérer avec les parents d'élèves. Coopérer avec les partenaires de l'école.». Cette disposition à travailler en équipe pédagogique est liée à la professionnalisation de l'enseignement dans le contexte actuel de changements importants en éducation. La collaboration dans les écoles exige, entre autres, le décloisonnement des matières, le travail en commun au sein d'équipes de cycles et l'ajustement de l'enseignement aux particularités des élèves. Les enseignants doivent, en conséquence, se mettre d'accord sur leurs choix didactiques et pédagogiques. Ils doivent travailler en équipe en s'impliquant dans la gestion collective de leur établissement. Ils doivent nouer des relations avec leurs collègues, l'inspection et les familles. Le travail enseignant est ainsi amené à devenir une mission collective, ce qui demande l'appropriation de nouvelles compétences. Plus exactement, le

professeur doit repérer les situations qui impliquent la collaboration pour concevoir, adapter des situations d'enseignement-apprentissage et pour évaluer des apprentissages, planifier des projets d'équipes pédagogiques, contribuer activement et de manière constante aux équipes pédagogiques et participer à l'obtention de consensus. Un référent et un stagiaire peuvent être encouragés à la collaboration et au partage de leurs savoirs respectifs. Selon les travaux de Smith (2002), c'est d'abord par la discussion, l'échange et la comparaison de points de vue, que s'effectuerait le partage des savoirs. L'auteur parle alors de «rétroaction constructive», la discussion provoquant la réflexion et l'échange des savoirs et des méthodes. Un conflit sociocognitif peut émerger de la discussion et fournir une occasion, au stagiaire et à l'enseignant, de modifier leurs représentations et leurs conceptions de l'enseignement. L'enseignant partage son savoir par son propos. Le stage forme de la sorte un lieu d'action professionnelle propice au partage des savoirs et dans lequel les thèmes de discussion de l'enseignant-formateur et du futur enseignant intéressent divers aspects de la fonction enseignante : «la planification de l'enseignement, les pratiques pédagogiques, les stratégies et les habiletés d'enseignement, la résolution de situations problématiques et l'expérimentation de méthodes en classe ainsi que leurs effets possibles sur l'apprentissage des élèves» (Smith, 2002, p. 20).

Mais des savoirs d'une autre catégorie sont également indirectement communiqués de l'enseignant au stagiaire : ils ont trait aux valeurs, aux croyances et aux attitudes. Ainsi, au cours des interactions, de l'échange des idées et des adaptations continuelles, l'étudiant stagiaire associe les éléments de réponses à son questionnement et construit des savoirs nouveaux qu'il pourra utiliser dans d'autres contextes. La professionnalisation impliquerait donc un partage de l'expertise professionnelle. Ce partage ne s'effectuerait pas seulement au niveau des savoirs ou des savoir-faire mais dans une manière commune d'aborder les situations et de les gérer. Cette culture partagée consiste en une sorte de code du groupe professionnel communiquant ses savoirs savants, ses méthodes, ses valeurs, ses croyances, ses attitudes et ses représentations du praticien en exercice. Cette modalité de formation professionnelle se met en œuvre lors des stages et ne substitue pas à la formation universitaire.

III. 5. 3 : La gestion collective de la classe en formation

Pendant qu'un débutant conduit une séance d'apprentissage, quelques pairs peuvent être présents dans la classe et observer. Les observateurs doivent gérer à leur tour des activités d'enseignement-apprentissage.

Cette modalité peut comporter la préparation par un groupe de débutants d'une séquence complète d'enseignement comprenant trois à quatre séances. Chaque séance est menée par un futur professeur des écoles, observée par les autres et filmée. La séance visionnée profite d'une analyse en deux temps générant des échanges entre pairs et complétée aussi par les interventions d'un formateur ou de plusieurs de statuts différents (spécialiste d'une discipline ou maître-formateur) : une analyse «à chaud» et une analyse décalée dans le temps à partir du document filmé, permettant la préparation de la séance suivante et les adaptations nécessaires au scénario initialement élaboré par les débutants. La visée est de confronter les professeurs novices aux difficultés de mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage et de les aider à s'approprier les gestes professionnels pour les résoudre.

Il s'agit, par exemple, d'amener les débutants à mettre en œuvre des séquences de mathématiques ciblant l'apprentissage d'une notion nouvelle à partir de la résolution d'un problème. Le déroulement d'une telle séance doit présenter des phases de recherche autonome (individuelle ou collective), des phases de mise en commun et de synthèse des résultats des élèves lesquelles mènent à des institutionnalisations. Elles se prolongent par des situations de réinvestissement.

La gestion collective de la classe permet, en effet, à tous les membres d'une équipe d'enseignants (débutants ou expérimentés, car ce principe peut intervenir en formation initiale ou continue) de participer à des activités d'enseignement devant des collègues et de percevoir des pratiques différentes. Ce dispositif favorise aussi le partage d'expériences et le travail en équipe. C'est ainsi un moyen de développement professionnel en engageant un groupe dans une démarche réflexive collective où chacun apporte ses connaissances. De la sorte, les débutants s'observent entre pairs, acceptent les regards critiques qu'ils portent sur leurs pratiques respectives et les analysent ensemble. Émerge alors de l'interaction, une adaptation de l'action pour améliorer la situation d'enseignement. La gestion collective d'une tâche d'enseignement implique ainsi une pratique réflexive en favorisant les échanges, la réflexion sur l'acte d'enseignement et la critique constructive entre pairs. Les professeurs débutants apprécieraient ainsi de pouvoir assister aux enseignements de leurs collègues, puisque cela

leur offrirait la possibilité d'apprendre de l'enseignement des autres. En outre, chacun des membres apporterait ses capacités, ses idées et sa propre manière d'enseigner, ce qui concourrait à la complémentarité du groupe et à une sensation de collaboration croissante.

En outre, le contexte de la gestion collective amoindrit l'isolement éventuel vécu durant l'exercice, permet de tisser un réseau professionnel et d'amorcer des habitudes de travailler en collégialité. De la sorte, les situations problématiques n'incombent pas seulement au maître débutant, mais bien aux membres constituant l'ensemble d'une équipe. Ce dispositif permet aux stagiaires de comprendre la nécessité de collaborer et d'échanger. Ce contexte permet une rétroaction immédiate des enseignants observateurs à l'enseignant animateur partageant de la sorte, un suivi journalier et la responsabilité de la classe. En résumé, la gestion collective est une entreprise de formation dont la visée est de contribuer à la pratique professionnelle.

Dans son exercice, l'enseignant ne peut plus se borner à reproduire des habitudes pédagogiques, des recettes et règles préétablies et prescrites. Au contraire, il doit être apte à en inventer de nouvelles. Désormais, c'est l'enseignant lui-même qui doit élaborer la bonne façon d'agir par une articulation entre pratique et théorie, en ayant une attitude critique et pragmatique, envers les savoirs théoriques, les procédés et outils pédagogiques qui lui ont été présentés lors de sa formation, dont il peut user mais de façon réfléchie et appropriée à la situation. Cette qualité «autoréflexive» du travail est prétendue rendre l'enseignant autonome, acteur en pleine responsabilité de son action pédagogique par opposition à la posture d'exécutant, non seulement capable d'agir et de penser par lui-même, mais également lucide sur les effets de son travail, apte à intervenir sur les obstacles rencontrés dans son métier au lieu de les subir.

III. 5. 4 : Le traitement collectif des événements imprévus en formation

Tout travailleur manuel doit pouvoir «faire avec» des outils, des horaires, des conditions de travail, des matériaux et un environnement parfois incompatibles avec les normes de sécurité et l'organisation recommandée du travail. L'écart est parfois inévitable entre le travail prescrit et le travail réel et la compétence consiste alors précisément à rester efficace même si les conditions, les moyens, les ressources et les conditions du travail réel ne sont pas celles de la prescription. De la même manière, parmi les obstacles qui surgissent le plus souvent, apparaissent les distorsions entre les anticipations des professeurs débutants et les situations qu'ils découvrent en classe. Les événements inattendus perturbent le

déroulement prévu. Les interventions des élèves, les difficultés rencontrées, peuvent conduire l'enseignant bien loin du déroulement prévu. Il ne suffit pas alors d'imiter un modèle ou d'appliquer une règle. La pratique professionnelle est remplie d'exceptions, de nuances, d'événements critiques que le «manuel» n'a pas anticipés, qui réclament un raisonnement professionnel pour choisir une décision qui ne s'impose pas à la lumière de quelques principes. Chaque professionnel doit pouvoir assouplir ou durcir la règle selon les réactions des élèves.

L'analyse du traitement de ces événements inattendus pourrait s'avérer pertinente pour la formation professionnelle des enseignants débutants. La conceptualisation d'une situation inédite peut être centrale pour que la solution adoptée soit efficace et ajustée. En d'autres termes, la conceptualisation d'une situation permettant de la comparer à un type de situation proche de celle vécue peut représenter une voie pour déclencher une intervention adaptée et construite par l'enseignant. Ainsi, peuvent être présentées aux étudiants des situations inattendues vécues par leurs pairs en formation ou par des enseignants titulaires. Le fait que l'enseignant filmé soit un collègue issu des promotions antérieures peut être important car il favorise une certaine identification chez les étudiants. L'observation de séances conduites par des «pairs» contribue à rassurer les enseignants débutants, les encourage à verbaliser leurs difficultés particulières et les aide à se déculpabiliser. Le climat de confiance, engendré par cette observation d'une expérience proche de la leur, suscite les échanges. Les étudiants peuvent faire référence à une ou des expériences personnelles similaires. Ce dispositif est fidèle envers le travail réel, respecte la complexité de l'exercice, s'empare de difficultés professionnelles cruciales et favorise des débats indexés à l'action. Le protocole imaginé pourrait se dérouler de la manière suivante : le film, projeté plusieurs fois, présente les contextes et la survenue d'un imprévu sans en apporter le traitement. Dans un premier temps, la tâche des étudiants peut consister à décrire individuellement l'événement inattendu que chacun a repéré. Un premier échange entre pairs doit rechercher, d'abord, un consensus sur l'imprévu à traiter et, ensuite, à recueillir de la part du formateur des éléments du contexte restés flous. Puis, chacun est invité à préciser individuellement la solution pour laquelle il aurait opté pour traiter cet événement inédit Une mise en commun argumentée des solutions envisagées peut permettre de commencer à inventorier certains concepts pragmatiques et théoriques, voire certaines catégories de situations. Il est évident que le rôle du formateur est crucial pour relancer et/ou atténuer ce qui doit l'être, pour tenter d'obtenir des résultats. Un repérage des gestes professionnels ainsi virtuellement présentés permet d'associer la situation

de formation à la didactique disciplinaire lorsque la situation sélectionnée l'autorise. La dernière phase peut se dérouler dans un temps de formation différé. Chacun pouvant renseigner le traitement qu'il favoriserait alors, compte tenu des échanges et d'éventuelles réflexions conduites depuis.

Ainsi, l'activité et la réflexion des débutants permettent d'alimenter la formation en proposant des situations sélectionnées, dont l'analyse permet d'extraire et de mettre en débat d'une part, des indicateurs d'imprévus, d'autre part des solutions pour traiter ces derniers. En outre, la mise en débat des événements inattendus et illustrés dans la situation filmée, les hypothèses sur les traitements qui auraient pu leur être apportés, tout cela permet d'explorer quelques outils scientifiques et de les exploiter au regard des compétences visées. Une analyse des gestes professionnels ainsi virtuellement accessibles intensifie la mise en lien avec la didactique disciplinaire. Lorsque les acteurs décrivent, racontent et interprètent les cas problématiques de leur expérience, ils contribuent à leur professionnalisation.

III. 6 : L'accompagnement et la reconnaissance professionnelle des enseignants débutants

L'accompagnement des professeurs des écoles leur fournit l'opportunité de recevoir des recommandations qu'ils n'auraient pu envisager seuls. La visée de l'accompagnement consiste à engendrer chez le futur professeur des écoles un processus de régulation de sa pratique professionnelle favorisant le développement professionnel. L'atteinte de cet objectif suppose que :

– le débutant développe et renforce des modalités d'action en préservant sa confiance en lui grâce à un échange positif et critique installé par le formateur ;

– l'entretien permet au débutant de livrer ses préoccupations et d'entrevoir des dimensions professionnelles qui contribuent à améliorer l'efficacité de sa pratique ;

– une progression soit envisagée selon la définition de pistes de régulation des interventions d'enseignement ;

– à l'intérieur d'un cadre éthique, le formateur valorise et encourage le projet du débutant pour préserver une relation dénuée de volonté de domination et motivée par la reconnaissance professionnelle.

L'entretien qui prolonge l'observation de classe est un instant privilégié pour installer une situation de reconnaissance professionnelle. L'échange permet d'élaborer une réflexion partagée. La question est cruciale pour un débutant qui espère que ses efforts pour

affronter la complexité du métier d'enseignant soient remarqués. L'accompagnement professionnel de professeurs débutants encourage le formateur à adopter une attitude de confident critique pour que le débutant puisse agir sur son développement professionnel. L'échange s'établit dans la confrontation entre l'auto-appréciation effectuée par le formé et l'appréciation du formateur. En effet, cette co-appréciation se distingue d'un contrôle qui ne soulignerait que les défaillances de la situation professionnelle conduite par l'étudiant. La réflexion conjointe du professeur débutant et du formateur est reliée à l'action et au projet de régulation. L'accompagnement des débutants effectuant leurs premières tentatives professionnelles installe ces derniers dans un processus d'interprétation, de régulation, qui favorise le développement professionnel. En outre, la reconnaissance professionnelle du formateur envers l'étudiant est déterminante pour que le débutant valorisé dans ses potentialités rencontre ici un motif de perfectionnement.

Conclusion générale

Peut-on espérer d'une structure de formation qu'elle fournisse à la société un enseignant idéalement formé, possédant les savoirs et toutes les compétences attendues en ce commencement du XXIème siècle ? L'enseignement s'exerce avant tout dans une pratique sans cesse recommencée, devant prendre en compte de nombreux facteurs humains. En effet l'enseignant prenant sa fonction s'engage dans un processus de formation qui se prolongera durant toute sa carrière.

Perrenoud (1994) souligne bien la complexité de la formation des enseignants : «Ce travail est par définition toujours à reprendre parce que les pratiques et les organisations scolaires évoluent, parce que les théories et les méthodes des sciences de l'éducation s'affinent» (p. 34). Il poursuit : «le bricolage est permanent : aucun moyen d'enseignement, aucune didactique ne s'ajustent parfaitement au projet et aux conditions du moment, au niveau et aux stratégies des élèves». Dans ce sens, l'exercice effectif de l'enseignant ne peut être la mise en œuvre de recettes ou de modèles invariables. Comme le souligne également Condette (2008), «la formation des maitres ne peut être ce *Deus ex machina* tant espéré qui soit capable de transformer un novice en enseignant chevronné et écouté, utilisateur de bonnes méthodes et capable d'intéresser constamment ses élèves.» (p. 127).

Le modèle d'enseignant valorisé par l'Institution oriente les objectifs de formation. Le modèle du spécialiste des apprentissages implique une formation qui vise l'acquisition de connaissances didactiques, disciplinaires, l'appropriation de techniques, de gestes professionnels, d'outils pour élaborer et mettre en œuvre les situations d'enseignement-apprentissage. Il s'agit aussi de prendre en compte les situations complexes et inattendues dans la formation professionnelle du futur professeur des écoles pour amplifier sa compréhension des phénomènes humains.

Une formation universitaire et professionnelle était l'objectif fondateur des IUFM. Cet objectif se poursuit depuis l'intégration des IUFM dans l'université. La possession par les enseignants de savoirs spécifiques de haut niveau élaborés scientifiquement par la recherche en université devait infléchir la manière d'enseigner. De nouvelles modalités sont proposées en formation à l'enseignement :

- l'installation d'un dispositif de soutien à la conduite de classe ;

– le renforcement de l'articulation entre la théorie et la pratique en affirmant que la

formation est toujours à la fois «pratique» et «théorique». Cette articulation s'exerce dans les cours, durant la pratique professionnelle et dans des dispositifs de formation qui invitent les diverses catégories de formateurs à travailler ensemble ;

– l'élaboration d'un référentiel de compétences autour de thèmes illustrant la complexité de la profession d'enseignant et servant de base au curriculum de formation ;

– un apprentissage par résolution de problèmes où la théorie apporte des outils pour planifier, élaborer des stratégies et qui sert aussi de grille de lecture de l'expérience ;

– l'organisation des contenus de formation d'après le travail des enseignants pour faciliter la prise en compte de la réalité de l'activité professionnelle confortée par l'évolution des spécificités du public scolaire, particulièrement une plus importante hétérogénéité de socialisation des élèves ;

– la confrontation des enseignants débutants à des situations de travail réel. Proposer dans la formation des interventions en classe liées aux besoins identifiés comme prioritaires par les débutants lorsqu'ils enseignent, permet d'aborder des questions d'apprentissage professionnel pertinentes et de se doter des moyens de les saisir dans toute leur complexité ;

– le développement de la réflexivité et la formation à l'usage des savoirs scientifiques dans le récit d'expérience et le mémoire professionnel ;

– l'entretien d'auto-confrontation pour développer une intelligibilité des situations de travail ;

– le développement de la coopération dans la réflexion sur la pratique professionnelle, pour la préparation et la mise en œuvre de situations d'enseignement ;

– l'accompagnement et la reconnaissance professionnelle des enseignants pour que la réflexion conjointe du professeur débutant et du formateur soit reliée à l'action et au projet de régulation.

Ces dispositifs visent à permettre l'élaboration de connaissances qui s'adossent aux besoins des débutants, notamment aux obstacles rencontrés au cours des stages. Ces dispositifs facilitent la coopération pour offrir aux débutants l'opportunité d'échanger et de profiter mutuellement des expériences et des capacités de chacun. Ils invitent à la co-formation permettant la comparaison des conceptions des débutants sur les méthodes d'enseignement, sur les objectifs à fixer, sur le rôle de l'enseignant, sur les tâches à confier aux élèves. Plus largement, ces modalités intéressant la formation des maîtres peuvent guider les processus d'enseignement-apprentissage qui seront mis en œuvre par les enseignants.

Les enseignants ont à devenir des spécialistes des apprentissages scolaires en s'adaptant à l'hétérogénéité des élèves et aux évolutions des publics scolaires. L'enseignement remplit ainsi un objectif d'éducation et pas seulement d'instruction. Les pratiques d'instruction ne peuvent être efficaces sans une dimension d'éducation. L'enseignant éducateur n'est pas uniquement celui qui enthousiasme les élèves par son charisme, ni celui qui détient une technicité reposant sur un savoir rationnel. Il est celui qui accompagne les élèves dans leur singularité. La réussite de l'enseignement dépend, certes, de la maîtrise des connaissances disciplinaires et de la technicité didactique, mais elle est aussi liée à la qualité de la relation entre professeurs et élèves.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche Sociale*, *124*, 39-49.

AEERS. *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. C*olloque d'Amiens, mars 1968.

Albertini, J.- M. (1992). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris : Seuil-CNRS.

Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle : entre ouverture et résistances.* Fribourg, Suisse : Editions universitaires.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants.* Paris : PUF.

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 28-40). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (2001). *Former des enseignants professionnels. Perspectives en éducation et en formation.* Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, *138*, 57-67.

Altet, M. & Bourdoncle , R. (2000). Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, *35*, 34-56.

Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série* 1, 5-16, [en ligne]. Accès : http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf

Artigue, M. & Douady, R. (1988). La didactique des mathématiques en France. *Revue Française de Pédagogie,* 76, 27-36.

Attali, A. & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et second degrés*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris : HCÉÉ

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et*

l'éducation civique à l'école primaire. Lyon : INRP.

Baillauquès, S. & Breuse, E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C, Hétu., M, Lavoie & Baillauquès, S. (1999) (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 57-67), Bruxelles : De Boeck.

Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport du Recteur.

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu.* France : PUF.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire.* Presses Universitaires de Rennes.

Barthélémy, F. (2003). En finir avec les IUFM. *Cahiers pédagogiques* 411, 21-26.

Baudrit, A. (2007). La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales *Savoirs,* 14, 14-27.

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse des pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et Formation*, 51, 29-34.

Bayrou, F. (1994). *Un nouveau contrat pour l'école*. Paris : MEN.

Beillerot, J. (1992). Les enjeux sociaux et éducatifs de la construction des IUFM. *Spirale*, 57, 21-29.

Beckers, J., Andrianne, S., Bourguignon, L., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2002). *Insert'Prof. Pour un dispositif favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle*. Université de Liège : Service de didactique générale. [En ligne]. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2256&do_check (page consultée 15 septembre 2009).

Bertone, S. & Saujat, F. (2010). Interactions formatives et développement professionnel. In D. Loizon, *Le conseil en formation. Regards pluriels* (pp. 93-103), Dijon : CRDP de Bourgogne.

Bissonnette, S. & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montréal: Chenelière.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants.* Paris : L'Harmattan.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* Paris : Nathan.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonat, J. & Trognon, A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales.* Paris : Dunod.

Blin, J.-F. (2001). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris : L'Harmattan.

Bloch, I. (2005). *Quelques apports de la théorie des situations à la didactique des mathématiques dans l'enseignement secondaire et supérieur.* Note de synthèse pour une Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 7.

Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique.* Paris : Edition du seuil.

Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution de la formation des instituts de formation. *Éducation et Formation*, 10, 16-24.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 45-61..

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105.

Bourdoncle, R. *(1994).* La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94.

Bourdoncle, R. & Demailly, L. (1998). Les professions de l'éducation et de la formation. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

Boutet, Y. (1995). *Genèse et caractéristiques de la pédagogie lassalienne.* Éditions Don Bosco : Paris.

Boutin, G. (2003). *La formation des enseignants en question : modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, Montréal : Ed. Nouvelles (Education).

Bouvier, A. & Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain* . Paris : Hachette.

Braverman, H. (1974). *Labour and monopoly capital : the dégradation of work in twenteith century.* New York : monthly review press. Paris : Maspéro.

Bressoux, P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques*

d'enseignement. Rapport d'Habilitation à Diriger des Recherches, [en ligne]. Accès : http://upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HDR.pdf

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Leconte-Robert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.

Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages,* (pp. 213-257). Paris : PUF.

Briand, J. (1995). *Les enjeux didactiques dans l'enseignement des mathématiques.* Hatier Pédagogie.

Briquet-Duhazé, S. (2008). La professionnalisation des professeurs des écoles novices : étude du processus de transition formation titularisation. In R. Wittorski & S. Briquet- Duhazé, *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (pp. 29-34), L'Harmattan.

Bronckart, J.-P. (2002). La notion de compétences : quelle pertinence pour l'étude de l'action langagière. In E. Ollagnier & J. Dolz, *L'étude de la compétence en éducation.* (pp. 67-78), Bruxelles : De Boeck Université.

Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques.* Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des Mathématiques.* Thèse d'état. Université de Bordeaux.

Brousseau, G. (1988). *Cadre et objet de la didactique, Didactique des mathématiques et formation des maîtres à l'école élémentaire.* Olivet *:*Actes de l'Université d'été.

Brousseau, G. (1994). *Perspectives de la didactique des mathématiques.* Grenoble *:* La Pensée Sauvage.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage.* Editions Universitaires du Sud.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 27-45.

Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe.* L'Harmattan, Savoir et Formation.

Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès

Éditions.

Butlen, D., Pelletier, M.-L. & Pézard, M. (2002). Nommé(s) en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en ZEP : cohérence et contradictions. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 41-52.

Capel, F. (2004). *Le pédagogisme ou l'enseignement du vide.* Pour une pédagogie renouvelée.

Carbonneau, M. (1993) Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 33-57.

Carlier, Gh., Renard, J.-P. & Paquay, L. (dir.), (2000). La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité. Bruxelles : De Boeck.

Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 75-84.

Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie*, 14, 15-26.

Charles, F. & Clément, J.-P. (1997*). Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics.* Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie.* Paris : Anthropos.

Charlot, B., Bautier E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs.* Paris : Armand Colin.

Chartier, A.-M. (1998). L'Éducation en France du XVI siècle au XVIII siècle, «Former des maitres». *Revue Française de Pédagogie*, 38, 37-39.

Chartier, A.-M.(1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation*, 27, 67-82.

Chartier, A.-M. & Le Goff, J. (1978). Le formateur sur le terrain. *Études de linguistique appliquée*, 32, 43-52.

Chauvin, L. (1890). *L'Éducation de l'instituteur.* Paris : Alcide Picard.

Chevallard, Y. (1992). *Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chouinard, R. (2000). Enseignants débutants et pratique de gestion de classe. *Revue des Sciences de l'Education*, 25, 497-514.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique.* Paris, PUF.

Clanet, J. (2008). *Que se passe-t-il en classe ? Éléments pour une intelligibilité des pratiques*

d'enseignement. Habilitation à Diriger les Recherches. Université de Toulouse Le Mirail. Toulouse.

Clermont-Gauthier, P. (2010). Formation continue et réussite scolaire : quelles stratégies favoriser ?*Vivre le primaire,* 23, 32-33.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2007). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146, 29-34.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et Didactique*, 1, 83-93.

Compayré, G. (1908). *L'Éducation intellectuelle et morale*. Paris :Librairie classique, Paul Delaplane.

Condette, J.-F. (2004). Communication en séance plénière à l'Université d'été de Dijon, *L'équilibre impossible ? Théorie et pratique dans la formation des enseignants en France aux XIXe et XXe siècles.*

Condette, J.-F. (2008). *Histoire de la Formation des enseignants en France.* L'Harmattan.

Conne, F. (1992). *Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique, Recherches en didactique des mathématiques.* Grenoble : La Pensée sauvage.

Coq G.(1991). Les impasses de la raison pédagogiste. *Esprit*, n° 12, pp. 55-76.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie,* 154, 46-56.

Croiset, A. (1905). *Les divers types d'enseignement et leurs rapports.* Paris : Félix Alcan.

Cros, R. & Obin, J.-P. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.* Rapport de base national de la France, OCDE.

Darcos, X. & Meirieu, P. (2003). *Deux voix pour une école.* Paris : Desclée de Brouwer.

Darcos, X. (2009). «Propos extraits de l'émission Les grandes gueules», 12 février 2009, http://www.rmc.fr/blogs/lesgrandesgueules.php?post/2009/02/12/, consulté le 10/10/2012.

Delauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique.* Montréal : Mc Graw-Hill.

Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Delcambre, P. (1994). Écrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion. *Education permanente*, 102 , 45-57.

Demazières D. & Dubar C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion.* Nathan, collection Essais & Recherches.

Dessus, P. (1995). Les recherches à propos de l'enseignant : des images entre prescription et

description. *Recherche et Formation,* n°20, pp. 33–43.

Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement.* Paris *:* ESF.

Develay, M . (1994). *Peut-on former les enseignants*. Paris : ESF.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif.* Namur : Presses universitaires de Namur

Douady, R. (1987). *Jeux de cadres et dialectique outil-objet.* Grenoble : La Pensée Sauvage.

Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : A. Colin.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution.* Paris : Seuil.

Dufays, J.-L. & Thyrion, J. (2002). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris : Presses universitaires de France.

Durkhiem, E. (1995). *Education et sociologie.* Paris : Puf.

Duru-Bellat M., Suchaut B. (2005) Organisation and context, efficiency and equity of educational systems. What PISA tells us. *European Educational Research Journal*, n°4, pp. 181-194.

Dutercq, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris : Hachette.

Ermel, (2000). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes.* Hatier.

ERT. (1989). *Éducation et compétence en Europe.* Bruxelles..

Evertson, C. M. & Green, J.-L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 162–213). New York: Macmillan.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation.* Paris : PUF.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.

Ferry, G. (1983) *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique.* Paris : Dunod.

Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire et à écrire au CP : État des lieux. *Revue Française de Pédagogie,* 107, 63-79.

Finkielkraut A.(1991). Réponse à la question du journal *le Point* « Que pensez-vous des IUFM ? », n° 995.

Forquin, J.-C. (1993). Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions ? *Recherches et Formation, Quelle formation en commun pour les enseignants ?* Paris : INRP, 13, 61-76.

Foulin, J.-N. & Tocsek, M.-C. (2006). *Psychologie de l'enseignement.* Armand colin.

Fourastié, J. (1979). *Les Trentes Glorieuses ou la révolution invisible.* Paris : Fayard.

Freese, A. (1999). The Role of Reflection on Preservice Teachers'Development in the Context of a Professional Development School. *Teaching and Teacher Education*, 15, 895-909.

Freidson, E. (1994). *Professionnalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy.* Chicago: The University of Chicago Press.

Gauthier, C. (1993). Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie. Montréal : Éditions Logiques.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Bruxelles, De Boeck Université

Gauthier, C. & Jeffrey, D. (dir.) (1999). *Enseigner et séduire*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (dir.), (1993). Le savoir des enseignants. Que savent-ils ? Montréal : Éditions Logiques.

Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S & Richard, D. (2009). *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche. Les cahiers du débat.* Presses de l'Université Laval.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.

Giolitto, P. (1991). *Histoire de la jeunesse sous Vichy.* Paris : Perrin.

Goigoux, R. (2001). *Enseigner la lecture à l'école primaire.* Habilitation à Diriger les Recherches. Saint Denis : Université Paris 8.

Goigoux, R. & Paries, M. (2006). Réduire la complexité de l'activité d'enseignement pour mieux préparer les professeurs débutants à l'action et à la réflexion. In *Actes du colloque international Formation d'enseignants. Quels scénarios ? Quelles évaluations ?*Goigoux, R., Ria, J.-L. & Toczec, M.-C. (2010). *Parcours de formation des enseignants débutants. eds : Les parcours de formation des enseignants débutants. Presses de l'université Blaise Pascal Clermont Ferrand.*

Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel : objet de recherche et outil de formation.* Bruxelles : De Boeck.

Gontard, M. (1975). *La question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à*

nos jours. Toulouse : INRDP-CRDP.

Goode, W. (1998). Encroachment, charlatanism and the emerging professions. *Psychology,- Sociology and Medicine' 'America Sociologica Review,* 25, 27-37..

Grandière, M. (2006). *La formation des maitres en France, 1792-1914.* Paris, INRP.

Gréard, O. (1900). *La législation de l'enseignement primaire en France.* Paris : A. Delalain.

Guigue, M. (1998). Autour du mot «pratique». *Recherche et formation,* 27, 115-122.

Guillot, A. (2006). *Les jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant.* Paris : L'Harmattan.

Guizot, F. (1860). *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps.* Paris :Levy.

Hameline, D. (1982). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue.* Paris : ESF.

Hamilton, M.-L. (1998). *Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education.* Londres: Falmer Press.

Hensler, H. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants.* De Boeck Université.

Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (dir.), (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation* ?Bruxelles : De Boeck.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5, 16.

Huberman, A.-M. & Miles, M.-B.(1991), *Analyse des données qualitatives - Recueil de nouvelles méthodes.* De Boeck Université.

Hogan, M., Rabinowitz, M. & Craven, J. (2003). Problem representation in teaching: Inferences from research of expert and novice teachers. *Educational Psychologist, 38*, 235-247.

Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (dir.), (1992). *Devenir enseignant. T1. A la conquête de l'identité professionnelle.* Montréal : Les Éditions Logiques.

Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (dir.), (1992). *Devenir enseignant. T2. D'une expérience de survie à la maitrise d'une pratique professionnelle.* Montréal : Les Éditions Logiques.

Houdement, C. (1995) *Projets de formation des maîtres du premier degré en mathématiques : programmation et stratégies.* Thèse de doctorat. Université de Paris VII Diderot.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution d'une profession.* Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Johsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Education et Sociétés*, 4, 29-56.

Jolion, J.-M. (2011). *Mastérisation de la formation des enseignants.* Ministère de l'Education Nationale.

Jourde, P. (2011). *Pédagogisme et pédagogie*. Le Nouvel Observateur.

Kagan, D. (1992). Professionnal growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

Kaspi, A. Rapport sur les instituts universitaires de formation des maîtres adressé à M. le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche et à M. le ministre de l'éducation nationale. Ministère de l'Éducation Nationale

Kennedy, M. (1999). The Role of Preservice Teacher Education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice.* San francisco, CA: Jossey-Bass.

Kusniak, A. (1989). *Étude des stratégies de formation utilisées par les formateurs premier degré.* Thèse, Université de Paris VII.

Lauraire, L. (2001). *La Conduite : approche contextuelle.* In F. Léon Lauraire, FEC, *Cahiers lassalliens,* 61.

Lafortune, L. (1998). *Métacognition et compétences réflexives.* Montréal : Éditions Logiques.

Laprevote, G. (1984). *Splendeurs et misères de la formation des maîtres : les écoles normales primaires en France, 1879 – 1979.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Laprévote, G. (1985). *Les écoles primaires en France 1879-1979.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

Lani-Bayle, M. (2001). *Histoires de formation, récits croisés, écritures singulières.* Paris, L'Harmattan

Laot, F. & Olry, P. (2004). *Education et formation des adultes. Histoires et recherches*. Paris : INRP.

Larivain, C. (2006). Les Enseignants des écoles publiques et la formation. *Dossiers du ministère de l'Éducation nationale,* 176, 54-67.

Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (pp. 131-146). Paris : Presses Universitaires de France.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle.* Paris : Les Éditions d'organisation.

Le Bortef, G. (2007). *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris : Éditions d'Organisation.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire Actuel de l'Éducation.* Montréal, Guérin.

Legendre, F. (2004). Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations. A l'IUFM de Créteil, *Revue Française de Pédagogie,* 149, 87-98.

Lenoir, Y. (coord.), (2005). Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques. *Les dossiers des sciences de l'éducation,*14, 57-67.

Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. (pp. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legrand, M. (1997). La problématique des situations fondamentales. *Repères,* 27, 16-28.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique.* Paris : Presses Universitaires de France.

Lerbet, G. (1990). Recherche-action, écriture et formation d'adultes. *Education permanente*, 102, 76-89.

Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris : PUF.

Lessard, C., Perron, M. & Bélanger, P. (dir.), (1989). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990.* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Lessard, *C.* (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation,* 35, 91-116.

Loiselle, J., Lafortune, L. & Rousseau, N. (2006). *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Malet, R. (1998). *L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant.* Paris : L'harmattan.

Malglaive, G. (2006). Formation des adultes, formation des enseignants : entretien de F. Laot avec G. Malglaive. *Recherche et formation*, 53, 32-42.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.

Marchive, A. (2005). *Statut du modèle et modélisation dans la formation des enseignants. Du modèle empirique au modèle théorique*. Paris : L'Harmattan.

Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*. PUR.

Margolinas, C. & Wozniak, F. (2009). Usage des manuels dans le travail de l'enseignant :

l'enseignement des mathématiques à l'école primaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2, 82-104.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.

Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de recherche du Girsef*, 18, 67-87.

Marti, P. (2000). Distributed cognition and artifacts. http://www-sv.cict.fr/cotcos/pjs/ *TheoreticalApproaches/DistributedCog/DistCognitionpaperRizzo.htm*

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière.* Berne : Peter Lang.

Matheron, Y. & Noirfalise, R. (2009) : *Études d'ingénieries fondées sur une dynamique de questionnement*, TD associés au cours de Maggy Schneider, XVe École d'été de didactique des mathématiques, Clermont-Ferrand, 16 – 23 août 2009.

Mathey-Pierre, C. & Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot «professionnalité». *Recherche et Formation*, 19, 137-148.

Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et Profession*, CRIFPE, Février, 17-21.

Méard, J. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien.* Education permanente.

Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau.* Paris : ESF.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire : ou Le courage des commencements.* Paris : ESF.

Meirieu, P. (2008). La question des valeurs et le dialogue intergénérationnel. Séminaire avec Philippe Meirieu et Pierre Dominicé Genève.

Mercier, A. (1998). La participation des élèves à l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *18*, 279-310.

Mercier, A. (2007). *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Mialaret, G. (1999). *La formation des enseignants*. Paris : PUF.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2002). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la recherche*, n°1 Hors série (14 février 2002).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (2007).

Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM. Encart B.O n°1 du 4- 1-2007.

Moussy, H. (1994). L'école normale de l'an III. In J.-F, Sirinelli, *École normale supérieure, Le livre du bicentenaire.* Paris : PUF.

Muchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives.* Paris, PUF.

Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 451-466.

Nemo, P. (1991). *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ? La dérive de l'école sous la Vème République.* Paris, Grasset.

Nique, C. (1989). *Comment l'École devint une affaire d'État.* Fernand Nathan.

Noé, J.-B. (2012). *Quelques aspects du pédagogisme.* Enquête et débats.

Noirfalise, R. & Perrin-glorian, M.-J. (1995). Actes de la VIII école d'été de la didactique des mathématiques, Saint-Saves d'Auvergne, Clermont-Ferrand : IREM de Clermont-Ferrand. Actes de la VIII école d'été.

Obin, J.-P. (1998). *Dépasser l'alternance, La Formation des enseignants sur le terrain.* Hachette.

Obin, J.-P . (2002). Le métier d'enseignant : un métier pour demain. Rapport au ministre de l'éducation.

Oppenheimer, M. (1973). The proletrianization of the professional". In P. Halmos, "Professionalization and social Change". Sociological Review Monograph, (pp. 213-227).

Ozouf, M. (2004). *L'école, l'Eglise, la République (1871-1914)*. Seuil.

Pain, J. (1992). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres.* Vigneux, Matrice.

Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, K. & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist,* 40, 13–25.

Palmer, V. (1928). *Field Studies in Sociology.* Chicago, University Press of Chicago

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation,* 15, 7-38.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (dir.), (2001). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles, de Boeck.

Pastré, P. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pécaut, F. (1881). *Études au jour le jour sur l'éducation nationale.* Paris *:* Hachette.

Pécaut, F. (1887). *L'éducation publique et la vie nationale*. Paris : Hachette.

Pelpel P. (1996). Les formateurs de terrain. Crise d'identité et évolution du modèle de

formation. Recherche et Formation, n° 22, 65-80.

Peltier-Barbier, M.-L. (1995*). La formation initiale en mathématiques des professeurs d'école : entre conjoncture et éternité*, doctorat de didactique des mathématiques. Université Paris 7, IREM Paris 7.

Périsset, D. (2008). *De l'accomodation des enseignants aux nouvelles politiques éducatives.* Communication présentée dans le cadre du Colloque international «Efficacité et Equité en Education», Rennes.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph, Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.* Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses. *Éducateur*, 1, 48-52.

Perrenoud, P. & Altet, M. (2008). Bruxelles : De Boeck.

Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école.* Paris : Presses Universitaires de France.

Peytard, J. & Genouvrier, E. (1976). *Linguistique et enseignement du français.* Larousse, Paris. Piaget, J. (1967). *Études sociologique*s. Genève, Droz.

Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques, *Recherche et formation*, 25, 113-123.

Plé, E. (2008). L'utilisation du manuel en sciences : un double conflit de médiation. *15Ème congrès AMSE AMCE WAER, Mondialisation et éducation, vers une société de la connaissance*. Marrakech, 2-6 juin 2008. Actes sur Cd-Rom.

Plot, B. (1985). *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*. Paris : Honoré Champion.

Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, La documentation française.

Poisson, Y. Les savoir-faire des enseignants d'expérience du secondaire : étude de cas , dans C. Cauthier, M. Mellouki, M. Tardif. (dir), (1993). *Le savoir des enseignants : que savent-*

ils ? Montréal : Éditions logiques.

Polkinghorne, D. (2004). Practice and the Human Sciences: The Case for a Judgment-Based Practice of Care. Albany. N.Y.: State University of New York Press.

Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants.* Paris, PUF.

Postic, M. & De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives.* Paris: Presses Universitaires de France.

Prost, A. (2004). *Histoire de l'enseignement en France de 1800 à1967.* Librairie académie Perrin.

Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van derMaren. *Revue des sciences de l'éducation, 19, 187-200.*

Raymond, D. & Lenoir, Y. (dir.), (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles, De Boeck.

Raynal, F., Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés.* ESF éditeur.

Rayou. , P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

Regnier, J.-C. & Perrier, F. (2002). *La didactique des mathématiques au travers d'un récit de vie.* I. R. E. M. de Strasbourg.

Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question.* Paris, ESF.

Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers : Education professionals'expectations versus research findings on learning to teach. *The Elementary School Journal*, 95, 199-221.

Ria, L. (2006). L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité. Habilitation à Diriger les Recherches, Clermont Ferrand : Université Blaise Pascal.

Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Un exemple d'articulation. *Recherche et Formation,* 51, 43-56.

Ria, L. & Serres, G. (2005). Un dispositif de formation des professeurs-stagiaires par procuration, confrontation et simulation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 435, 14-15.

Ria, L., Serres, G., Goigoux, R., Baquès, M.C. & Tardif, M. (2006). *Développement professionnel en formation par alternance : nature et dynamique temporelle des apprentissages des professeurs stagiaires au sein des IUFM.* Rapport intermédiaire sur la recherche ACI Education et Formation « Contextes et Effets » (EF 0029).

Robert, A. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui.* PUF.

Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation ? *Éducation Permanente,* 140, 56-87.

Rogers, C.-R. (1998). *Le développement de la personne.* Paris :Dunod.

Romian, H. (1970). Les écoles normales et la recherche pédagogique. *Former des maitres,* 68, 29-47.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.

Roux-Perez, T. (2006). Construction des compétences professionnelles chez les enseignants débutants : entre logique de formation, logiques des acteurs et effets de contexte.

Salin M.-H. (1999). Pratiques ostensives des enseignants et contraintes de la relation didactique, In G. Lemoyne, F. Conne (dir.), *Le cognitif en didactique des mathématiques*. Presses de l'Université de Montréal.

Sarrazy, B.(2003). Le problème d'arithmétique dans l'enseignement des mathématiques de 1887 à 1990. *Carrefour de l'éducation.*15, 21-31.

Sarrazy, B. (2007). *Sens et algorithmes.* Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.

Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A.

Shulman, L.-S. (1987). Knowledge and teaching : foundations of the new reform *Harvard Educational Review.* In Lee S., Shulman (2004) *Teaching as community property.* (pp.84-113). The Carnegie Foundation for the Advencement of Teaching.

Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* Montréal, Éditions Logiques.

Selltiz, T. et al. (1977). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : HRW.

Schwartz, Y. (1990). *De la qualification à la compétence.* Société Française.

Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique.* Paris : PUF.

Smith, J.-D (2002). The development of tandem teaching placements. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning.* 10, 253-275.

Sorel, M. & Wittorsky, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions.* Paris, L'Harmattan.

Tardif, M. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. & Mariani, Y. (dir.), (1996). *Le*

concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions huamines et dilemmes professionnels.* Québec, Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck.

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France

Lyon, CRDP.

Salin, M.-H. (2007). Pratiques ostensives des enseignants et contraintes de la relation didactique. In Lemoine, G. & Conne, F. (2007). *Le cognitif en mathématiques.* Montréal, Les Presses Universitaires de Montréal.

Schubauer- Léoni, M.-L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes etquelles constructions conceptuelles ? *Skholê, Cahier de la recherche et du développement,* 7, 103-134.

Tardif, M. (2001). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal*)*, 1, 21-30.

Terral, H. (1998). *Les savoirs du maître ; enseigner de Guizot à Ferry.* Paris, L'harmattan.

Théberge, M. (dir.), (1999). *Former à la profession enseignante.* Montréal, Éditions Logiques.

Tillema, H. (2000). Belief change toward self-directed learning in student teachers : immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 165, 75-591.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris, Nathan.

Toupin, L. (1995). *De la formation au métier. Savoir transférer ses compétences dans l'action.* Paris, ESF.

Toraille, R. (1957). *Le manuel de psycho pédagogie pratique*. Istra.

Trabuc, J. (1887). Inspecteur de l'enseignement primaire, *Guide pédagogique et administratif pour les fonctions d'instituteurs.* Paris, Delalain Frères.

Trousson, Alain (1992). *De l'artisan à l'expert : la formation des enseignants en question.* Paris : Centre national de documentation pédagogique.

Travaux de la Commission A au colloque d'Amiens sur le finalité de l'enseignement.

Van der Maren, J.-M. (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation.* 2nde édition, Bruxelles, De Boeck Université.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en Éducation*, 4, 9-22.

Verlhac, M. (1991). Doit-on laisser faire les pédagogues ? Un exemple à l'IUFM de Grenoble, Actes du colloque tenu en Sorbonne, Paris, Editions universitaires.

Vignal, G. (1995). Futilité de la formation des enseignants. *Cahiers Binet-Simon*, 643, 12-25.

Villemin, R. (2002). Former des enseignants réflexifs: un défi pour une «organisation apprenante»! Introduction à la journée d'étude des formateurs de l'IFMES du 15 avril 2002.

Voluzan, J. (1972). *L'école primaire jugée*. Larousse, Paris.

Vygotsky L. (1985). *Pensée et langage.* Trd. F. Sève, Paris, Éditions Sociales.

Weil, E. (1968). *Pratique et Praxis.* Enyclopaedia Universalis, vol. 13.

Weinstein, C. S. (1988). Preservice Teachers' Expectations About The First Year of Teaching. *Teaching and Teacher Education,* 4, 31-40.

Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 187-204). Bruxelles : De Boeck Université.

Wilenski, H. (1964). The professionnalizalion for Everyone ? *Àmerican Journal of Sociology, vol LXX.*

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel.* Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (coord.). (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* L'Harmattan.

Zay, D. (1991). Formation en institution - Formation sur le terrain, Atelier 2. *In* BOURDONCLE R. & Louvet A. (éds) Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants :stratégies françaises et expériences étrangères. Actes du colloque - novembre 1990. *Recherche et Formation,* 1991, p. 131-139.

Zeichner, K. & Hutchinson, E. (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et Formation*, *47*, 69-78.

Zeitler, A. & Leblanc, S. (2005). L'analyse de pratique : une transformation du travail des formateurs ? *Éducation permanente*, 164, 56-67.

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 :Le Cahier des Charges du Rapport Bancel (1989).....93
TABLEAU 2 : Les compétences du PE : comparaison entre le Rapport Bancel (1989), le Référentiel de Compétences et de Capacités (1994), le Cahier des Charges (2006) et le Référentiel de Compétences (2013).....97
TABLEAU 3 : Profils des enseignants selon leurs témoignages.....193
TABLEAU 4 : Caractéristiques des participants.....208
TABLEAU 5 : Les neuf séances de mathématiques.....215
TABLEAU 6 : Savoirs scientifiques utilisés dans le choix des contenus.....261
TABLEAU 7 : Savoirs scientifiques dans la structuration des contenus.....265
TABLEAU 8 : Savoirs scientifiques dans l'élaboration de la consigne.....268
TABLEAU 9 :Savoirs scientifiques dans les phases de recherche.....273
TABLEAU 10 : Savoirs scientifiques dans les phases de mises en commun.....275
TABLEAU 11 : Les qualités de l'enseignant professionnel (Question 1).....296
TABLEAU 12 : Les qualités de l'enseignant professionnel (Question 2).....300
TABLEAU 13 : Les conditions pour bien enseigner les mathématiques (Question 4).....313
TABLEAU 14 : Les conditions pour bien enseigner les mathématiques (Question 5).....317

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Les qualités de l'enseignant professionnel (question 2).....301
FIGURE 2 : Répartition des items dans le paradigme du "personne".....302
FIGURE 3 : Répartition des items dans le paradigme du "maître instruit".....303
FIGURE 4 : Répartition des items dans le paradigme du "praticien réflexif".....304
FIGURE 5 : Répartition des items dans le paradigme du "praticien artisan".....305
FIGURE *6* : Répartition des items du "technicien des apprentissages".....306
FIGURE 7 : Répartition des items dans le paradigme du "l'acteur social".....307
FIGURE 8 : Conceptions du modèle de l'expert des apprentissage (Question 3)...309
FIGURE 9 : Les propositions pour enseigner des mathématiques.....315
FIGURE 10 : Les conceptions de l'enseignement de l'histoire-géographie (Question 5).....319
FIGURE11 : Usages de la didactique (Question 6).....323
FIGURE12 : Les conditions de réussite de l'enseignement (Question 7).....324
FIGURE13 : Usages des manuels scolaires (Question 9).....329
FIGURE14 : Critères de sélection des manuels (Question 10).....331
FIGURE 15 : Fréquence et nature de lectures (question 11).....332
FIGURE 16 : Les domaines à améliorer (Question 12).....334
FIGURE 17 : Le temps nécessaire pour devenir un enseignant professionnel (Question 13).....341
FIGURE 18 : Les conditions aidantes (Question 14).....343

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Doctrine des écoles chrétiennes.....417
ANNEXE 2 : Condorcet. Second mémoire..... ..419
ANNEXE 3 : Le règlement général du 14 décembre 1832 concernant les écoles normales primaires.....420
ANNEXE 4 : Emploi du temps d'une école normale primaire en 1836.....422
ANNEXE 5 : La réorganisation républicaine des écoles normales primaires par le décret du 29 juillet 1881.....422
ANNEXE 6 : Quelques lignes du cours de morale d'une école normale..... 424
ANNEXE 7 : Education professionnelle des élèves-maîtres Directions pédagogiques pour la troisième année d'Ecole normale (arrêté du 4 août 1905).....425
ANNEXE 8 : Rapport Bancel (1989).....427
ANNEXE 9 : Loi d'Orientation et de Programmation pour l'Avenir de l'Ecole. (2005).....439
ANNEXE 10 : Lettre adressée aux PE2 pour l'Etude 1.....454
ANNEXE 11 : Présentation de l'échantillon et des variables individuelles.....455
ANNEXE 12 : Compte-rendu des entretiens.....456
ANNEXE 13 : Compte-rendu de la situation «Les oiseaux et les nids».....494
ANNEXE 14 : Compte-rendu de la situation «Une semaine au camping».....497
ANNEXE 15 : Compte-rendu de la situation «Les voyages en train».....500
ANNEXE 16 : Compte-rendu de la situation «Groupements par 10» ….....504
ANNEXE 17 : Compte-rendu de la situation «Le château» ….....506
ANNEXE 18 : Compte-rendu de la situation «Dénombrement de grandes collections».....508
ANNEXE 19 :Compte-rendu de la situation «Grand Robot» …..... 512
ANNEXE 20 : Compte-rendu de la situation «La planche des nombres» ….....518
ANNEXE 21 : Compte-rendu de la situation «La file numérique de Picbille».....523
ANNEXE 22 : Support didactique «Les oiseaux et les nids».....528
ANNEXE 23 : Fiche de préparation «Les oiseaux et les nids».....529
ANNEXE 24 : Fiche de préparation «Une semaine au camping».....530

ANNEXE 25 : Fiche de préparation «Les voyages en train».....531
ANNEXE 26 : Fiche de préparation «Groupements par 10».....532
ANNEXE 27 : Fiche de préparation «Le château».....533
ANNEXE 28 : Fiche de préparation «Dénombrement de grandes collections».....534
ANNEXE 29 : Lettre adressée aux PES pour l'étude 3.....536
ANNEXE 30 : Questionnaires complétés.....537

LES ANNEXES

Annexe 1

Jean-Baptiste de la Salle

Doctrine des Écoles chrétiennes
3ème partie : « Conduite des formateurs des jeunes maîtres et inspecteurs des écoles »
Défauts essentiels que le formateur doit corriger dans ses élèves.
Les défauts ordinaires aux jeunes maîtres sont : 1° la démangeaison de parler ; 2° la trop grande activité qui dégénère en pétulance ; 3° la légèreté ; 4° la préoccupation et l'embarras ; 5° la dureté ; 6° le dépit ; 7° les acceptions de personne ; 8° la lenteur et la négligence ; 9° la pusillanimité et la mollesse ; 10° l'abattement et le chagrin ; 11° la familiarité et la badinerie ; 12°les distractions et les pertes de temps ; 13° les variations de l'inconstance ; 14° l'air évaporé ; 15° une trop grande concentration en soi-même ; 16° le manque d'égard pour la différence des caractères et des dispositions des enfants qui lui sont confiés
1er . Le babil
Pour corriger le babil, l'inspecteur fera connaître aux jeunes maîtres qu'un des principaux moyens d'établir et de maintenir le bon ordre dans une classe, est d'y faire garder le silence. Que dans une classe où serait le bruit, le désordre, la confusion, les enfants ne pourraient rien apprendre ; que d'ailleurs, il serait impossible le silence des écoliers, s'il n'était pas lui-même fidèle. Il est donc nécessaire que le jeune maître s'applique à ne parler que dans la nécessité ; mais que cette perfection ne pourra s'obtenir tout d'un coup : il faudra que le formateur exige de son élève qu'il s'y applique d'abord pendant une demi-heure, ensuite pendant une heure, et qu'il lui rende un fidèle compte de toutes les paroles qu'il aura dites […]
2° La pétulance
Comme le maître ne doit pas être immobile dans sa classe, il ne faut pas non plus qu'il soit brouillon, ni agité, ni trop remuant ; il faut donc l'engager à se tenir en repos, assis sur son siège ; et s'il n'a pas la constance d'y demeurer toute la classe, il pourra se lever mais sans descendre de son siège, sous quelque prétexte que ce soit ; l'empêcher de remuer facilement le corps, de changer à tout moment de posture, de tourner légèrement la tête, de remuer les pieds […] Cela demande que le formateur soit auprès de son élève pour l'avertir lorsqu'il y donnera lieu ; et s'il ne fait pas attention, il sera bon […] de lui donner quelque pénitence […]
3° La légèreté
La légèreté est l'apanage ordinaire des jeunes gens ; il est même des hommes qui parviennent à l'âge mur sans avoir acquis la gravité qui y convient ; les uns et les autres ont besoin que les formateurs les suivent de près, qu'ils les accoutument à ne dire et à ne faire aucune chose qu'ils ne puissent justifier […] Ils doivent être obligés de rester gravement sur leurs sièges, de ne souffrir aucun écolier près d'eux, de faire tous les exercices de la classe dans la perfection dont ils sont capables. […]
4° L'empressement, la promptitude
Communément les jeunes gens sont pleins de feu pour arriver promptement au terme de leurs désirs. Ils se portent à punir un écolier aussitôt qu'il a manqué, sans examiner s'il est disposé ou non à se soumettre, et si le moment de la faute est celui qui rendra la punition plus profitable au coupable et à ses compagnons qui en sont témoins. Ils veulent établir à la fois

tous les usages qu'ils croient bons, ou entreprendre de réformer sans précaution et en même temps, tous les petits abus ou désordres qu'ils croient apercevoir dans une école sans faire attention que c'est rebuter les enfants , provoquer leur mutinerie et qu'une telle conduite est capable de faire haïr les maîtres, d'aliéner les écoliers et d'indisposer leurs parents. Ils voudraient que leurs désirs fussent aussitôt remplis que conçus […]

5° De la rigueur et de la dureté

Comme ce n'est pas par la fréquence des corrections et par la dureté qu'on établit et qu'on maintient l'ordre dans une école, mais par une vigilance continuelle mêlée de fermeté, de prudence et de douceur, cependant toujours accompagnée de bonté, de modestie et d'aménité ; c'est ce qu'il faut faire entendre aux jeunes maîtres, ne leur permettant que très peu de corrections, parce qu'ordinairement les classes où il y en a le plus sont aussi les plus mal en ordre ; leur suggérant les moyens de les éviter ou de les rendre plus rares.

Annexe 2

Condorcet ; Cinq mémoires sur l'Instruction Publique,

Second Mémoire : « De l'instruction commune pour les enfants », Paris, Garnier Flammarion,

1994, p. 151-154

« Des maîtres »

La fonction d'enseigner suppose l'habitude et le goût d'une vie sédentaire et réglée. Elle exige dans le caractère de la douceur et de la fermeté, de la patience et du zèle, de la bonhomie et une sorte de dignité ; elle demande dans l'esprit de la justesse et de la finesse, de la souplesse et de la méthode. On sait pour soi tout ce qu'on peut se rappeler avec un peu d'étude et de réflexion, il faut avoir toujours présent à l'esprit ce qu'on est obligé de savoir pour les autres . Je n'ai besoin pour moi-même que d'avoir résolu les difficultés qui se sont élevées dans mon esprit ; il faut qu'un maître sache résoudre, et qu'il ait prévu d'avance, celles qui peuvent s'élever dans les esprits très dissemblables de ses disciples. Enfin l'art d'instruire ne s'acquiert que par l'usage, ne se perfectionne que par l'expérience, et les premières années d'un enseignement sont toujours inférieures à celles qui les suivent. C'est donc une de ces professions qui demandent qu'un homme y dévoue sa vie entière ou une grande portion de sa vie : l'état du maître doit être regardé comme une fonction habituelle […]

Les maîtres, exerçant des fonctions isolées, ne doivent pas former de corps. Ainsi, non seulement, il ne faut ni charger de l'enseignement une corporation déjà formée, ni même en admettre les membres actuels dans aucune partie de l'instruction, parce qu'animés de l'esprit de corps, ils chercheraient à envahir ce qu'on leur permettrait de partager. Cette précaution nécessaire ne suffit pas, il faut que ni les maîtres d'une division du territoire, ni même ceux d'un seul établissement ne se forment en association ; il faut qu'ils ne puissent ni rien gouverner en commun, ni influer sur la nomination aux places qui vaquent parmi eux. Chacun doit exister à part, et c'est le seul moyen d'entretenir entre eux une émulation qui ne dégénère ni en ambition ni en intrigue ; de préserver l'enseignement d'un esprit de routine ; enfin d'empêcher que l'instruction qui est instituée pour les élèves ne soit réglée d'après ce qui convient aux intérêts du maître […] C'est surtout entre les fonctions ecclésiastiques et celles de l'instruction qu'il est nécessaire d'établir une incompatibilité absolue

[…] Autrement l'instruction tomberait bientôt tout entière entre des mains sacerdotales. C'en serait fait de la liberté comme de la raison ; nous reprendrions les fers sous lesquels les Indiens et les habitants de l'Égypte ont gémi si longtemps. Les peuples qui ont leurs prêtres pour instituteurs ne peuvent rester libres ; ils doivent insensiblement tomber sous le despotisme d'un seul, qui devant les circonstances sera ou le chef ou le général du clergé […]

***L'on doit se contenter de former des hommes sans prétendre à créer des anges** […]*

Annexe 3

Le règlement général du 14 décembre 1832
concernant les écoles normales primaires
Titre 1er

Art.1er : Dans toute école destinée à former des instituteurs primaires, l'enseignement comprend :
l'instruction morale et religieuse ; la lecture ; l'écriture ; l'arithmétique, y compris le système légal des poids et mesures ; la grammaire française ; le dessin linéaire, l'arpentage et les autres applications de la géométrie pratique ; des notions des sciences physiques, applicables aux usages de la vie ; la musique et la gymnastique ; les éléments de la géographie et de l'histoire, et surtout de la géographie et de l'histoire de la France.
L'instruction religieuse est donnée aux élèves maîtres, suivant la religion qu'ils professent, par les ministres des divers cultes reconnus par la loi.
Art. 2 : Le cours d'études est partagé en deux années. Le programme des leçons est arrêté chaque année par le Conseil royal, sur la proposition du recteur.
Art. 3 : Durant les six derniers mois du cours normal, les élèves maîtres sont particulièrement exercés à la pratique des meilleures méthodes d'enseignement dans une ou plusieurs classes primaires annexées à l'école normale. On les forme également à la rédaction des actes de l'état civil et des procès-verbaux. On leur enseigne la greffe et la taille des arbres. […]

Titre II : Du directeur et des maîtres adjoints

Art.5 : L'école normale et les classes primaires qui y sont annexées sont confiées à un directeur que le ministre de l'Instruction publique nomme sur la présentation du préfet du département et du recteur de l'académie. […]
Art.6 : Le directeur est toujours chargé d'une partie importante du cours d'études. […]

Titre III : De l'admission des élèves-maîtres.

Art.8 : Dans les écoles normales primaires, des bourses entières ou partielles peuvent être fondées par les départements, par les communes, par l'Université, par des donateurs particuliers ou par des associations charitables.
Art.9 : Les bourses fondées par l'université sont toujours données au concours. […]
Art. 11 : Nul n'est admis comme élève maître, soit interne soit externe, s'il ne remplit les conditions
suivantes : Il doit : Etre âgé de seize ans au moins ; Produire des certificats attestant sa bonne conduite et, en outre, un certificat du médecin constatant qu'il n'est sujet à aucune infirmité incompatible avec les fonctions d'instituteur et qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole ; Prouver, par le résultat d'un examen ou d'un concours, qu'il sait lire et écrire correctement, qu'il possède les premières notions de la grammaire française et du calcul et qu'il a une connaissance suffisante de la religion qu'il professe. Les examinateurs et les juges ne se bornent pas à constater jusqu'à quel point les candidats possèdent les connaissances exigées, ils s'attachent aussi à connaître les dispositions des candidats, leur caractère, leur degré d'intelligence et d'aptitude.
Art. 12 : Nul n'est admis comme boursier s'il ne prend l'engagement de servir pendant dix ans au moins dans l'Instruction publique comme instituteur communal […]

Annexe 4

***Emploi du temps arrêté par la Commission de surveillance de l'école normale primaire de* Mirecourt (Vosges) le 12 septembre 1836 et approuvé par le ministre Salvandy.**

Matin
5H30 Lever et prière
6h00 Préparation à la classe d'histoire ou de géographie (alternativement)
6h30 Classe d'histoire ou de géographie
7h30 Déjeuner et balayage du dortoir, de la salle d'étude par deux élèves de semaine
8h00 Préparation de la classe de grammaire (2ème année) et de mathématiques (1ere année)
9h00 Classe de grammaire (2ème année) et de mathématiques (1ere année)
10h00 Dessin
11h00 Écriture
12 h00 Dîner et récréation
Soir
13h00 Préparation à la classe de grammaire (1ere année) et classe de mathématiques (2ème année) ; excepté le mardi et le samedi où cette heure est consacrée à la physique et à la chimie.
14h00 Leçon de musique
15h00 Méthodes pratiques (2ème année) et classe de grammaire (1ère année)
16h00 Goûter et récréation
17H00 Leçon de lecture, de principes d'éducation et de méthodes théoriques
18H00 Étude consacrée à prendre des notes sur les classes de la journée
19h30 Souper et récréation
20h30 Prière et coucher
Jeudi
5h30 Lever et prière
6h00 Étude et simple travail jusqu'à 8 heures
8h00 Déjeuner et récréation. Au 1er coup de la messe, exercice de propreté au dortoir.
9h00 Messe
10h00 Récréation
11h00 Leçon de morale religieuse
12h00 Dîner et promenade en hiver
16h00 Goûter
17h00 Conférence sur la rédaction des actes de l'état civil
19h30 Souper et récréation
20h30 Prière et coucher
Dimanche
5h30 Lever et prière
6h00 Etude
8h00 Déjeuner et récréation ; Au 1er coup de la messe, exercice de propreté au dortoir.
9h30 Messe

Annexe 5

La réorganisation républicaine des écoles normales primaires
par le décret du 29 juillet 1881

Titre 1er : de l'organisation des écoles normales

Article 1er : Les écoles normales relèvent du recteur, sous l'autorité du Ministre de l'Instruction publique.

Art. 2. Le régime des écoles normales est l'internat. L'internat est gratuit. Sur la proposition du recteur, et

avec l'approbation du ministre de l'Instruction publique, les écoles normales peuvent recevoir des demi-pensionnaires

et des externes à titre également gratuit et aux mêmes conditions d'admission. […]

Art. 4 : La durée du cours d'études est de trois ans. […]

Art. 6 : Une école primaire, dans laquelle les élèves s'exercent à la pratique de l'enseignement, est annexée à

chaque école normale. Il y a en outre, auprès de chaque école normale d'institutrices, une école maternelle

(salle d'asile). Le directeur de l'école annexe a, suivant le titre de capacité dont il est pourvu, le rang de

professeur ou de maître-adjoint. […]

Titre II : De l'enseignement dans les écoles normales

Art. 7 : L'enseignement dans les écoles normales primaires, soit d'instituteurs soit d'institutrices, comprend, en dehors de l'instruction religieuse réservée aux ministres des différents cultes :

1° L'instruction morale et civique ;

2° La lecture ;

3° L'écriture ;

4° La langue et les éléments de la littérature française ;

5° l'histoire et particulièrement l'histoire de France jusqu'à nos jours ;

6° La géographie et particulièrement celle de la France ;

7° Le calcul, le système métrique, l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques, des notions de calcul algébrique ; des notions de tenue des livres ;

8° La géométrie, l'arpentage et le nivellement (pour les élèves maîtres seulement) ;

9° Les éléments des sciences physiques avec leurs principales applications ;

10° Les éléments des sciences naturelles avec leurs principales applications ;

11° L'agriculture (pour les élèves maîtres) ; l'économie domestique (pour les élèves maîtresses) ; l'horticulture ;

12° Le dessin ;

13° Le chant ;

14° La gymnastique, et pour les élèves-maîtres, les exercices militaires ;

15° Les travaux manuels (pour les élèves maîtres) ; les travaux d'aiguille (pour les élèves maîtresses) ;

16° La pédagogie ;

17° A titre facultatif, l'étude d'une ou de plusieurs langues vivantes.

L'étude de la musique instrumentale peut être autorisée par le recteur sur proposition du directeur. Le recteur peut aussi accorder aux élèves, à titre temporaire, l'autorisation de suivre des cours accessoires faits soit dans l'école soit au dehors. Un arrêté ministériel pris en conseil supérieur déterminera, d'une manière générale, l'emploi du temps, les programmes d'enseignement des diverses matières, ainsi que le nombre d'heures assigné à

chacune d'elles. La répartition des heures de cours est faite par le directeur sous l'approbation du recteur.

Titre III : De la direction et du personnel enseignant

[…]

Titre IV : De l'admission des élèves maîtres

Art. 17 : Tout candidat à l'école normale doit justifier au moment de son inscription, qu'il avait, au 1er janvier de l'année dans laquelle il se présente quinze ans au moins, dix-huit ans au plus et qu'il est pourvu du certificat d'études primaires institué par l'arrêté du 16 juin 1880. […]

Art. 18 : L'inscription des candidats a lieu du 1er au 31 mars sur un registre ouvert à cet effet dans les bureaux de l'inspecteur d'académie. Aucune inscription n'est reçue qu'autant que le candidat a déposé les pièces suivantes : sa demande d'inscription portant indication de l'école où des écoles qu'il a fréquentées depuis l'âge de 12 ans ; son acte de naissance ; son certificat d'études primaires ; l'engagement de servir pendant dix ans l'enseignement public. Cette pièce est accompagnée d'une déclaration par laquelle le père ou le tuteur du candidat l'autorise à contracter cet engagement et s'engage lui-même à rembourser les frais d'études de son fils ou pupille dans le cas où celui-ci quitterait volontairement l'école ou les fonctions de l'enseignement avant la réalisation de son engagement. […]

Art.19 : Du mois d'avril au mois de juin, une enquête est faite par les soins de l'inspecteur d'académie, et des inspecteurs primaires sur les antécédents et la conduite du candidat . Au vu des pièces exigées et d'après le résultat de l'enquête, la commission de surveillance arrête dans la première quinzaine de juillet la liste des candidats admis à subir les examens d'entrée à l'école. […]

Titre V : Des obligations des élèves maîtres

Art. 23 : Tous les élèves maîtres sont tenus de se présenter aux examens du brevet élémentaire de capacité à la fin de la première année et à ceux du brevet supérieur à la fin du cours d'études. Tous les ans, au mois d'août, sur le vu des notes obtenues par les élèves dans les examens de fin d'année, et sur la proposition du directeur, délibérée dans le conseil des professeurs dont il est fait mention à l'article 16, le recteur arrête la liste des élèves admis à passer de première en deuxième année et de deuxième en troisième année.

Art. 24 : A la fin de la première année, les épreuves du brevet élémentaire tiennent lieu d'examen de passage. Ceux des élèves de cette année qui n'ont pas obtenu le brevet sont rendus à leur famille. […]

[…]

Toutes les dispositions du présent décret sont applicables aux écoles normales d'institutrices. le présent décret sera exécutoire à partir du 1er septembre 1881.

Annexe 6

***Quelques lignes du cours de morale d'un élève de seconde année à l'école normale de* Troyes en 1904-1905.**

« Aux saints, on peut opposer les sages».

Morale théorique : principes.

La morale n'est pas une science nouvelle. Sous le nom d'éthique, elle était en honneur chez les Grecs […] La morale est la science des moeurs. Elle est l'étude de ce qui doit être, la science du devoir et la règle des moeurs. On a dit : la morale est la science de la volonté ; la science du bien et de l'honnêteté, la science du bonheur. Il y a une science qui étudie la destinée de l'homme et qui règle sa conduite. Elle n'est pas seulement théorique, elle tend à l'action ; elle est science et art.

La morale se divise en deux parties, la morale théorique ou les principes ; la morale pratique ou les applications. On dit encore morale générale et morale particulière. La morale théorique établit l'existence et détermine la nature d'une loi morale en général ; la morale pratique applique cette loi aux différentes situations de la vie, définit et classe les devoirs particuliers de l'homme. Cependant, il ne saurait y avoir de morale théorique sans morale pratique et de morale pratique sans morale théorique. La première est la science du devoir, la seconde la science des devoirs. […]La morale doit chercher ses principes dans l'observation des faits extérieurs non dans l'étude abstraite de la métaphysique […]C'est l'observation qui en établit les principes, c'est le raisonnement qui en déduit les applications. La morale ne saurait être fondée sur des conceptions abstraites. Elle ne peut être constituée qu'à la condition de faire appel à l'expérience et aux faits. [..].

On a prétendu que la morale ne pouvait trouver un solide appui dans la raison, qu'elle avait besoin de faire appel aux croyances religieuses. Assurément, les religions sont des écoles de morale mais avant d'ouvrir tout livre sacré, il est nécessaire d'ouvrir le livre de la nature. On n'a pas besoin d'être théologien pour être moraliste. On peut soutenir, il est vrai, que l'homme est trop faible pour marcher toujours dans le chemin du devoir sans l'aide de la divinité. Mais il existe une morale naturelle, indépendante. Quant à dire que cette morale donne d'aussi bons résultats pratiques que l'autre, c'est aux personnes affranchies de toute croyance religieuse qu'il appartient de le montrer. ***Aux saints, on peut opposer les sages****. La morale est aussi dépendante de la religion naturelle que les religions positives ; on s'appuie sur l'existence en Dieu comme législateur de la loi morale et sur les sanctions de la loi morale qui doivent avoir lieu dans la vie future d'après la Théodicée. Il peut exister une morale fondée sur la conception du bien, sur l'ordre universel des choses. On n'a donc pas besoin de croire en Dieu. C'est de l'idée du bien, principe immédiatement connu qu'on passe à la conséquence qui est l'existence de Dieu. Les sanctions humaines de la vie morale peuvent paraître insuffisantes. L'espérance d'une autre vie peut sembler nécessaire. Ici encore l'immortalité est la conséquence des croyances morales. Elle n'en est pas le principe. La morale a pour base inébranlable la croyance au bien, c'est à dire à l'ordre universel et la croyance au devoir ou la dignité humaine ».*

Annexe 7

Education professionnelle des élèves-maîtres
Directions pédagogiques pour la troisième année d'Ecole normale
(arrêté du 4 août 1905)

L'éducation professionnelle des élèves-maîtres commence d'une manière directe avec la troisième année d'école normale. Indirectement, elle s'était faite les années précédentes sous l'influence exercée par des qualités de savoir, de méthode, d'intelligence pédagogique des professeurs et par les bonnes habitudes d'esprit qu'ils avaient su faire acquérir à leurs élèves. Avec la troisième année, elle devient directe et se fait de trois manières :

1° Par les leçons choisies, préparées et exposées en vue de l'école primaire, sous la direction des professeurs de l'école normale.

2° Par l'examen critique des méthodes d'enseignement et des moyens d'éducation, examen qui se fait surtout dans les cours et conférences de pédagogie que dirige le directeur de l'école normale.

3° Par les exercices pratiques de l'école d'application où les élèves maîtres, mis en présence des enfants, vont s'exercer graduellement aux difficultés de l'enseignement et de l'éducation.

1°. Il importe d'insister sur le caractère nouveau de cette triple préparation. Pour la première fois, les professeurs d'école normale sont associés d'une manière effective à l'éducation professionnelle des élèves maîtres.

Sans doute, les anciens règlements leurs prescrivaient de faire dans leurs classes des transpositions

de leçons, à l'usage des écoles primaires et leur demandaient d'assister quelquefois aux exercices des écoles d'application mais on sait combien ces recommandations restaient souvent sans effet, et l'on ne saurait en blâmer des maîtres préoccupés de développer de longs programmes et d emmener leurs élèves au brevet supérieur. Aujourd'hui, des heures sont attribuées à ces transpositions dans une année où maîtres et élèves n'ont plus d'autre souci que l'intérêt pédagogique. […] C'est un avantage aussi, au point de vue de la science pédagogique, si ce n'est au point de vue de la pratique même, de faire ces adaptations en l'absence des enfants : le professeur peut corriger sur-le-champ, la leçon faite, au besoin interrompre, la refaire, il peut discuter sur le vif les idées choisies, les procédés employés […] Mais pour que les avantages qu'on attend d'un tel essai soient réels, il faut que les professeurs connaissent bien les enfants et pour cela qu'ils aient gardé ou repris contact avec eux. Ils le peuvent par le moyen des écoles d'application. Serait-il excessif de demander à chaque professeur d'assister une ou deux fois par mois à une leçon d'élève maître ou – comme cela se pratique dans de trop rares écoles – de faire, après entente avec le directeur de l'école annexe, l'interrogation de révision qui termine chaque mois […]

2°. L'étude critique des méthodes d'enseignement, et des moyens de discipline et d'éducation, n'est pas chose nouvelle. Les programmes antérieurs attribuaient au directeur de l'école normale la direction de ces travaux mais ils prennent dans la répartition actuelle, une importance inaccoutumée : ils coïncident avec les expériences que les élèves maîtres font aux écoles d'application tandis qu'autrefois, ces expériences précédaient de deux années l'étude des méthodes et des procédés scolaires. La conférence pédagogique – trop souvent supprimée jadis – est restaurée. Son objet est mieux défini ; elle porte sur un ensemble de questions déterminées (leçon faite à des enfants, corrections de devoirs, critique d'une méthode, d'un manuel de classe …) ; enfin, obligatoire pour les directeurs des écoles d'application, elle réunit tout le personnel enseignant de l'école normale et devient un exercice d'une valeur capitale par où s'élabore et s'affirme l'unité pédagogique de l'école.

3°. On a dit bien souvent les inconvénients de l'ancien système qui envoyait aux écoles

d'application les élèves de première, de deuxième et de troisième année. Préoccupés de leurs études personnelles, les élèves maîtres n'étaient qu'à demi à leur classe et leur préparation souffrait du temps qu'ils y dérobaient pour copier hâtivement des notes de cours sans lesquelles ils croyaient leur instruction compromise ; ils passaient une semaine au plus à l'école annexe et la quittaient au moment où ils commençaient à connaître leurs élèves et à voir clair dans leur enseignement. Régulièrement, ils devaient y retourner quatre fois dans l'année, mais dans nombre d'écoles, ce stage ne dépassait pas deux semaines par an. Dorénavant, les élèves de troisième année iront deux mois aux écoles d'application, ou deux périodes d'un mois chacune. Délivrés de tout souci personnel, s'occupant de pédagogie toute l'année, ils n'auront pas au deuxième service, perdu toute l'expérience acquise au premier. Ils auront le temps de prendre contact avec les enfants et de s'essayer aux méthodes et à la pratique de l'éducation. Ce qui importe surtout, dans les exercices que les élèves-maîtres feront à l'école d'application, c'est qu'ils soient initiés graduellement aux difficultés de l'enseignement et de la discipline. Qu'à l'école primaire annexe, par exemple, ils apprennent d'abord à bien faire quelques leçons parmi les plus faciles, parmi celles pour lesquelles ils se croient le plus d'aptitude ; qu'ils les préparent longuement et tout d'abord avec l'aide du directeur, puisqu'on leur laisse peu à peu quelque initiative dans le choix des devoirs, des exercices; enfin que le directeur, se retirant, les mette parfois aux prises avec les difficultés de la discipline. Tout cela avec jugement, mesure et tact, de manière à ce que l'élève ne se décourage pas et ne perde pas son autorité mais qu'on contraire, il s'affermisse et se sente en progrès»

CREER UNE NOUVELLE DYNAMIQUE DE LA FORMATION DES MAÎTRES

RAPPORT DU RECTEUR DANIEL BANCEL A LIONEL JOSPIN MINISTRE D'ETAT, MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

Le 10 octobre 1989

AVANT PROPOS

Ce rapport établi à la demande du Ministre d'Etat, a été rédigé à partir des travaux effectués par un groupe rassemblant des compétences vastes et variées dans le domaine de la formation des maîtres. Ce groupe de travail s'est intéressé successivement aux objectifs de la formation des futurs enseignants, à son contenu et enfin, à sa structure.

Les deux premiers chapitres sont l'expression des points de convergences auxquels l'ensemble du groupe de travail est parvenu. Y sont repris les textes de synthèse de Jeanne BOLON, Sophie CAVE, Bernard CORNU, Régis DEMOUNEM, Colette DUBOIS, Michel HENRY, Jean-Marie MAILLARD, Philippe MEIRIEU et Jean-Pierre OBIN. Le dernier chapitre s'efforce de trouver un point d'équilibre entre les différentes solutions qui ont été proposées chacune avec sa logique propre, son histoire et son intérêt. Il se veut également un point d'appui pour la mise en place d'une nouvelle dynamique de la formation des maîtres.

La réussite de la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres implique que soient réunies plusieurs conditions : une définition claire des objectifs poursuivis, une impulsion émanant de l'autorité ministérielle et, condition fondamentale, la participation pleine et entière des acteurs et des partenaires concernés à une entreprise essentielle pour l'avenir de notre système éducatif, ce qui suppose que chacun accepte de placer ses propres analyses dans un contexte différent et dans une logique nouvelle.

La rigueur et la clarté de ce texte doivent beaucoup au concours que m'a apporté Paquita MORELLET, Chargée de Mission au Cabinet du Ministre d'Etat

Daniel BANCEL

Recteur d'Académie
chargé de Mission auprès du Ministre d'Etat.

CHAPITRE I

QUELLES COMPETENCES PROFESSIONNELLES FAIRE ACQUERIR

ET QUELS CONTENUS ENSEIGNER ?

L'objectif d'une véritable formation doit être de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés. C'est à cette condition qu'ils seront en mesure de suivre l'évolution de plus en plus rapide des connaissances et de contribuer, dans l'exercice efficace et épanouissant de leur métier, à la réalisation des objectifs tant quantitatifs que qualitatifs de la politique éducative nationale. Ces compétences, quelles sont-elles ?

Chacune de ces compétences met en oeuvre trois pôles de connaissances qui délimitent les contours d'une professionnalité globale

- le premier pôle est constitué par les connaissances relatives aux identités disciplinaires (savoirs à enseigner, histoire, épistémologie et enjeux sociaux des différentes disciplines) ;

- le deuxième pôle est constitué par les connaissances relatives à la gestion des apprentissages (didactiques et pédagogiques) ;

- le troisième pôle est constitué par les connaissances relatives au système éducatif (politique éducative nationale, structures et fonctionnement de l'institution, compréhension de la dynamique des projets d'établissements, etc ...).

Dans cet ensemble, le travail et la réflexion sur l'organisation, le sens et la portée des contenus et des méthodes détiennent une place fondamentale.

Pour clarifier notre démarche, nous présenterons, dans un premier temps, les compétences professionnelles globales à acquérir puis, dans un deuxième temps, les connaissances liées , à ces trois pôles et nécessaires pour maîtriser ces compétences.

1- Les compétences professionnelles à acquérir

Organiser un plan d'action pédagogique

L'enseignant doit être capable d'organiser un plan d'action pédagogique dans les enseignements dont il a la charge, c'est-à-dire d'élaborer une programmation hebdomadaire, mensuelle, trimestrielle et annuelle de son enseignement. Ce plan d'action peut être mené en équipe s'il s'agit d'un projet interdisciplinaire, ce qui suppose des capacités méthodologiques précises.

Préparer et mettre en oeuvre une situation d'apprentissage

Une situation d'apprentissage se prépare par un travail de définition d'un objectif précis à atteindre et d'adaptation aux spécificités du public auquel l'enseignement est destiné (enfants, jeunes, adultes,...). A partir du cadre fourni par les programmes, il s'agit donc pour l'enseignant de transformer des savoirs en objectifs d'enseignement et d'élaborer des séquences pertinentes pour parvenir à ces objectifs. Une partie

importante de son travail consiste à analyser les différents obstacles qui peuvent surgir au cours du processus d'acquisition par les élèves. Une analyse constante des représentations des élèves comparées aux difficultés et aux ruptures inhérentes aux savoirs enseignés, aux phénomènes d'enseignement lui permet d'identifier des paliers à franchir.

Une fois la phase de préparation terminée, commence celle de la mise en oeuvre. Pour cela, l'enseignant prend en compte des conditions matérielles déterminées (gestion de l'espace, du temps, du matériel). Il finalise l'apprentissage pour les élèves (par la mise en place d'une pédagogie du projet, d'une pédagogie des situations-problèmes ou d'une pédagogie par alternance). Il construit le dispositif de telle manière que ceux à qui il s'adresse puissent donner cours à leur propre activité et effectuer ainsi les opérations mentales nécessaires aux apprentissages qui leur sont proposés. Dans cette mise en oeuvre, l'enseignant recherche et utilise les ressources de l'environnement économique, social et culturel.

Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer

La maîtrise de la situation d'apprentissage est essentielle. Elle passe par une identification des indices qui permettent d'apprécier l'efficacité de l'action de l'enseignant, un repérage des causes possibles de dysfonctionnement et l'invention rapide d'alternatives (changements de supports, de situation ou d'attitude, par exemple).

Corollaire de la définition d'objectifs d'enseignement, l'évaluation des résultats doit être constante et précise. L'enseignant identifie des critères permettant de vérifier la qualité de l'acquisition par les élèves. Dans ce travail d'évaluation, il distingue la qualité de l'action qu'il a menée de la qualité de la progression individuelle, en particulier quand il s'agit d'actions collectives. Enfin, il élabore des épreuves d'évaluation comportant des critères. Ce travail est particulièrement important, dans le cadre d'un projet d'établissement, pour mesurer les résultats obtenus en fonction des finalités pédagogiques globales poursuivies.

Gérer les phénomènes relationnels

La dimension relationnelle du métier d'enseignant est très importante. Elle implique que l'enseignant soit capable de comprendre les enjeux affectifs, d'intervenir pour éviter que l'expression des affects ne trouble l'apprentissage et, enfin, d'analyser son implication personnelle.

Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel

L'acquisition des connaissances par les élèves suppose qu'ils maîtrisent un certain nombre de techniques de travail personnel. Utilisation du dictionnaire, pratique familière des abréviations, élaboration d'un fichier signalétique, utilisation d'une banque de données, maîtrise des méthodes de la recherche documentaire, lecture de tableaux et de graphiques, usage des instruments informatiques, tous ces savoir-faire qui jouent un rôle essentiel dans les apprentissages, vont occuper, en raison des possibilités offertes par l'informatique et la télématique, une place grandissante dans la formation initiale et continue des jeunes et des adultes. Or, si ces méthodes de travail personnel sont implicitement exigées des élèves, elles ne font l'objet d'aucun enseignement spécifique, clairement défini. Il est donc nécessaire que les enseignants les inculquent à tous les élèves, en identifiant les besoins spécifiques de chacun, puis en adaptant leurs actions de soutien afin d'apporter à chacun l'aide personnalisée dont il a besoin.

Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs

L'enseignant devra être capable, au sein du conseil de classe et des équipes éducatives, de conseiller efficacement les élèves et de favoriser ainsi l'émergence de projets professionnels positifs.

les obstacles de nature épistémologique ou didactique qui peuvent se présenter en cours d'apprentissage et sur les rythmes de progression qui peuvent être adoptés selon les niveaux. L'enseignant doit également connaître la documentation disponible et disposer de méthodes d'évaluation adaptées. Il doit enfin posséder des connaissances minimales sur les savoirs voisins de sa discipline et être capable d'une approche interdisciplinaire.

La formation continue lui permet de développer sa capacité à construire son savoir académique par la recherche et l'auto-formation ainsi que l'aptitude à élaborer une progression scientifique en vue d'une cohérence verticale de la formation des élèves.

b) Des connaissances relatives à la gestion des apprentissages

Les connaissances générales, par définition interdisciplinaires, prennent appui sur l'expérience acquise et les pratiques mises en oeuvre dans l'enseignement. Pour savoir gérer les apprentissages, l'enseignant doit connaître les grandes étapes de la pensée pédagogique et de l'évolution des méthodes didactiques.

Pour maîtriser la relation pédagogique (relation à l'élève, à la classe, aux divers partenaires), il est nécessaire que l'enseignant possède des capacités à communiquer, à animer, à analyser les besoins, les difficultés et les réussites. Savoir observer la vie d'un groupe, conduire des échanges nécessitent des connaissances sur la psychologie et le comportement des élèves (qu'il s'agisse de jeunes ou d'adultes) aux différents niveaux du système éducatif. Des notions de psycho-sociologie et de sociologie de l'éducation sont également indispensables.

L'enseignant doit avoir une bonne connaissance des stratégies individuelles d'apprentissage. Pour cela, il doit savoir repérer et prendre en compte les obstacles qui peuvent freiner l'acquisition par une analyse des méthodes de transmission, des méthodes d'accès au savoir, des démarches permettant aux élèves de s'approprier ces méthodes, de leurs capacités individuelles et de leurs capacités à travailler en groupe.

Il doit enfin connaître les moyens de préparation, de mise en oeuvre et de régulation des situations d'apprentissage, dans le cadre d'une pédagogie basée sur l'appropriation active des connaissances par les élèves. Pour cela, il est nécessaire qu'il maîtrise les techniques d'élaboration d'une progression dans les séquences d'apprentissage (progression commune incluant des itinéraires différenciés), qu'il connaisse les techniques de réalisation d'un plan d'action pédagogique en fonction des connaissances et du niveau d'acquisition requis. Il doit en effet savoir poser une problématique en en explicitant les objectifs, connaître les représentations des élèves, les opérations mentales à effectuer ainsi que les acquis nécessaires à la réalisation des objectifs. Il doit concevoir les moyens les mieux adaptés pour y parvenir et les documents à analyser ou les supports didactiques. Il doit définir les critères et les modalités d'évaluation des exercices qu'il a élaborés et, enfin, identifier les dysfonctionnements éventuels et proposer des solutions pour y remédier. Des connaissances en psychologie de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte, alliées à une bonne maîtrise des disciplines, facilitent la recherche des situations pédagogiques les plus adaptées pour que l'élève franchisse les paliers fixés par l'enseignant. A cet égard, la connaissance de l'analyse par objectifs peut être très utile.

L'enseignant doit savoir utiliser les différents dispositifs d'évaluation et être capable d'une réflexion critique sur les résultats obtenus, ce qui suppose des connaissances en docimologie et en évaluation (formative et sommative).

Par une bonne maîtrise des technologies de la communication (moyens audiovisuels et informatiques), il doit être capable de renouveler ses techniques pédagogiques. Il est, en particulier, necessaire qu'il ait des notions d'informatique pour apprécier l'impact de cette "science" sur l'évolution des disciplines ou de la spécialité qu'il enseigne et pour mesurer la pertinence de l'utilisation de l'informatique dans les processus d'apprentissage.

L'enseignant doit pouvoir définir la tâche qui lui revient à l'intérieur d'un projet commun de formation. La capacité de l'enseignant à contribuer à l'élaboration d'un projet d'école ou d'établissement est indispensable.

Une pratique de la formation continue lui est nécessaire pour approfondir les problèmes posés en formation initiale, en particulier, l'ancrage de son action pédagogique dans l'environnement géographique, économique, social et culturel, l'organisation de l'aide méthodologique au travail personnel des élèves, la gestion de l'hétérogénéité d'une classe et l'organisation d'une pédagogie différenciée, l'innovation dans ses pratiques en fonction des résultats de la recherche et de l'expérimentation menées dans le domaine de la pédagogie.

c) Des connaissances relatives au système éducatif:

L'ouverture de la formation des enseignants sur le monde actuel implique qu'ils reçoivent des connaissances sur les finalités et l'organisation de l'institution scolaire qui sont elles-mêmes liées aux besoins de la société et à des représentations sous-jacentes de l'homme et de son organisation sociale. Ces connaissances doivent lui permettre de mesurer les enjeux philosophiques et politiques présents dans toute action éducative. De même, connaître les publics scolaires dans leur diversité croissante, connaître le fonctionnement et l'évolution du système éducatif est une nécessité pour l'enseignant d'aujourd'hui. L'histoire et l'économie de l'éducation peuvent, à cet égard, apporter des éclairages très enrichissants.

Ces connaissances relatives à l'institution scolaire sont également importantes pour aider l'élève dans son orientation. L'enseignant doit, en effet, être capable d'effectuer des études raisonnées des flux scolaires à partir de données statistiques.

Pour bien s'y intégrer, l'enseignant doit comprendre l'identité de son école ou de son établissement. L'établissement où il exerce, son environnement économique, social et culturel, la géographie des lieux de production et d'expérimentation du savoir sont des paramètres qu'il doit prendre en compte pour définir son enseignement. Il doit également connaître les moyens qui contribuent à la cohérence des enseignements mis en oeuvre avec la politique menée au plan académique.

La formation continue lui permet d'approfondir ses connaissances dans les domaines suivants : la vie de la communauté éducative, la mise en place de contrats de formation, l'élaboration d'un plan de formation d'adultes comportant des démarches individualisées, l'insertion de la formation dans le tissu économique, social et culturel de la région avec l'aide de partenaires extérieurs à l'établissement et l'identification par l'enseignant de ses propres besoins pour lui permettre d'élaborer un projet personnel de formation.

CHAPITRE II

COMMENT ARTICULER CONNAISSANCES PRATIQUES ET CONNAISSANCES THEORIQUES POUR CONSTRUIRE DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES ?

Au cours de sa formation, le futur enseignant doit transformer les connaissances qu'il acquiert en compétences à mettre en oeuvre sur le terrain, dans les classes et les établissements scolaires. D'où la nécessité de parvenir à une interaction harmonieuse et continue entre tous les types de formations, pratiques et théoriques, qu'il reçoit. Ces différents apprentissages devront donc s'effectuer de façon simultanée. Cette articulation exclut, par conséquent, la possibilité de validations distinctes et effectuées à un an d'intervalle pour la formation pratique et la formation théorique.

Les interventions des enseignants-chercheurs universitaires, des formateurs et des praticiens des classes pré-élémentaires, élémentaires et secondaires devront être étroitement liées. C'est en effet de la rencontre et de l'enrichissement mutuel de ces nombreux intervenants, avec leurs compétences complémentaires, que dépend la qualité de la formation donnée aux futurs enseignants et donc la réussite des IUFM.

Deux facteurs ont une influence déterminante sur la qualité de la liaison qui devra s'établir entre connaissances théoriques et connaissances pratiques. Le premier facteur tient à la nature et à la place du concours de recrutement dans la scolarité ainsi qu'aux modalités de certification à la sortie de l'IUFM. Le deuxième tient à la solidité des relations qui seront nouées entre l'Université et l'Institut, en particulier lors de la mise en place d'actions de pré-professionnalisation destinées aux étudiants. Ces deux questions sont abordées dans la troisième partie du rapport.

A l'intérieur de ce cadre général, des initiatives académiques permettront de différencier et d'adapter la formation aux besoins spécifiques des différentes catégories de personnels à former, dans le respect des objectifs définis nationalement. Une grande souplesse sera en effet nécessaire pour donner aux étudiants, aux auxiliaires et aux personnels en voie de reconversion, les formations adaptées dont ils ont besoin. Un dispositif de rencontre des formateurs devrait ainsi être mis en place. Une analyse des formations dans les IUFM, entre les formateurs travaillant dans ces centres et les responsables nationaux du système éducatif, permettrait d'améliorer les formations et donnerait, dans le cadre d'une cohérence nationale, la place nécessaire au développement des initiatives régionales.

L'acquisition de compétences professionnelles par les futurs enseignants ne peut s'effectuer que de façon progressive. C'est pourquoi la sensibilisation des étudiants, la professionnalisation des stagiaires et la formation continue des jeunes enseignants devront être conçues comme un tout cohérent.

1. La pré-professionnalisation

L'objectif de la phase de pré-professionnalisation est de permettre aux étudiants de s'orienter vers l'enseignement après un choix réfléchi et motivé et de leur faire réaliser toute l'importance d'une formation professionnelle approfondie.

Différentes activités pourront, dès le premier cycle universitaire et durant l'année de licence, susciter et développer l'intérêt des étudiants pour la fonction enseignante. Elles leur montreront l'importance des aspects relationnels de ce métier et leur offriront un premier contact avec les contenus et les méthodes de l'enseignement.

8/19

scolaire. On a ici un exemple concret d'interaction entre connaissances pratiques et connaissances théoriques dans l'acquisition des compétences.

Ultérieurement, des stases en situation effectués sous la tutelle d'un formateur permettraient la préparation en équipe puis la mise en oeuvre progressive de situations pédagogiques. Les résultats de ces stages pourraient, à l'instar de ceux des stages d'observation, être exploités et déboucher sur l'acquisition de nouvelles connaissances.

Plus tardivement, les stages en responsabilité aideraient les stagiaires à savoir construire une séquence d'apprentissage, à l'organiser dans le temps et à moduler leur action pédagogique par la pratique de diverses forme d'évaluation. L'évaluation, dont le rôle est fondamental d'une part pour permettre à l'enseignant de corriger et d'adapter ses pratiques pédagogiques et, d'autre part, pour nouer un dialogue avec les élèves et les familles, serait ainsi appréhendée sur un plan à la fois pratique et théorique.

c) La participation aux travaux d'équipes dans les écoles et établissements :

Apprendre aux futurs enseignants à travailler ensemble est très important. Cette aptitude au travail en équipe sera de plus en plus sollicitée chez les enseignants, ne serait-ce que du fait de la nécessité d'élaborer et de mettre en oeuvre un projet d'établissement avec l'ensemble des partenaires.

Savoir organiser un plan d'action pédagogique, qu'il soit centré uniquement sur une discipline ou qu'il soit interdisciplinaire, est une des compétences essentielles à acquérir dans la formation au métier. Des activités aussi diverses que la participation concrète à un PAE, l'organisation et la conduite de l'étude d'un thème transversal, la réflexion concertée sur des problèmes tels que le rôle du conseil de classe, les spécificités et les convergences de la lecture et de l'expression écrite, l'utilisation d'un même outil pédagogique dans différentes disciplines (par exemple, le graphique), etc... pourraient développer cette compétence chez les stagiaires.

Les futurs enseignants pourront se préparer à ces tâches en participant aux travaux d'équipes implantées dans des écoles et des établissements volontaires pour les accueillir. Ils pourront leur apporter un appui tout en tirant profit de expérience des enseignants déjà en place. Mais, en aucun cas, ils ne devront être assimilés à des remplaçants et venir remplir des postes vacants. Pour prévenir tout dérapage, la participation des stagiaires fera l'objet d'un contrat entre l'équipe de l'établissement et la direction des études de l'IUFM, contrat qui précisera les engagements des deux partenaires.

d) Les stages en entreprise :

Ce type de stage est intéressant pour tous les futurs enseignants. Ceux qui travaillent dans un lycée professionnel, y compris les professeurs d'enseignement général, doivent en tirer un grand profit. Le stage devrait être préparé, non seulement par une définition préalable en commun de l'objectif poursuivi (la connaissance de la dimension humaine du milieu de l'entreprise et son intégration dans la pédagogie, par exemple) mais aussi par une élaboration rigoureuse des critères d'évaluation. Le stage donnerait lieu à un rapport, centré sur l'étude d'un projet technique, par exemple, dont l'exploitation est utilisée dans la formation. Des stages préparés collectivement par des enseignants de diverses disciplines pourraient déboucher sur l'étude d'une filière d'enseignement. Ils pourraient alterner avec des phases d'approfondissement ou des compléments de formation scientifiques, techniques ou psycho-pédagogiques effectués à partir des pratiques qui auront été analysées ou des résultats de recherches pédagogiques.

Pour faciliter l'articulation entre les expériences et les activités pratiques des étudiants sur le terrain et les apports théoriques, les étudiants devraient disposer de fiches d'observation et de livres de bord où ils noteraient les difficultés qu'ils observent ou qu'ils rencontrent, les acquisitions qui leur paraissent nécessaires pour y faire face et les ressources formatives dont ils ont disposé (au sein de l'IUFM ou ailleurs).

De leur côté, les formateurs de l'IUFM devront s'efforcer d'adapter constamment leurs interventions aux observations effectuées par les étudiants sur le terrain. Ils veilleront également à ce que toute acquisition théorique soit confrontée à une expérience pratique.

La rédaction d'un mémoire centré sur une question disciplinaire, didactique ou éducative constituera une première initiation à la formation à et par la recherche. Ce travail sera pris en compte dans la validation des acquis des étudiants.

Enfin, les horaires consacrés à la formation pratique et à la formation théorique devront être équilibrés.

3. Au delà de la formation initiale

La formation professionnelle ne s'arrête pas à la sortie de l'IUFM. Pour affermir leurs pratiques pédagogiques, pour les confronter régulièrement aux expériences menées ailleurs dans l'institution scolaire, pour suivre l'évolution constante de leur profession, les jeunes enseignants doivent prolonger leur apprentissage.

Ils peuvent tout d'abord, dès leurs débuts dans le métier, entrer en contact avec des organismes, des institutions et des personnes auprès de qui ils trouveront aide et conseils (INRP, CRDP, CDDP, centres de ressources des IUFM, associations de spécialistes, etc.).

Ils trouveront dans la formation continue l'aide et le soutien nécessaires pour nourrir ces pratiques pédagogiques, pour concevoir et mener à bien des travaux de groupe qu'ils soient centrés sur une discipline ou interdisciplinaires.

C'est par ce travail constant d'analyse des besoins qu'il éprouve dans l'exercice de son métier, que l'enseignant pourra construire progressivement son projet personnel de formation.

2. La pré-professionnalisation

Inciter les étudiants à devenir enseignants, c'est tout d'abord leur faire découvrir différents aspects du métier, susciter leur intérêt et les sensibiliser, grâce à une pré-professionnalisation effectuée durant les deux années du premier cycle universitaire et surtout pendant l'année, décisive, de la licence.

Les universités rempliront d'autant mieux ce rôle de sensibilisation qu'elles disposent, depuis longtemps déjà, d'une expérience importante dans le domaine de la formation pré-professionnelle des futurs enseignants[1]

Des exposés de présentation, des mini-stages effectués sur le terrain, leur donnent de ce métier une image plus vivante et plus proche de la réalité quotidienne des enseignants. C'est dans ce contact, concret et réaliste, qu'ils pourront mesurer les difficultés mais aussi tout l'intérêt de cette profession. Cette découverte devra s'accompagner d'une présentation des études qu'ils effectueront dans le cadre de l'IUFM. En confrontant la représentation qu'ils ont des métiers de l'enseignement avec la réalité professionnelle, les étudiants pourront étayer sur des bases plus solides et plus réfléchies leur futur choix d'orientation.

Pour être mieux intégrée dans la scolarité des étudiants, cette pré-professionnalisation pourrait, en premier cycle, prendre la forme d'options validées dans les DEUG. Ces options, occupant un volume horaire limité, permettraient aux étudiants d'effectuer une première approche des processus d'éducation. En année de licence, cette formation pré professionnelle prendrait place dans les enseignements disciplinaires. L'étude des disciplines choisies serait alors complétée par une approche épistémologique et didactique.

3. Le pré-recrutement

Instrument de régulation important, l'attribution individuelle d'une allocation d'études soit lors de l'entrée à l'UFM soit, dans certaines disciplines et pour certains niveaux d'enseignement, avant l'admission, devrait être également en cohérence avec les objectifs de la formation future du candidat.

Ce type de "pré-recrutement" devrait en effet permettre de vérifier l'aptitude du candidat à acquérir les compétences qui lui seront données durant sa formation professionnelle. Pour tester non des acquis professionnels - le candidat qui n'a pas commencé sa formation n'en possède pas encore - mais des aptitudes personnelles, il convient d'apprécier les connaissances de chaque candidat dans un ou plusieurs domaines disciplinaires, son niveau de réflexion en matière de pédagogie et, grâce à un entretien, ses motivations et son aptitude à communiquer.

Pour que cette évaluation soit la plus rigoureuse et la plus exacte possible, l'IUFM, responsable de la formation future, devrait, en toute logique, être également responsable de l'attribution individuelle des allocations.

Le nombre d'étudiants bénéficiant d'une allocation est lié aux possibilités d'encadrement et aux besoins de recrutement. L'établissement du nombre des allocations ainsi que leur répartition par discipline et par niveau d'enseignement relèvent de la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale. Le pré-recrutement des futurs instituteurs doit évoluer en fonction des besoins académiques.

Devant l'ampleur des besoins de recrutement du système éducatif dans les années à venir, on peut prévoir de diversifier l'origine des élèves de l'IUFM. Ce dernier pourrait ainsi accueillir, à côté des «allocataires», des auditeurs libres, dont le nombre évoluerait en fonction des besoins.

[1] Voir en annexe le document établi par l'ARCUFEF.

[1] Voir en annexe le document établi par l'ARCUFEF.

13/19

enseignant, il ne reste que deux hypothèses pour situer le concours de recrutement. Le concours de recrutement peut en effet avoir lieu soit immédiatement après l'obtention de la licence soit à l'issue de la première année de la formation professionnelle.

Un recrutement à des niveaux différents pour les enseignants du premier et du second degré ?

Si cette question se pose aujourd'hui, c'est dans l'ampleur des recrutements à effectuer dans les années à venir qu'il faut en chercher la raison. Plus de 20 000 titulaires de la licence devront être recrutés, chaque année. Or, en 1987, le nombre des licenciés était de 55 000, dont 10 000 licenciés en droit. Ces chiffres donnent la mesure des efforts à accomplir pour développer les seconds cycles universitaires.

Le recrutement immédiatement après la licence pour les instituteurs et après une année de formation professionnelle pour les professeurs permettrait de confirmer un an plus tôt ceux qui feraient le choix du métier d'instituteurs. Mesure dont on peut penser qu'elle aura un caractère incitatif.

Le nombre d'heures nécessaires à un candidat moyen pour préparer le concours actuel, en tenant compte de la polyvalence des activités de l'instituteur, est estimé à 200 heures. Cet horaire serait compatible avec l'horaire moyen des licences actuelles soit 550 heures. Rien ne s'oppose, sur un plan technique, à ce que l'on envisage de placer le concours de recrutement pour les instituteurs en début d'année scolaire.

Un recrutement au même niveau pour les enseignants du premier et du second degré.

Première hypothèse : le recrutement immédiatement après l'obtention de la licence

Cette première hypothèse présente une garantie pour la cohérence et la continuité de la formation professionnelle. D'autre part, on peut estimer que les candidats, libérés de l'incertitude que la perspective d'un concours ne manquerait pas de faire peser sur la suite de leur carrière, peuvent, une fois entrés à l'IUFM, effectuer leurs deux années dans de meilleures conditions psychologiques. Dans ces conditions, seuls, en effet, ceux qui en feraient la demande ou qui seraient jugés dans l'incapacité de remplir les conditions indispensables à l'exercice du métier seraient exclus des IUFM.

Cependant, dans cette première hypothèse, le recrutement ne pourrait s'effectuer que sur des critères académiques et non sur des critères professionnels. Il s'agirait alors d'une reconduction des défauts de la situation actuelle, défauts qui ont été maintes fois dénoncés. Les unités de valeur, incluses dans la pré-professionnalisation, ne pourront en effet à elles seules donner la garantie que le candidat possède toutes les aptitudes nécessaires à la maîtrise du métier d'enseignant.

Inconvénient moindre mais non négligeable : bon nombre d'étudiants ne se présenteront pas au concours immédiatement après la licence mais consacreront une année supplémentaire à sa préparation.

Seconde hypothèse : le recrutement après la première année de formation professionnelle

La seconde hypothèse permet d'envisager un concours de recrutement comportant des critères d'appréciation des compétences professionnelles que le candidat aura déjà commencé d'acquérir. Cet avantage n'en est un qu'à condition que la première année de formation en IUFM ne soit pas dénaturée et transformée en une année de préparation au concours, brisant ainsi toute la cohérence interne de la formation professionnelle. La nature des épreuves du concours sera, à cet égard, déterminante. Les épreuves portant sur des connaissances scientifiques devront être complétées par des épreuves permettant d'apprécier différents types de compétences : compétences didactiques et pédagogiques ou connaissance du système éducatif.

En outre, cette solution permettrait d'apporter une réponse satisfaisante aux problèmes liés à la nécessité de maintenir un dispositif du type de celui de "la liste complémentaire ". Les enseignants qui iraient exercer

9. Les relations entre les IUFM et les universités

Il appartient de plein droit à l'Université de délivrer les diplômes universitaires. Cette responsabilité qu'elle détient en propre n'interdit en rien d'envisager, voire de faciliter, l'évolution de certains de ces diplômes vers une certification plus adaptée aux besoins du métier d'enseignant. Cette évolution pourrait, à l'inverse, aboutir à une certification universitaire d'une partie des enseignements dispensés dans les IUFM.

Il convient de noter que l'idée d'une licence polyvalente "Sciences ou Lettres / Communication et Pédagogie» qui serait susceptible d'intéresser à la fois les futurs instituteurs et plusieurs champs professionnels (formation d'adultes secteur socio-éducatif ...) a recueilli peu d'échos favorables parmi le groupe de travail.

Les problèmes que ne manquera pas de poser l'accès au niveau de la licence d'un certain nombre de pré-recrutés titulaires d'une équivalence du DEUG, d'origines scolaires et d'âges très variés, ne pourront être éludés. Faute d'une solution, fût-elle transitoire, ces derniers rencontreront de sérieuses difficultés pour obtenir la licence si elle n'est accessible que sous ses formes actuelles. Considérant l'enrichissement que leurs expériences multiples pourraient apporter à notre système éducatif, la question de l'accueil de ces publics mérite une réflexion. Elle concerne le recrutement des instituteurs dans certaines académies et celui des professeurs dans certaines spécialités.

L'IUFM est, quant à lui, responsable de la formation professionnelle des enseignants, ce qui n'exclut pas qu'une partie de la mise en oeuvre de cette formation soit confiée aux universités ni à l'inverse l'accueil en IUFM de publics désireux d'acquérir une spécialisation dans le domaine de la formation sans toutefois se destiner aux carrières de la Fonction Publique. Bien au contraire, cette ouverture à des publics plus variés serait, pour l'IUFM, une façon de s'affirmer comme un pôle d'excellence dans l'ensemble du vaste domaine de la "formation des formateurs " et, par là même, de renforcer son identité.

10. La mise en place des IUFM et le régime transitoire

La mise en place des IUFM doit ménager le temps nécessaire à l'évolution des structures actuelles et des mentalités. C'est une nouvelle dynamique de la formation des maîtres qui doit progressivement voir le jour. A la base de cette dynamique, réside la volonté de nouer des interactions entre les différents partenaires en présence. La formation des enseignants doit se rapprocher des universités qui sont les lieux où s'élaborent et se diffusent les connaissances. De leur côté, les universités doivent adapter leur cursus pour contribuer activement à la réalisation des objectifs aussi bien quantitatifs que qualitatifs qui sont désormais assignés à la fonction enseignante.

Cette mise en place ne peut s'appuyer que sur une démarche pragmatique et progressive.

En 1990-91

les premiers IUFM seront mis en place dès l'année prochaine. La formation et les concours ne pouvant être profondément modifiés avant la rentrée 1990, la mise en place de ces premiers Instituts prendra la forme d'une officialisation et d'un renforcement des liens entre les différentes structures actuelles (ENI, ENNA, CPR et universités) dans les Académies où toutes les conditions sont réunies pour que ce rapprochement soit source d'un dynamisme nouveau. Il s'agit là d'une démarche expérimentale qui servira de base à la mise en place de l'ensemble du dispositif. Il importe d'arrêter rapidement la liste des premiers IUFM afin d'assurer à leurs futurs responsables une formation les préparant à gérer des organisations aussi complexes et importantes.

16/19

En 1991-92

L'année de CPR aura été modifiée pour se rapprocher le plus possible de ce que devra être la seconde année de formation professionnelle. Les étudiants reçus au CAPES en 1991 pourront en bénéficier.

La première année de formation professionnelle sera mise en place à la rentrée 1991 pour les professeurs d'enseignement général. Le nouveau concours de recrutement entrera en vigueur lors de la session de 1992.

Le recrutement des instituteurs pose des problèmes spécifiques. Les flux des titulaires du DEUG de la session 1991 devront en effet à la fois remplir des postes sur le terrain en 1993 (pour ceux qui auront été recrutés immédiatement après le DEUG) et des postes sur le terrain en 1995 (pour ceux qui auront suivi le nouveau dispositif de formation). Il est donc nécessaire de prévoir une mise en place "en biseau" du nouveau système de formation afin de prévenir tout risque de rupture du recrutement lors de la rentrée de 1994 et, d'insurmontables difficultés de recrutement pour les rentrées suivantes.

En 1992-93

La mise en place de la nouvelle formation des instituteurs et des professeurs ainsi que celle des nouveaux dispositifs de pré-recrutement et de recrutement devra encore être accompagnée de mesures transitoires spécifiques pour les instituteurs dans certaines académies et pour les professeurs dans certaines disciplines en particulier techniques et professionnelles.

Annexe 9

LOI D'ORIENTATION ET DE PROGRAMME POUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE

L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005
NOR : MENX0400282L
RLR : 190-1 à 190-9
MEN - DESCO

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Vu la décision du Conseil constitutionnel n° 2005-512 DC du 21 avril 2005 ;
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1
Les livres Ier, II, III, IV, VI, VII et IX du code de l'éducation sont modifiés conformément aux dispositions des titres Ier et II de la présente loi.

TITRE I - DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Chapitre Ier - Principes généraux de l'éducation

Article 2
I - Après le premier alinéa de l'article L. 111-1 du code de l'éducation, sont insérés deux alinéas ainsi rédigés :
"Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.
Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs."
II - Le troisième alinéa du même article est ainsi rédigé :
"Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale."

Article 3
L'article L. 111-3 du code de l'éducation est ainsi rédigé :
"Art. L. 111-3 - Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions.
Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation."

Article 4
Le dernier alinéa de l'article L. 113-1 du code de l'éducation est complété par les mots : "et dans les régions d'outre-mer".

Article 5
Dans la deuxième phrase de l'article L. 121-1 du code de l'éducation, après le mot : "favoriser", sont insérés les mots : "la mixité et".

Article 6
La deuxième phrase de l'article L. 121-1 du code de l'éducation est complétée par les mots : "notamment en matière d'orientation".

Article 7
I - L'article L. 122-1 du code de l'éducation devient l'article L. 131-1-1.
II - [Dispositions déclarées non conformes à la Constitution par la décision du Conseil constitutionnel n° 2005-512 DC du 21 avril 2005.]

Article 8
I - Dans les articles L. 131-10, L. 312-15,
L. 442-2 et L. 442-3 du code de l'éducation, la référence : "L. 122-1" est remplacée par la référence : "L. 131-1-1".
II - Au second alinéa de l'article 227-17-1 du code pénal, les mots : "l'article L. 131-10" sont remplacés par les mots : "les articles L. 131-1-1 et L. 131-10".

Article 9
Après l'article L. 122-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 122-1-1 ainsi rédigé :
"Art. L. 122-1-1 - La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend :
- la maîtrise de la langue française ;
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.
Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation.
L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité.
Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire.
Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire."

Article 10
L'article L. 122-2 du code de l'éducation est complété par deux alinéas ainsi rédigés :
"Tout mineur non émancipé dispose du droit de poursuivre sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans.
Lorsque les personnes responsables d'un mineur non émancipé s'opposent à la poursuite de sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans, une mesure d'assistance éducative peut être

ordonnée dans les conditions prévues aux articles 375 et suivants du code civil afin de garantir le droit de l'enfant à l'éducation."

Article 11
L'article L. 131-2 du code de l'éducation est complété par un alinéa ainsi rédigé :
"Un service public de l'enseignement à distance est organisé notamment pour assurer l'instruction des enfants qui ne peuvent être scolarisés dans une école ou dans un établissement scolaire."

Article 12
[Dispositions déclarées non conformes à la Constitution par la décision du Conseil constitutionnel n° 2005-512 DC du 21 avril 2005.]

Chapitre II - L'administration de l'éducation

Article 13
Dans la seconde phrase de l'article L. 216-4 du code de l'éducation, les mots : "désigne la collectivité" sont remplacés par les mots : "désigne, en tenant compte du nombre d'élèves à la charge de chacune de ces collectivités, celle".

Article 14
Au début du titre III du livre II du code de l'éducation, il est inséré un chapitre préliminaire ainsi rédigé :

"Chapitre préliminaire - Le Haut Conseil de l'éducation

Art. L. 230-1 - Le Haut Conseil de l'éducation est composé de neuf membres désignés pour six ans. Trois de ses membres sont désignés par le président de la République, deux par le président de l'Assemblée nationale, deux par le président du Sénat et deux par le président du Conseil économique et social en dehors des membres de ces assemblées. Le président du haut conseil est désigné par le président de la République parmi ses membres.
Art. L. 230-2 - Le Haut Conseil de l'éducation émet un avis et peut formuler des propositions à la demande du ministre chargé de l'éducation nationale sur les questions relatives à la pédagogie, aux programmes, aux modes d'évaluation des connaissances des élèves, à l'organisation et aux résultats du système éducatif et à la formation des enseignants. Ses avis et propositions sont rendus publics.
Art. L. 230-3 - Le Haut Conseil de l'éducation remet chaque année au Président de la République un bilan, qui est rendu public, des résultats obtenus par le système éducatif. Ce bilan est transmis au Parlement."

Article 15
L'article L. 311-5 du code de l'éducation est abrogé à compter de l'installation du Haut Conseil de l'éducation.

Chapitre III - L'organisation des enseignements scolaires

Article 16
Après l'article L. 311-3 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 311-3-1 ainsi rédigé :

“Art. L. 311-3-1 - À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu’il apparaît qu’un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d’un cycle, le directeur d’école ou le chef d’établissement propose aux parents ou au responsable légal de l’élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative.”

Article 17
L’article L. 311-7 du code de l’éducation est complété par un alinéa ainsi rédigé :
“Au terme de chaque année scolaire, à l’issue d’un dialogue et après avoir recueilli l’avis des parents ou du responsable légal de l’élève, le conseil des maîtres dans le premier degré ou le conseil de classe présidé par le chef d’établissement dans le second degré se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de l’élève. S’il l’estime nécessaire, il propose la mise en place d’un dispositif de soutien, notamment dans le cadre d’un programme personnalisé de réussite éducative.”

Article 18
Dans la première phrase du premier alinéa de l’article L. 312-15 du code de l’éducation, après les mots : “une formation”, sont insérés les mots : “aux valeurs de la République,”.

Article 19
Après la section 3 bis du chapitre II du titre Ier du livre III de la deuxième partie du code de l’éducation, il est inséré une section 3 ter ainsi rédigée :

“Section 3 ter - L’enseignement des langues vivantes étrangères
Art. L. 312-9-2 - Il est institué, dans chaque académie, une commission sur l’enseignement des langues, placée auprès du recteur.
Celle-ci comprend des représentants de l’administration, des personnels et des usagers de l’éducation nationale, des représentants des collectivités territoriales concernées et des milieux économiques et professionnels.
Cette commission est chargée de veiller à la diversité de l’offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours de langues proposés, de diffuser une information aux établissements, aux élus, aux parents et aux élèves sur l’offre linguistique, d’actualiser cette offre en fonction des besoins identifiés et de vérifier l’adéquation de l’offre de langues avec les spécificités locales.
Chaque année, la commission établit un bilan de l’enseignement et peut faire des propositions d’aménagement de la carte académique des langues.”

Article 20
Le premier alinéa de l’article L. 312-10 du code de l’éducation est ainsi rédigé :
“Un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l’État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.”

Article 21
Dans le premier alinéa de l’article L. 313-1 du code de l’éducation, les mots : “et sur les professions “ sont remplacés par les mots : “, sur les professions ainsi que sur les débouchés et les perspectives professionnels” .

Article 22

L’article L. 312-8 du code de l’éducation est ainsi modifié :
1° Dans le premier alinéa, les mots : “Haut Comité des enseignements artistiques” sont remplacés par les mots : “Haut Conseil de l’éducation artistique et culturelle” ;
2° Dans le premier et le deuxième alinéa, les mots : “des enseignements artistiques” sont remplacés par les mots : “de l’éducation artistique et culturelle”, et dans le deuxième et le troisième alinéa, les mots : “Haut Comité” sont remplacés par les mots : “Haut Conseil”.

Article 23
Le second alinéa de l’article L. 313-1 du code de l’éducation est remplacé par deux alinéas ainsi rédigés :
“L’orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs aspirations, de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l’économie et de l’aménagement du territoire.
Dans ce cadre, les élèves élaborent leur projet d’orientation scolaire et professionnelle avec l’aide des parents, des enseignants, des personnels d’orientation et des autres professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les organisations professionnelles, les entreprises et les associations y contribuent.”

Section 1 - Enseignement du premier degré
Article 24
Le premier alinéa de l’article L. 321-2 du code de l’éducation est complété par une phrase ainsi rédigée :
“La mission éducative de l’école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l’école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société.”

Article 25
Dans la deuxième phrase du dernier alinéa de l’article L. 321-3 du code de l’éducation, après les mots : “Elle offre”, sont insérés les mots : “un premier apprentissage d’une langue vivante étrangère et”.

Article 26
Après les mots : “éducation morale et”, la fin de la dernière phrase du dernier alinéa de l’article L. 321-3 du code de l’éducation est ainsi rédigée : “offre un enseignement d’éducation civique qui comporte obligatoirement l’apprentissage de l’hymne national et de son histoire.”

Article 27
L’article L. 321-4 du code de l’éducation est ainsi rédigé :
“Art. L. 321-4 - Dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie. Lorsque ces difficultés sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté.
Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d’apprentissage de l’élève.
Des actions particulières sont prévues pour l’accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.

Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées."

Section 2 - Enseignement du second degré

Article 28
Après le deuxième alinéa de l'article L. 331-1 du code de l'éducation, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :
"Les jurys des examens conduisant à la délivrance du diplôme national du brevet option internationale et du baccalauréat option internationale peuvent comprendre des membres de corps d'inspection ou d'enseignement étrangers. Les jurys des baccalauréats binationaux peuvent comprendre des membres de corps d'inspection ou d'enseignement des pays concernés."

Article 29
Le troisième alinéa de l'article L. 331-1 du code de l'éducation est remplacé par deux alinéas ainsi rédigés :
"En vue de la délivrance des diplômes, il peut être tenu compte, éventuellement en les combinant, des résultats d'examens terminaux, des résultats des contrôles en cours de formation, des résultats du contrôle continu des connaissances, et de la validation des acquis de l'expérience.
Lorsqu'une part de contrôle continu est prise en compte pour la délivrance d'un diplôme national, l'évaluation des connaissances des candidats s'effectue dans le respect des conditions d'équité."

Article 30
La deuxième phrase du dernier alinéa de l'article L. 331-7 du code de l'éducation est complétée par les mots : ", en liaison avec les collectivités territoriales".

Article 31
L'article L. 332-4 du code de l'éducation est complété par trois alinéas ainsi rédigés :
"Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.
Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.
Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées."

Article 32
Après l'article L. 332-5 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 332-6 ainsi rédigé :
"Art. L. 332-6 - Le diplôme national du brevet sanctionne la formation acquise à l'issue de la scolarité suivie dans les collèges ou dans les classes de niveau équivalent situées dans d'autres établissements.
Il atteste la maîtrise des connaissances et des compétences définies à l'article L. 122-l-1, intègre les résultats de l'enseignement d'éducation physique et sportive et prend en compte, dans des conditions déterminées par décret, les autres enseignements suivis par les élèves selon leurs capacités et leurs intérêts. Il comporte une note de vie scolaire.

Des mentions sont attribuées aux lauréats qui se distinguent par la qualité de leurs résultats. Des bourses au mérite, qui s'ajoutent aux aides à la scolarité prévues au titre III du livre V, sont attribuées, sous conditions de ressources et dans des conditions déterminées par décret, aux lauréats qui obtiennent une mention ou à d'autres élèves méritants."

Article 33
Après le deuxième alinéa de l'article L. 335-1 du code de l'éducation, sont insérés deux alinéas ainsi rédigés :
"Un label de "lycée des métiers peut être délivré par l'État aux établissements d'enseignement qui remplissent des critères définis par un cahier des charges national. Ces établissements comportent notamment des formations technologiques et professionnelles dont l'identité est construite autour d'un ensemble cohérent de métiers. Les enseignements y sont dispensés en formation initiale sous statut scolaire, en apprentissage et en formation continue. Ils préparent une gamme étendue de diplômes et titres nationaux allant du certificat d'aptitude professionnelle aux diplômes d'enseignement supérieur. Ces établissements offrent également des services de validation des acquis de l'expérience.
Les autres caractéristiques de ce cahier des charges, ainsi que la procédure et la durée de délivrance du label de "lycée des métiers sont définies par décret. La liste des établissements ayant obtenu le label est régulièrement publiée par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale."

Chapitre IV - Dispositions relatives aux écoles et aux établissements d'enseignement scolaire

Article 34
I - Au début du livre IV du code de l'éducation, il est inséré un titre préliminaire ainsi rédigé :
"Titre préliminaire - Dispositions communes
Art. L. 401-1 - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.
Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.
Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle.
Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article.
Art. L. 401-2 - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, le règlement intérieur précise les conditions dans lesquelles est assuré le respect des droits et des devoirs de chacun des membres de la communauté éducative."
II - L'article L. 411-2 du même code est abrogé.

Article 35
Après la première phrase de l'article L. 411-1 du code de l'éducation, il est inséré une phrase ainsi rédigée :
"Un décret en Conseil d'État fixe les conditions de recrutement, de formation et d'exercice des fonctions spécifiques des directeurs d'école maternelle et élémentaire."

Article 36
L'article L. 421-4 du code de l'éducation est complété par deux alinéas ainsi rédigés :
"4° Il se prononce sur le contrat d'objectifs conclu entre l'établissement et l'autorité académique, après en avoir informé la collectivité territoriale de rattachement.
Le conseil d'administration peut déléguer certaines de ses attributions à une commission permanente."

Article 37
Le second alinéa de l'article L. 421-7 du code de l'éducation est ainsi rédigé :
"Les collèges, lycées et centres de formation d'apprentis, publics et privés sous contrat, relevant de l'éducation nationale, de l'enseignement agricole ou d'autres statuts, peuvent s'associer au sein de réseaux, au niveau d'un bassin de formation, pour faciliter les parcours scolaires, permettre une offre de formation cohérente, mettre en œuvre des projets communs et des politiques de partenariats, en relation avec les collectivités territoriales et leur environnement économique, culturel et social."

Article 38
L'article L. 421-5 du code de l'éducation est ainsi rédigé :
"Art. L. 421-5 - Dans chaque établissement public local d'enseignement, est institué un conseil pédagogique.
Ce conseil, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement."

Article 39
Sur proposition de leur chef d'établissement, les lycées d'enseignement technologique ou professionnel peuvent mener, pour une durée maximum de cinq ans, une expérimentation permettant au conseil d'administration de désigner son président parmi les personnalités extérieures à l'établissement siégeant en son sein.
Cette expérimentation donnera lieu à une évaluation.

Article 40
Le dernier alinéa (5°) du I de l'article L. 241-4 du code de l'éducation est complété par une phrase ainsi rédigée :
"Toutefois, les délégués départementaux de l'éducation nationale ne peuvent exercer leur mission que dans des établissements autres que ceux de leur commune ou, à Paris, Lyon et Marseille, de leur arrondissement de résidence."

Article 41
L'article L. 422-3 du code de l'éducation est complété par un alinéa ainsi rédigé :

“L’École supérieure des arts appliqués aux industries de l’ameublement et d’architecture intérieure (Boulle), l’École supérieure des arts appliqués (Duperré) et l’École supérieure des arts et industries graphiques (Estienne) sont transformées en établissements publics locaux d’enseignement, conformément aux dispositions de l’article L. 421-1, à la demande de la commune de Paris. Par dérogation aux dispositions de l’article L. 214-6, la commune de Paris assume la charge de ces établissements. Elle exerce au lieu et place de la région les compétences dévolues par le présent code à la collectivité de rattachement.”

Chapitre V - Dispositions relatives aux formations supérieures et à la formation des maîtres

Article 42
Le premier alinéa de l’article L. 614-1 du code de l’éducation est complété par les mots : “, et du respect des engagements européens”.

Article 43
I - L’intitulé du titre II du livre VI du code de l’éducation est ainsi rédigé : “Les formations universitaires générales et la formation des maîtres”.
II - Le même titre est complété par un chapitre V ainsi rédigé :

“Chapitre V - Formation des maîtres
Art. L. 625-1 - La formation des maîtres est assurée par les instituts universitaires de formation des maîtres. Ces instituts accueillent à cette fin des étudiants préparant les concours d’accès aux corps des personnels enseignants et les stagiaires admis à ces concours.
La formation dispensée dans les instituts universitaires de formation des maîtres répond à un cahier des charges fixé par arrêté des ministres chargés de l’enseignement supérieur et de l’éducation nationale après avis du Haut Conseil de l’éducation. Elle fait alterner des périodes de formation théorique et des périodes de formation pratique.”

Article 44
Dans la première phrase du deuxième alinéa de l’article L. 713-9 du code de l’éducation, après les mots : “personnalités extérieures”, sont insérés les mots : “, dont un ou plusieurs représentants des acteurs économiques”.

Article 45
I - Les deux premiers alinéas de l’article L. 721-1 du code de l’éducation sont remplacés par trois alinéas ainsi rédigés :
“Les instituts universitaires de formation des maîtres sont régis par les dispositions de l’article L. 713-9 et sont assimilés, pour l’application de ces dispositions, à des écoles faisant partie des universités.
Des conventions peuvent être conclues, en tant que de besoin, avec d’autres établissements d’enseignement supérieur.
D’ici 2010, le Comité national d’évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel procède à une évaluation des modalités et des résultats de l’intégration des instituts universitaires de formation des maîtres au sein des universités, notamment au regard des objectifs qui leur sont fixés.”
II - L’article L. 721-3 du même code est abrogé.

Article 46
Dans l’article L. 721-2 du code de l’éducation, après les mots : “peuvent organiser”, les mots :

“, à titre expérimental,” sont supprimés.

Chapitre VI - Dispositions relatives au personnel enseignant

Article 47
L’article L. 912-1 du code de l’éducation est ainsi modifié :
1° Le deuxième alinéa est complété par les mots : “et aux formations par apprentissage” ;
2° Après le deuxième alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :
“Ils contribuent à la continuité de l’enseignement sous l’autorité du chef d’établissement en assurant des enseignements complémentaires.”

Article 48
Après l’article L. 912-1 du code de l’éducation, sont insérés trois articles L. 912-1-1 à L. 912-1-3 ainsi rédigés :
“Art. L. 912-1-1 - La liberté pédagogique de l’enseignant s’exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l’éducation nationale et dans le cadre du projet d’école ou d’établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d’inspection.
Le conseil pédagogique prévu à l’article
L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté.
Art. L. 912-1-2 - Lorsqu’elle correspond à un projet personnel concourant à l’amélioration des enseignements et approuvé par le recteur, la formation continue des enseignants s’accomplit en priorité en dehors des obligations de service d’enseignement et peut donner lieu à une indemnisation dans des conditions fixées par décret en Conseil d’État.
Art. L. 912-1-3 - La formation continue des enseignants est prise en compte dans la gestion de leur carrière.”

Article 49
Le premier alinéa de l’article L. 913-1 du code de l’éducation est complété par une phrase ainsi rédigée :
“Ils jouent un rôle éducatif en liaison avec les enseignants.”

Article 50
L’article L. 932-2 du code de l’éducation est ainsi rédigé :
“Art. L. 932-2 - Dans les établissements publics locaux d’enseignement, il peut être fait appel à des professeurs associés.
Les professeurs associés sont recrutés à temps plein ou à temps incomplet.
Ils doivent justifier d’une expérience professionnelle d’une durée de cinq ans. Ils sont recrutés par contrat, pour une durée limitée, dans des conditions fixées par décret. Celui-ci détermine les conditions de priorité accordée aux demandeurs d’emploi de plus de trois mois.”

Chapitre VII - Dispositions applicables à certains établissements d’enseignement

Section 1 - Établissements d’enseignements privés sous contrat
Article 51
L’article L. 442-20 du code de l’éducation est ainsi modifié :
1° Les références : “L. 311-1 à L. 311-6” sont remplacées par les références : “L. 131-1-1, L. 230-1, L. 230-2, L. 230-3, L. 311-1 à L. 311-4, L. 311-6, L. 311-7” ;
2° Après la référence : “L. 332-4,”, est insérée la référence : “L. 332-6,”.

Section 2 - Établissements français d'enseignement à l'étranger
Article 52
L'article L. 451-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé :
"Art. L. 451-1 - Des décrets en Conseil d'État fixent les conditions dans lesquelles les dispositions du présent code sont appliquées aux établissements scolaires français à l'étranger, compte tenu de leur situation particulière et des accords conclus avec des États étrangers."

TITRE II - DISPOSITIONS RELATIVES À L'OUTRE-MER

Chapitre Ier - Application dans les îles Wallis-et-Futuna

Article 53
La présente loi est applicable dans les îles Wallis-et-Futuna, à l'exception des articles 4, 10, 13, 19, 20, 22, 33, 36, 38, 41, 46, 50 et 89.

Article 54
Le premier alinéa de l'article L. 161-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :
1° Les mots : "et cinquième" sont remplacés par les mots : ", quatrième, cinquième et septième";
2° Après la référence : "L. 122-1,", est insérée la référence : "L. 122-1-1,", et après la référence : "L. 123-9,", est insérée la référence : "L. 131-1-1,".

Article 55
À l'article L. 261-1 du code de l'éducation, après la référence : "L. 216-10,", sont insérées les références : "L. 230-1 à L. 230-3,".

Article 56
L'article L. 371-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :
1° La référence : "L. 311-6" est remplacée par les références : "L. 311-4, L. 311-7" ;
2° Après la référence : "L. 332-5,", est insérée la référence : "L. 332-6,".

Article 57
L'article L. 491-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé :
"Art. L. 491-1 - Sont applicables dans les îles Wallis-et-Futuna les articles L. 401-1, L. 401-2, L. 411-1 et L. 411-3, L. 421-7 à L. 421-10 et L. 423-1 à L. 423-3."

Article 58
À l'article L. 681-1 du code de l'éducation, après la référence : "L. 624-1,", est insérée la référence : "L. 625-1,".

Article 59
À l'article L. 771-1 du code de l'éducation, la référence : "L. 721-3," est supprimée.

Article 60
À l'article L. 971-1 du code de l'éducation, après la référence : "L. 912-1,", sont insérées les références : "L. 912-1-1, L. 912-1-2, L. 912-l-3,".

Chapitre II - Application à Mayotte

Article 61
La présente loi est applicable à Mayotte, à l'exception des articles 3, 4, 13, 19, 20, 22, 33, 36, 38, 41, 42, 44, 50 et 89.

Article 62
L'article L. 162-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :
1° Les mots : "et cinquième" sont remplacés par les mots : ", quatrième, cinquième et septième" ;
2° Après la référence : "L. 122-1,", est insérée la référence : "L. 122-1-1,", et après la référence : "L. 131-1,", est insérée la référence : "L. 131-1-1,".

Article 63
À l'article L. 262-1 du code de l'éducation, après la référence : "L. 216-10,", sont insérées les références : "L. 230-1 à L. 230-3,".

Article 64
L'article L. 372-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :
1° La référence : "L. 311-6" est remplacée par les références : "L. 311-4, L. 311-7" ;
2° Après la référence : "L. 332-5,", est insérée la référence : "L. 332-6,".

Article 65
L'article L. 492-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé :
"Art. L. 492-1 - Sont applicables à Mayotte les articles L. 401-1, L. 401-2, L. 411-1, L. 411-3, L. 421-7 à L. 421-10, L. 423-1 à L. 423-3, L. 442-6, L. 442-7 et L. 463-1 à L. 463-7."

Article 66
À l'article L. 682-1 du code de l'éducation, après la référence : "L. 624-2,", est insérée la référence : "L. 625-1,".

Article 67
À l'article L. 772-1 du code de l'éducation, la référence : "à L. 721-3" est remplacée par la référence : "et L. 721-2".

Article 68
À l'article L. 972-1 du code de l'éducation, après la référence : "L. 912-1,", sont insérées les références : "L. 912-1-1, L. 912-1-2, L. 912-1-3,".

Chapitre III - Application en Polynésie française

Article 69
La présente loi, à l'exception des articles 4, 10, 13, 16, 17, 19, 22, 24 à 27, 30, 31, 33 à 41, 46, 50 et 89, est applicable en Polynésie française.
Le dernier alinéa de l'article 32 est applicable en Polynésie française sans préjudice de l'exercice de leurs compétences par les autorités locales.

Article 70
L'article L. 163-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :
1° Les mots : "et cinquième" sont remplacés par les mots : ", quatrième, cinquième et

septième” ;
2° Après la référence : “L. 122-1,”, est insérée la référence : “L. 122-1-1,”, et après la référence : “L. 131-1,”, est insérée la référence : “L. 131-1-1,”.

Article 71
À l’article L. 263-1 du code de l’éducation, après la référence : “L. 216-10,”, sont insérées les références : “L. 230-1 à L. 230-3,”.

Article 72
L’article L. 373-1 du code de l’éducation est ainsi modifié :
1° Après la référence : “L. 331-4”, sont insérés les mots : “, les trois premiers alinéas de l’article L. 332-6” ;
2° Il est complété par un alinéa ainsi rédigé :
“Le dernier alinéa de l’article L. 332-6 est applicable en Polynésie française sans préjudice de l’exercice de leurs compétences par les autorités locales.”

Article 73
À l’article L. 683-1 du code de l’éducation, après la référence : “L. 624-1,”, est insérée la référence : “L. 625-1,”.

Article 74
À l’article L. 773-1 du code de l’éducation, la référence : “L. 721-3,” est supprimée.

Article 75
À l’article L. 973-1 du code de l’éducation, après la référence : “L. 912-1,”, sont insérées les références : “L. 912-1-1, L. 912-1-2, L. 912-1-3,”.

Chapitre IV - Application en Nouvelle-Calédonie

Article 76
La présente loi, à l’exception des articles 4, 10, 13, 19, 20, 22, 33, 35, 36, 38, 40, 41, 46, 50 et 89, est applicable en Nouvelle-Calédonie sous réserve des dispositions suivantes :
1° Les articles 16 et 17 sont applicables dans les établissements d’enseignement publics et privés du second degré et dans les établissements privés du premier degré relevant de la compétence de l’État en vertu du III de l’article 21 de la loi organique n° 99-209 du 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie ;
2° Les articles 24 à 27 sont applicables dans les établissements privés du premier degré relevant de la compétence de l’État en vertu du même III ;
3° Le dernier alinéa de l’article 32 est applicable sans préjudice de l’exercice de leurs compétences par les autorités locales ;
4° L’article 34 est applicable dans les établissements d’enseignement publics du second degré relevant de la compétence de l’État en vertu du même III.

Article 77
L’article L. 164-1 du code de l’éducation est ainsi modifié :
1° Les mots : “et cinquième” sont remplacés par les mots : “, quatrième, cinquième et septième” ;
2° Après la référence : “L. 122-1,”, est insérée la référence : “L. 122-1-1,”, et après la référence :

“L. 131-1,”, est insérée la référence : “L. 131-1-1,”.

Article 78
À l’article L. 264-1 du code de l’éducation, après la référence : “L. 216-10,”, sont insérées les références : “L. 230-1 à L. 230-3,”.

Article 79
L’article L. 374-1 du code de l’éducation est ainsi modifié :
1° Au premier alinéa, après la référence :
“L. 332-5,”, sont insérés les mots : “les trois premiers alinéas de l’article L. 332-6, les articles” ;
2° Au deuxième alinéa, les références : “L. 311-3, L. 311-5” sont remplacées par la référence :

“L. 311-3-1” ;
3° Il est complété par un alinéa ainsi rédigé :
“Le dernier alinéa de l’article L. 332-6 est applicable en Nouvelle-Calédonie sans préjudice de l’exercice de leurs compétences par les autorités locales.”

Article 80
L’article L. 494-1 du code de l’éducation est ainsi modifié :
1° Les références : “L. 421-5 à L. 421-7” sont remplacées par les références : “L. 421-6, L. 421-7” ;
2° Il est complété par un alinéa ainsi rédigé :
“L’article L. 401-1 n’est applicable en Nouvelle-Calédonie qu’en tant qu’il concerne les établissements d’enseignement publics du second degré.”

Article 81
À l’article L. 684-1 du code de l’éducation, après la référence : “L. 624-1,”, est insérée la référence : “L. 625-1,”.

Article 82
À l’article L. 774-1 du code de l’éducation, la référence : “L. 721-3,” est supprimée.

Article 83
À l’article L. 974-1 du code de l’éducation, après la référence : “L. 912-1,”, sont insérées les références : “L. 912-l-1, L. 912-1-2, L. 912-1-3,”.

TITRE III - DISPOSITIONS APPLICABLES À L’ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Article 84
Dans l’article L. 810-1 du code rural, les mots : “des principes définis au” sont remplacés par le mot : “du”.

TITRE IV - DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 85
Dans un délai maximum de trois ans à compter de la publication de la présente loi, les instituts universitaires de formation des maîtres sont intégrés dans l’une des universités auxquelles ils sont rattachés par décret pris après avis du Conseil national de l’enseignement

supérieur et de la recherche.
Ce décret précise la date à laquelle prend effet l'intégration.
Une convention passée entre le recteur d'académie et cette université précise en tant que de besoin les modalités de cette intégration.
Article 86
À compter de la date de son intégration, les droits et obligations de l'institut universitaire de formation des maîtres sont transférés à l'université dans laquelle il est intégré. Ces transferts ne donnent lieu à aucune indemnité, droits, taxes, salaires ou honoraires. Les personnels affectés à l'institut sont affectés à cette université.
Article 87
Les articles L. 721-1 et L. 721-3 du code de l'éducation demeurent applicables, dans leur rédaction antérieure à la présente loi, aux instituts universitaires de formation des maîtres jusqu'à la date de leur intégration dans l'une des universités de rattachement.
Article 88
L'article 3 et l'article 29 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation sont abrogés.
Article 89
L'article 89 de la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales est complété par un alinéa ainsi rédigé :
"La contribution par élève mise à la charge de chaque commune ne peut être supérieure, pour un élève scolarisé dans une école privée située sur le territoire d'une autre commune, au coût qu'aurait représenté pour la commune de résidence ce même élève s'il avait été scolarisé dans une de ses écoles publiques ou, en l'absence d'école publique, au coût moyen des classes élémentaires publiques du département."
[Le rapport annexé à la loi n'est pas promulgué en conséquence de la déclaration de non-conformité à la Constitution de l'article 12 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école par la décision du Conseil constitutionnel n° 2005-512 DC du 21 avril 2005.]
La présente loi sera exécutée comme loi de l'État.
Fait à Paris, le 23 avril 2005
Jacques CHIRAC
Par le président de la République :
Le Premier ministre
Jean-Pierre RAFFARIN
Le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche
François FILLON
Le ministre de l'économie, des finances
et de l'industrie
Thierry BRETON
Le ministre de la fonction publique
et de la réforme de l'État
Renaud DUTREIL
Le ministre de l'agriculture, de l'alimentation,
de la pêche et de la ruralité
Dominique BUSSEREAU
La ministre de l'outre-mer
Brigitte GIRARDIN

Annexe 10

Laboratoire Culture, Education et Société (LACES)
Groupe Dynamiques d'Education, de Formation et de Professionnalisation (DEFP)
Université Bordeaux Segalen

Adresse personnelle
rolland.paties@wanadoo.fr

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Vous êtes professeur(e) des écoles en deuxième année de formation initiale et nous nous adressons à vous dans le cadre d'une étude sur l'entrée dans le métier de professeur des écoles. Cette étude est menée au sein du Laboratoire Culture, Education et Société (L.A.C.E.S.) de l'Université de Bordeaux Segalen.

Nous avons besoin de connaître votre expérience. La formation d'enseignant et ses perspectives suscitent aujourd'hui de nombreuses interrogations et propositions: réorganisation du système de formation, nouveau référentiel de compétences, etc.

L'étude que nous menons s'inscrit dans ce contexte.

Nous vous proposons de participer à un entretien durant votre dernier stage en responsabilité. Nous veillerons à ce que cet échange ne dure pas trop longtemps. Nous vous poserons quelques questions simples. Vos réponses nous fourniront une aide précieuse et nous l'espérons, aideront à l'analyse de la professionnalisation des enseignants.

Nous vous garantissons le respect rigoureux de l'anonymat des informations recueillies, de leur exploitation et de leur diffusion.

Nous vous remercions par avance de votre participation à notre travail. Tout en vous souhaitant une bonne entrée dans le métier, nous vous adressons nos salutations cordiales.

Isabelle PATIES

Annexe 11

Tableau n° 3

Présentation de l'échantillon et des variables individuelles.

	sexe	âge	Expérience antérieure	Profession des parents	Origine universitaire
Kévin	M	22		Parents commerçants	Licence de Lettres
Clémence	F	24		Père : mécanicien mère : vendeuse dans une librairie	Licence de Lettres
Pauline	F	21	PE1 Animatrice centre aéré	Père : chauffeur de bus Mère : assistante maternelle	Licence de Sciences
Céline	F	24	PE1 Aide aux devoirs	Parents professeurs des écoles	Licence en Sciences
Hervé	M	21	PE1 Surveillant dans un collège	Père : professeur de mathématiques Mère : sans	Licence d'Histoire
Romain	M	23	PE1 Surveillant dans un collège	Père : guichetier dans une banque Mère :document aliste	Licence en Sciences du Langage
Anne	F	24	PE1 Animatrice centre aéré	Parents restaurateurs	Master en Sciences humaines
Lætitia	F	23	PE1 Aide aux devoirs	Père : médecin Mère : assistante sociale	Master en Sciences Sociales
Cécile	F	26	PE1 Aide aux devoirs	Père : artisan plombier Mère : infirmière	Master en Sciences humaines

Annexe 12 LES ENTRETIENS

Kévin

Comment devient-on un enseignant professionnel?

La formation, elle doit servir à ça non ?

Pour l'instant je ne sais pas trop où j'en suis. Pourtant au début, je pensais beaucoup de choses. Maintenant que j'ai fait le stage, c'est un peu loin et je le regrette parce que j'ai l'impression qu'il en reste pas grand chose. Je remarque que j'ai une impression de vague et que j'ai survolé beaucoup de choses et que finalement on n'a pas beaucoup d'éléments concrets à la fin. Je manque d'outils pratiques pour être un « pro » et j'ai une réflexion qui reste trop sommaire. La plus importante critique que j'adresse à la formation, c'est le manque de cohésion de ce qu'on a pu nous présenter et je m'en suis rendu compte encore pendant le stage. Tout le monde fait ce qu'il peut avec sa petite cuisine sans s'interroger sur ce que disent les autres. Quand même, même si la formation va un peu dans tous les sens, heureusement, le discours des PIUMF reste sensiblement le même. Au moins, à l'IUFM, c'est plus reposant, on sait à quoi s'attendre, on prend moins de risque. Je peux te dire ce qui m'a beaucoup dérangé pendant le stage, c'est que les discours des conseillers pédagogiques et ce qu'on nous a dit à l'IUFM étaient opposés. Je te donne un exemple ; le déroulement d'une séance d'histoire. Le conseiller pédagogique prétend : « c'est pas comme ça qu'on enseigne l'histoire , ce que vous avez fait c'est une étude de texte », il m'a dit à peu près ça. Bon, j'ai rien répondu pour pas avoir de soucis, j'ai dit « oui d'accord ». Mais c'est quoi l'histoire, qu'est ce qu'il fait l'historien ? Il étudie des documents, c'est à partir d'eux qu'il retrace l'histoire. Alors moi, avec les élèves, j'ai fait ce qu'on nous a dit à l'IUFM, il faut tenter de refaire la démarche de l'historien, comme un peu en sciences où on essaie de recréer la démarche scientifique. Et donc, moi, sur le terrain avec les enfants, j'ai naturellement essayé de mettre en œuvre cette démarche là. Et lui, il m'a dit qu'il fallait pas faire comme ça et il m'a présenté une séance toute prête qu'il avait faite et qui en plus était farcie de fautes. Je trouve ça vraiment honteux de filer ça à un stagiaire et il a même ajouté, « voilà, c'est comme ça qu'on enseigne l'histoire ». C'était aussi détaillé qu'un cours de fac. Alors moi, je pense que c'est vraiment honteux, ils n'ont qu'à se mettre d'accord quand même, après c'est nous qui en faisons les frais. De la même manière, quelqu'un d'autre m'a dit, aller, c'est une prof de l'IUFM, mais je dirai pas son nom, quand je faisais des sciences « c'est pas comme ça qu'on enseigne les sciences », alors que c'était vraiment la démarche scientifique qu'on nous a présenté en

cours : on était confronté à un problème, les élèves essayaient de formuler des hypothèses. « comment voulez-vous qu'ils trouvent tous seuls, ils n'ont pas d'outils, il ne savent pas faire ce que vous leurs demandez ». Alors, j'ai justement répondu que je voulais qu'ils se rendent compte qu'ils avaient un problème et qu'ils formulent des hypothèses et après on allait vérifier les hypothèses. J'ai compris qu'elle souhaitait que je leur présente la leçon et que les élèves m'écoutent. Maintenant apprenez la leçon et après on va l'appliquer. Je me demande bien comment cette prof pouvait me donner des conseils dans cette matière qu'elle ne connaît pas du tout et en plus elle me l'a même avoué que c'était pas son domaine et qu'elle n'y connaissait rien. Comment elle pouvait me conseiller ? Je mets pas ses compétences en doute pour d'autres domaines mais là, ses conseils étaient parfaitement inutiles. Et entre nous, consigner ses remarques dans le rapport alors qu'elle n'y connaissait rien, c'est curieux non ? Ce sont des trucs comme ça qui me surprennent et me font carrément rigoler.

Donc tout ça manque de cohérence, on a l'impression que les gens se contredisent.

Tiens, on devait avoir un module sur la maternelle. Personne savait ce qu'on allait y faire ou y entendre. Et les intervenants, ça semble avoir été pareil. Ils n'avaient pas l'air de savoir ce qu'ils allaient y faire. Et ils savaient pas ce qu'allaient faire les autres intervenants non plus. Alors chacun a tenté de remplir une semaine ou deux, je sais plus, je crois 12 heures. Bon, en tout cas il n'y avait pas de progression. En plus le module venait comme un cheveu sur la soupe puisqu'il arrivait avant le stage, ça n'avait pas de portée pour les stagiaires qui partaient en cycle 2 ou 3. En plus, pour ceux qui avaient déjà fait un stage en maternelle, on leur a pas appris grand chose je suppose. Comment les stagiaires pouvaient s'intéresser à ce module, alors qu'ils pensaient qu'à la préparation de leur stage qui allait arriver ? Bon c'est vrai que certains avaient des stages en maternelle, mais pour les autres c'était vraiment pas leur première préoccupation. Bon en plus le module, il avait pas l'air d'avoir été préparé, alors que nous, on nous demande de préparer. Oui, bon, voilà, c'est ce manque d'unité. On nous annonce que l'enfant doit être acteur de ses apprentissages, et après, on nous dit, mais comment voulez-vous qu'il y arrive si vous ne lui donnez pas les savoirs ? Vous ne lui avez même pas donné les outils. C'est vraiment dommage ces différences entre les différents interlocuteurs. En plus, on nous demande de faire des choses qu'on fait pas avec nous. Pendant les cours, c'est du genre, il faut écouter, écoutez moi, je vais parler plus fort si vous m'entendez pas. Oui, c'est quelque chose qu'on a entendu en cours. C'est vraiment énorme. Tiens un autre exemple sur la soutenance du mémoire : ça ne doit pas être ça, ça ne doit pas être ça, d'accord, qu'est-ce que ça doit être alors ? Alors on se fait une idée à force en ajoutant

tout ce qu'on nous a dit qu'il ne fallait pas faire. Bon alors, si c'est pas ça, ça peut être ça. Ouais, à la limite c'est peut être pas mal de pas enfermer les choses. Pourtant, évidemment, là je suis en train, c'est la fin, je viens de finir le stage, alors je me lâche un peu, de vider mon sac, crever l'abcès, je sais pas, mais avec ça, ya beaucoup de choses très positives. C'est vrai que moi, j'ai fait une préparation avec le CNED, même si j'avais trouvé ça très bien, ça restait dans le domaine de l'abstrait. Je sais que j'ai dit qu'on avait aucun outils pratiques tout à l'heure, je voudrais corriger un peu mes propos parce que je trouve qu'on a appris énormément de choses qui m'ont servies pendant les stages. Je savais quoi faire. J'ai pas perdu mon temps. Pendant cette année à l'IUFM. C'est quand même vrai aussi que dans ce qu'on nous a dit, les profs, ils ne font pas avec nous ce qu'ils attendent de nous avec les élèves. Je voulais pas faire la même chose moi avec les enfants. Ça a sans doute aiguisé mon jugement critique parce qu'on nous avait demandé pour le concours d'analyser des travaux d'élèves, et après je me suis quelquefois amusé à faire la même chose avec les cours dispensés à l'IUFM. Ça me permettait de prendre les choses avec beaucoup de recul. J'arrive pas trop à expliquer ce que je veux dire là.

Quels sont, selon vous, les critères favorisant le professionnalisation?

Apprendre un peu à savoir réagir devant une situation donnée. En formation, on nous apprend comment s'auto analyser, faire des choix, savoir choisir. Si j'ai passé des heures à me demander ce que j'allais faire pour mon premier stage, on m'avait donné des instructions, mais je me demandais comment j'allais faire, j'avais du mal à savoir. J'ai passé trois heures je crois pour la première préparation sans savoir quoi faire. Maintenant, ça va beaucoup mieux.

C'est vrai qu'il y a énormément de choses bien en formation, je pense même qu'il y a des cours où c'était parfait parce qu'on avait pas l'impression de perdre notre temps, à mon avis, ça c'est important. On avait appris des choses et on a pu aller en stage avec des outils, des séances toutes prêtes, qu'on avait rédigées en groupe, qu'on avait après discutées avec le prof. C'est vrai que c'est coupé du contexte de la classe parce qu'on avait pas les enfants sous le nez, on imaginait des enfants qu'on connaissait pas et on a préparé quand même, comme ça dans les classes de l'IUFM. On peut dire que c'est un peu coupé et d'ailleurs quand j'ai conduit ces séances, je me suis aperçu qu'il y avait des choses qui ne collaient pas et je l'avais vu même avant de les mener. Mais je l'ai surtout vu parce que j'étais dans la classe et je rencontrais les élèves. Mais on avait quand même pas réfléchi pour rien. On avait réfléchi aux problèmes et aux possibilités qui arriveraient dans la classe. Je pense que c'est mieux que de nous faire écrire des dossiers en veux-tu en voilà, de nous embêter avec des petits mémoires.

Moi, j'avais des dossiers qui étaient plus longs que mon mémoire. Pas parce qu'on me l'avait demandé, je vais être honnête, mais parce que je racontais une séance de classe qui avait très bien marché avec les élèves, alors j'ai trouvé ça très intéressant et j'ai rédigé un projet lourd. Je pense surtout au sport et à la techno, j'ai fait deux projets lourds. Ces dossiers, ils font perdre un peu de vue la formation. Ça me fait penser à la deuxième concernant les qualités professionnelles que la formation nous aide à construire. C'est l'évaluation pendant la formation. C'est vrai que c'est tout aussi important parce que c'est vrai, on passe notre temps à être évalués. Moi, j'ai pas l'impression d'être un stagiaire en formation professionnelle mais d'être un élève parce que ces évaluations, elles sont constantes, ils sont bien obligés de nous évaluer, mais moi, j'ai eu l'impression que les stages, étaient des stages où on était évalués, où on était jugés et pas où on était formés comme de futurs professionnels. C'est vrai qu'on peut se tromper en menant une séance, heureusement, on sait pas tout, c'est normal, alors ça arrive souvent qu'on se trompe, et même si on s'en rend compte, on nous dit quand même vous vous êtes trompés. C'est pas ça qu'il faut nous dire. Tiens, j'ai envie de te raconter quelque chose sur le stage que j'ai fait là. Bon allez, je me lance. C'était une séance de musique que je menais. Il est vrai que je m'étais lancé dans quelque chose de très difficile : je voulais faire chanter les enfants en canon. Les enfants n'y arrivaient pas, moi j'avais rédigé ma préparation devant mon ordi. On a commencé la séance par des exercices de respiration et de chant pour que les élèves ne s'impatientent pas comme la dernière fois. Alors la dame qui était venue me visiter me dit qu'il ne fallait pas faire comme ça en grand groupe, qu'il valait mieux le faire en petit groupe ou individuellement pour exercer la justesse de la voix. Alors avec des enfants de cm1 qui ne tiennent pas en place, ça semblait infaisable. Et puis on n'est pas au conservatoire quand même. Après j'ai vu qu'ils avaient des problèmes de rythme, ça marchait pas bien, alors on a travaillé en parlant en rythme. Alors elle m'a déclaré tout net, et bien ça il fallait le faire avant ça va pas. Je lui ai répondu que je m'étais quand même aperçu qu'il fallait le faire, mais c'était quand même pas bien puisqu'il fallait le faire avant. Elle m'a évalué sur ce point et son conseil servait plus à rien puisque je l'avait fait avant qu'elle me le dise. J'ai pas compris pourquoi j'avais été évalué sur un point que j'avais corrigé en cours. Les visites n'aident pas beaucoup puisqu'elles servent à nous valider. On ne profite pas vraiment des conseils.

Ce que doit développer un enseignant stagiaire pour devenir un professionnel ?

On nous a dit qu'il fallait s'apercevoir de ses erreurs et de trouver des solutions pour y remédier. Alors du coup, je comprends plus. Ça, c'est un sentiment partagé par tous les PE, on

a l'impression d'être évalués au lieu d'être formés. Bon, c'est vrai qu'on arrive à apprendre des choses par les évaluations. On se forme quand même avec ça. C'est pas tellement la forme que je reproche à la formation, c'est plutôt la façon dont c'est fait. Le contenu de la formation, il est justifié, mais la forme non. La formation est trop courte et en plus il y a des grandes pertes de temps. Je vois pas dans quelle mesure on est prêts, on n'a pas appris à gérer une classe. On nous demande de mettre l'enfant au centre du système éducatif, mais ça veut dire quoi ça ? Être à l'écoute des besoins de l'enfant et leur donner les savoirs et les savoir faire dont ils ont besoin à un moment donné ? On ne fait pas ça pour nous alors à l'IUFM. Il me tarde d'avoir terminé. J'aurai ma classe à la rentrée, je suis content. J'espère que je m'éparpillerai moins. Parce que pour l'instant, je m'éparpille trop. Je voudrais passer plus à l'essentiel, en choisissant plus vite et mieux les docs utiles

Quelles sont les compétences qu'un professeur des écoles stagiaire doit posséder pour devenir un professionnel?

On nous montre la norme à l'IUFM, il faut l'appliquer. On doit devenir des professionnels en s'aidant de la théorie qu'on nous présente pour la mettre en œuvre sur le terrain. On est vraiment soumis à l'exigence de devenir des professionnels. Mais ça veut dire quoi, comment on fait. La formation est vraiment trop courte pour ça. Et puis, faut qu'on sache réfléchir pour enseigner, analyser nos erreurs, y remédier, c'est vraiment dur, où est la clé pour faire tout ça, j'ai besoin de plus de temps pour la trouver.

Et que vous a apporté la didactique pour devenir un enseignant professionnel ?

C'est un grand mot. Nous, on est préoccupé par le terrain. Je sais pas moi, on n'en est pas encore à réfléchir comme ça, c'est un vrai casse-tête. Je sais pas quand on nous a pondu ça, mais avant, les instits devaient être bien plus tranquilles que nous. On est embourbés dans les difficultés quotidiennes, on a déjà du mal à s'en sortir, comment tu veux qu'on applique toutes ces théories? Les principes théoriques qu'on nous expose, après faut savoir les réinvestir, moi je sais pas toujours comment faire. Peut-être que je suis pas bon, OK, mais je crois que je suis pas seul. Moi, j'avais des questions qui restaient sans réponse, bref, je voulais des trucs concrets, mais j'en n'ai pas eu des trucs concrets. Je voulais des recettes toutes prêtes, mais j'en n'ai pas eu. Faut d'abord gérer le quotidien, après on verra si on peut appliquer ces trucs scientifiques. Parce que c'est des trucs de scientifiques coupés du terrain ça. Ils sont dans leur sphère, ils oublient les problèmes quotidiens du simple prof d'écoles. Ça, c'est notre urgence, leur truc, je sais pas si un jour je serai capable de m'en servir vraiment et pas en faisant semblant comme cette année, mais pour l'instant faut tenir la classe, occuper les enfants, leur

faire apprendre le programme. On verra plus tard. J'aimerais bien qu'on nous montre carrément comment on arrive à appliquer ces théories sur le terrain, moi, j'attends de voir si les formateurs ils mèneraient leurs séances avec tous ces trucs théoriques. C'est vrai que quand on nous visite, faut montrer qu'on applique ces théories didactiques, mais après on reprend un peu le bidouillage. Non, avant la science, y'a aire sa place sur le terrain et comprendre comment ça fonctionne. On peut pas apprendre tout en même temps. D'après ce qu'en disent les collègues sur le terrain, ils en tiennent pas trop compte. De ces théories didactiques. Y'a bien que nous en formation, qu'on enquiquine avec ça. Non, c'est vrai que je suis pas dans un discours convenu, j'en suis conscient, mais cette année en tout cas, c'est pas une priorité pour nous. Sauf quand on est visité, là, faut se montrer des pros, faut aligner les théories pendant la discussion avec le formateur, faut montrer qu'on maitrise les phases quand on mène des séances de maths. Sinon, t'es pas titularisé. Après, une fois seul, tu peux essayer des choses avec les élèves, même si c'est pas du grand art, tu vois quand même si les enfants ils apprennent ou pas. Y'a pas besoin de savoirs scientifiques pour conduire une classe, tu vois bien si ils apprennent.

Clémence

Comment devient-on un enseignant professionnel?

C’est difficile comme ça. Voyons, la formation,pour ça, elle est intéressante en théorie. Mais elle est très incomplète. Les questions importantes et cruciales ne sont jamais abordées. Ils nous disent « bon vous faites comme ça et après ça change ». Ça reste très vague sur ce qu’il faut faire en classe. On apprend quand même à réfléchir par nous mêmes, on apprend à prendre du recul, à voir globalement. C'est comme ça qu'on peut devenir un professionnel. Le but de la formation, c’est de nous faire réfléchir. Ça dépend des personnes. Certains pensent que ça nous donne une réflexion didactique très élevée. D’autres pensent que ça nous aide à travailler en équipe surtout.

Mais pour la mise en œuvre concrète, tous les jours dans la classe, on n’a aucun élément et en fait, on a essayé de résoudre les problèmes au cours des stages en responsabilité. On a eu une petite vision des choses. Mais c’est quand même infime. Sur une année, c’est difficile, on sait pas trop de choses. Du coup, on est pressés de se retrouver en cours.

Le premier stage m’a beaucoup apporté et le deuxième moins. Par ce qu’on reste sur notre faim, on n’a pas eu beaucoup de retour. Déjà, le retour du premier stage était décevant, c’était assez limité en définitive. Les profs ont pas tellement pris en compte toutes les questions, certains ont même pas posé des questions, nous ont même pas demandé si on avait des questions, si on avait des interrogations par rapport à ce qu’on avait vécu. Sinon, le deuxième stage, très intéressant pour le travail en équipe, vraiment sensationnel, génial, on a réussi à travailler ensemble, on s’est allié comme ça, c’était vraiment chouette. Pourtant, quand on est évalué par les profs les PEMF, personne ne nous a dit qu’on pouvait travailler ensemble quand on avait les mêmes niveaux. Peut-être parce que ce serait perçu comme un élément de facilité pour avoir moins de travail. C’est vrai qu’on le fait aussi dans cet objectif, mais c’est pas le seul, c’est quand même pas l’objectif principal. Au niveau de la quantité de travail c’est la même que quand j’ai travaillé seule au premier stage.

Quels sont, selon vous, les critères favorisant le professionnalisation?

Réfléchir, partager des idées, mettre au point des choses ensemble. Cette mise en groupe des problèmes permet de réguler les choses. C’est plus efficace. On a réalisé un projet d’écriture ensemble jusque quasiment dans les moindres détails. C’est parfait. C'est travailler en commun pour rédiger des projets. Mais sans citer de nom, parfois on nous demande des choses vraiment très pointues sur l’analyse du travail., sur des détails, parfois superflus je pense. Moi, la grammaire linguistique, ça me dépasse.

Les difficultés que rencontre un PE pour devenir un enseignant professionnel ??

C'est une année assez bizarre, où on est contraint quasiment de se dédoubler en tant que personne. D'un coté, on est élève et puis on passe de l'autre coté de la barrière. Donc, c'est pas évident de se situer par rapport à ça. Je l'ai vécu comme ça. Il y avait la vie à l'IUFM et surtout après le premier stage en responsabilité, donc on reprend la vie à l'IUFM avec nos habitudes, on s'assoit, on écoute… et puis l'autre vie quand on est en stage, où on s'assoit pas, où on est beaucoup écouté … Par contre, dans le stage accompagné, je me suis sentie stagiaire, vraiment complètement. Parce qu'on a une personne qui est à notre écoute et qui répond à nos questions, de façon vraiment personnelle. Je me sens très démunie pour commencer le métier. Quand ça sera terminé, je pourrai plus rien attendre de la formation. je serai seule. Je travaillerai en équipe avec les collègues plus anciens. Sinon, j'irai à la librairie acheter quelques petites choses. Je contacterai le PEMF. Après je verrai au jour le jour, je vais pas commencer à m'affoler.

C'est quand même une formation très intéressante. Elle amène beaucoup de points positifs, des cadres. Mais elle est incomplète et insuffisante.

Ce que doit développer un enseignant stagiaire pour devenir un professionnel ?

Cette question est délicate. J'aurais souhaité mener une réflexion essentiellement sur la pratique, parce que sur la didactique, il y'a des livres à la bibliothèque, on est capable d'aller chercher ça, des informations théoriques et de se les approprier. Pour la pratique, c'est différent, elle est pas à la bibliothèque.

Quelles sont les compétences qu'un professeur des écoles stagiaire doit posséder pour devenir un professionnel?

J'essaie d'appliquer quand je suis en stage des méthodes pédagogiques auxquelles on m'a fait longuement réfléchir à l'IUFM, et j'aimerais voir mes élèves mieux apprendre et en être fière. Je trouvais que la partie théorique était éloignée de la réalité de la classe et que le lien n'était pas toujours établi entre la pratique et les cours. C'est sûr qu'on nous demande d'appliquer les conseils qu'on nous donne sur la manière de construire et de mettre en œuvre des situations. C'est normal, on peut pas faire n'importe quoi, y'a des phases à respecter dans une séance. On sait pas toujours les mettre en œuvre, c'est sûr, mais ça nous donne peut être une ligne à respecter. Faut qu'on apprenne à réfléchir, à planifier, c'est pas évident. On doit faire des choix avant la classe et pendant. La théorie, elle est là pour nous aider. On s'en sert, mais après on comprend pas toujours bien ce qu'il faut faire. Faut montrer ce qu'on sait faire aux formateurs quand ils viennent nous voir et qu'on est capable d'appliquer ce qu'ils nous

ont dit. On est culpabilisé si on n'y arrive pas et c'est une énorme erreur. Sinon, les pros vont plus vite pour préparer la classe ; Moi, je sais vraiment pas où chercher et finalement je pioche à droite à gauche et je perd vraiment beaucoup de temps. Je crois qu'un «pro», il cible mieux et va tout de suite vers les documents intéressants .

Et que vous a apporté la didactique pour devenir un enseignant professionnel ?

Un savoir livresque, point barre. C'est la théorie du constructivisme en, gros. Ça nous aide à mieux comprendre l'élève pour l'aider à progresser dans ses apprentissages. Oui, ça nous aide pour comprendre la démarche d'apprentissage des enfants. C'est la théorie de Piaget : faut poser un problème et après l'enfant perturbé, si j'ose dire, s'adapte en construisant des outils. Et puis, faut qu'il manipule des objets pour comprendre le nombre. Ça fait beau sur le papier. En fait, c'est surtout nous qui sommes perturbés. Parce qu'en gros, l'enfant, là, il est responsable de ses apprentissages. Mais sur le terrain, en pratique, faudra du temps pour appliquer ces théories, pour le moment en tout cas, y'a une énorme différence entre ces théories et ce qu'on fait, nous sur le terrain, on n'arrive pas vraiment à s'en servir. D'ailleurs, la psychologie et la didactique, ça se ressemble dans ce que je raconte. Je crois que la psychologie est à la base de la didactique. Enfin, ça résout pas le problème qu'on a dans les classes. Faudrait des concepts plus simples pour les débutants. Mais je crois que comme la formation est très courte, c'est le fourre tout, c'est le gavage, il y'a engorgement, la preuve, je fais pas trop la différence. En tout cas, en visite, faut appliquer les principes didactiques, faut «perturber» les enfants avec des problèmes.

Pauline

Comment devient-on un enseignant professionnel?

Je dirais que ça devrait commencer pendant notre formation professionnelle.

Maintenant qu'elle est terminée, c'est pas trop tôt. C'était une formation, c'était surtout de l'information. Les stages en pratique accompagnée, c'était de l'autoformation. Là, on est arrivés à faire des séquences de classes en piochant à droite à gauche avec les théories qu'on nous a présentées. C'est très fatiguant ; on est mieux en cours La formation, elle est censée développer la réflexion, mais c'est pas toujours le cas, surtout quand on a des cours où on est totalement passifs. Remarquez, ça dépend desquels, ya des prof qui nous font vraiment participer. Moi, ce que je retiendrai cette année, c'est des rencontres avec les gens, avec des personnes qui vont être des collègues, certains que j'éviterai et d'autres avec qui ça a bien marché, que je sais que si j'ai un problème dans ma classe, j'irai vers eux.

Quels sont, selon vous, les critères favorisant le professionnalisation?

La présentation et l'organisation des contenus disciplinaires. On nous a bien aidé à construire des fiches de prép. En réalité, on m'a demandé de donner progressivement du sens à cet outil de préparation en comprenant les différentes parties, en comprenant l'importance de réfléchir sur certains éléments pour rendre une séance efficace. Au début, j'avoue, c'était formel, ça avait un caractère obligatoire et contraignant mais maintenant, c'est pour moi un outil d'aide à la préparation des séances. Non, j'ai l'air de vouloir répondre « comme il faut », mais c'est vrai, c'est mon sentiment. Dans les premières fiches de préparation, j'« inventais » les compétences : je les formulais moi-même, sinon, ah oui, au début je les prenais dans les programmes de 2007 parce qu'elles elles étaient plus précises que celles de 2008 . Bon après, j'ai compris que les compétences elles sont définies dans les programmes et qu'on doit s'appuyer dessus pour faire les prép.

Cet outil de préparation, les fiches de prép, reflète finalement assez bien l'évolution de ma pratique professionnelle. J'ai, comme on m'a dit de faire, donné au fur et à mesure de mon expérience un sens à ces fiches de prép ce qui n'était pas le cas au début de la formation. C'était pour moi un document assez formel, qui ressemblait au cahier journal : il y a des champs qu'on doit remplir…Je pense finalement qu'on apprend beaucoup de choses sur la manière de professionnaliser sa pratique pendant la formation mais il faut les intégrer pour les apprendre.. Je sais pas si je suis claire. La théorie, c'est un point vers quoi il faut tendre. C'est quand on voit notre travail dans les classes qu'on intègre les infos, les conseils apportés à l'IUFM (par les PIUMF, PEMF). On comprend beaucoup de choses qu'on pensait avoir

comprises mais qui l'étaient pas vraiment. On voit pas dans un premier temps le sens de ce qu'on essaie de nous dire tant qu'on le vit pas dans les classes.

Les difficultés que rencontre un PE pour devenir un enseignant professionnel ?

L'évaluation, c'est ce qui nous a bouffé notre formation professionnelle. On a pensé qu'à ça dans toutes les matières et c'est vraiment dommage. C'est vrai qu'il en faut. Il faut bien qu'on nous dise si on s'y prend bien avec les élèves, si on les aide à apprendre. Les profs nous font passer un contenu, c'est forcément le bon. C'est le cours magistral : tous assis et le prof au milieu. Il fait son cours et on dit rien. Bon et bien voilà, on nous résume ce qu'il faut pas faire quand on sera en classe. On a vécu passifs la plupart du temps. On a encore en tête le schéma prof élèves. Le prof est là, il fait son cours et nous on dit rien, on se tait, on écoute. A d'autres moments, on a pu, ça a été intéressant quoi de donner son avis, quand on nous met en groupes pour travailler. Après on fait la synthèse ensemble et c'est très bien. Les profs viennent voir si on applique les principes qu'ils nous ont dits. C'est un travail purement formel, obligatoire,, on voit après en classe si ça nous aide. Si on le fait pas ça va pas. OK. Je sais pas si c'est vraiment une évaluation formative ça. Pourtant on nous demande de faire ça avec les élèves. On est censé enseigner, je trouve qu'on ne le met pas en application et que ça gâche un peu, oui, ça gâche le plaisir de contribuer à ces choses, moi, j'ai subi, on a beaucoup subi. A certains moments, on a été positifs, on a espéré des réponses pratiques, on a beaucoup attendu. Moi, je pense que ça vient de ce qu'on nous propose. Si on nous propose quelque chose de concret c'est sûr qu'on va avoir envie de s'investir. A partir du moment où on considère les gens comme des collègues, je sais pas je parle pour moi, si j'étais dans le cas d'un PEMF et que j'allais voir des gens que je considère comme des collègues, je vois pas pourquoi je leur mettrais une note. Est-ce que eux ils accepteraient qu'on porte un jugement sur ce qu'ils font ? Pour certains, je pense que ça poserait pas de problème, pour d'autres, ce serait plus difficile, c'est une histoire de rapports entre les gens. On n'a pas à juger surtout si on fait pareil. On n'a pas à dire faut pas que tu fasses comme ça, faut que tu fasses comme ça, c'est vrai qu'il y'a des erreurs grossières qu'ils peuvent nous éviter mais je ne suis pas certaine que eux ne le fassent pas. On nous demande de faire un type de travail et on a des formateurs, qui nous font un travail tout a fait opposé. Pour qu'on soit au point, je pense qu'il faudrait rallonger d'un an la formation. Parce que y'a des gens qui ont vraiment envie de t'aider quand même. Et t'en as, tu sens vraiment que, c'est parce qu'il faut qu'ils soient là, qu'ils te mettent une note et puis voilà. Moi, la visite de l'Inspecteur, même s'il est resté très peu de temps, je l'ai pas ressentie comme une visite d'évaluation., sachant qu'elles sont toutes des visites d'évaluation sauf la

visite conseil du PEMF. Elles donnent toutes lieu à une évaluation avec au bout, une note. Et c'est pareil pour les conseils, c'est le même problème, on retrouve chez certains des points positifs, chez d'autres c'est des points à travailler. Le truc, c'est d'être soi même, d'avoir une ligne de conduite et de s'y tenir. Quand sur une visite, ce qui était positif pour un devient complètement négatif pour l'autre… on se demande… Le choix, c'est de rester dans sa ligne de conduite . A coté de ça il y a des gens qui sont là pour nous accompagner, ça se voit, ils mettent une note parce qu'ils sont obligés.

Ce que doit développer un enseignant stagiaire pour devenir un professionnel ?

Depuis le début de notre formation à l'IUFM, on nous apprend que les élèves apprennent davantage lorsqu'ils construisent eux-mêmes leurs propres apprentissages. C'est ça qu'on m »a demandé de développer. Ça a vraiment eu un effet contre-productif sur ma pratique professionnelle. Je croyais que les élèves devaient tout construire eux-mêmes…Faut faire attention à ce qu'on nous dit. Moi, j'attendais de la part des élèves qu'ils arrivent à expliciter leurs procédures et je ne voulais pas donner les stratégies employées à leur place même si je les avais bien comprises...Au bout du compte, je sais pas trop comment faire. Il faudrait plus de temps pour nous expliquer tout ça.

Quelles sont les compétences qu'un professeur des écoles stagiaire doit posséder pour devenir un professionnel?

Il paraît que c'est la capacité à analyser sa pratique, on nous le serine à longueur de temps. Pour être capable de faire ça, moi je dis qu'il faut de l'expérience et on n'en a pas. Il faut qu'ils aient conscience qu'on construit pas tout notre métier cette année mais qu'on va continuer au fur et à mesure. Nous demander d'analyser notre pratique, c'est très bien, mais nous culpabiliser, non. Et puis comme je disais, les profs viennent voir si on applique bien les principes qu'ils nous ont présentés dans toutes les matières. Respecter les phases dans une séance, attention à la mise en commun, si on se met pas en retrait. Attention aussi à proposer un problème, un défi à relever. C'est vraiment hard !! Je suis pas à coté de ce que attends ?

Et que vous a apporté la didactique pour devenir un enseignant professionnel ?

Des savoirs scientifiques constructivistes sur la théorie des apprentissages chez l'enfant. Il faut passer par la manipulation avant des activités plus abstraites sur le nombre. C'est complexe, mais c'est important quand même, ça nous demande beaucoup de réflexion si on veut mettre en place des situations cohérentes en mathématiques. Là ça va je crois que j'ai bien répondu non ? Non, sans blague, c'est ce que je te disais, faut se mettre en retrait pendant la mise en commun, faut respecter les différentes phases de la séance. C'est vraiment

ennuyeux, mais on nous dit que c'est nécessaire. Je crois que sinon, on retombe dans le traditionnel. Bon, je crois que ça nous sert, mais c'est surtout pour plus tard, quand on sera plus à l'aise dans la classe, quand on saura bien gérer la classe, y'a tellement de trucs à apprendre cette année. Pour l'instant, on n'est pas encore avec ce genre de considérations, faut surtout cette année apprendre à gérer la classe. Ça fait trop en même temps, la didactique c'est vraiment pour des gens qui ont de la pratique, pour nous c'est un peu trop tôt, on a trop de choses à apprendre cette année, faudrait que ça vienne plus tard. Mais comme la formation dure qu'un an, faut tout caser cette année. En tous cas, si on ne fait pas de la didactique en classe, si on applique pas les théories, on nous sanctionne, on n'a pas le choix. Pour tempérer un peu ce que je t'ai dit là, un jour, pendant un entretien avec un PIUMF, on m'a demandé d'analyser les erreurs des enfants à l'aide des théories didactiques, je me suis surprise moi-même, j'y suis pas mal arrivée.

Céline : maitrise de sciences : 24 ans. Parents professeurs.

Comment devient-on un enseignant professionnel?

Bien, c'est quand on nous donne une formation professionnelle

J'ai trouvé ça très fatiguant. Les profs en poste, sur le terrain m'ont dit « profite bien de ton année de formation, moi, j'en ai pas assez profité ». Oui, moi, j'ai pas pu. C'est à dire que nous, tout ce qu'on pourrait faire, tout ce qu'on devrait faire, on a même pas le plaisir d'en profiter, on ne cesse d'engranger des choses, d'essayer de prendre du recul par rapport à la pratique et tout on est constamment sous pression. Enfin, moi, c'est l'impression que j'ai eue, on avait des objectifs à court terme tout le temps. En plus, je suis sure qu'ils ont des exigences avec les stagiaires qu'ils n'ont plus après avec les gens sur le terrain et ça je comprends pas trop. Ne serait-ce qu'avoir des préparations pour tout, définir des objectifs pour tout. Toutes les exigences par rapport à la notion de cycle. Toutes les choses qui ne sont pas reprises après. Les situations problèmes, les phases dans les séances… C'est comme si c'était… Ça vous le faites cette année, mais c'est pas du tout comme ça que vous le faites sur le terrain. On l'entendait de la part des enseignants. « C'est pas comme ça que ça se passe sur le terrain. Alors à quoi bon ? Est-ce que c'est comme ça que ça devrait être sur le terrain ? Est-ce qu'on essaye de corriger le terrain en nous inculquant des choses ? Quand on voit le travail que représentent les préparations écrites, les contraintes que c'est. Est-ce que c'est une réflexion sur sa pratique avant ? Je trouve qu'il y aurait beaucoup plus d'intérêt à faire un travail d'analyse sur sa pratique plutôt que ce travail énorme de préparation, seul en plus, sans regard croisé. Ils mettent beaucoup, beaucoup en avant la travail avant, la préparation de la classe, le

projet et beaucoup moins l'analyse critique, le retour, regarder ce que l'on fait, les résultats. Ça va ce que je dis ? On va dans le bon sens de ton questionnaire ?

Quels sont, selon vous, les critères favorisant le professionnalisation?

On nous a apporté le maximum de choses pour être un « pro » en un minimum de temps. Moi, je retiendrai comment conduire une séance, « les gestes professionnels » comme ils disent. On nous a appris à organiser les notions en progressions, ça, ça va nous servir. Et puis, comme faire parler les élèves entre eux, « les faire interagir », comme on nous dit. Ça, c'est très dur, moi, je m'imaginais au début qu'ils devaient parler tous seuls, que je devais me mettre en retrait, et j'ai vu que ça marchait pas. J'ai mieux compris après la visite d'une PEMF dans ma classe ce que c'était « faire interagir les élèves entre eux » et comment on pouvait provoquer ces échanges entre les élèves.

C'est en regardant la PEMF dans ma classe que j'ai constaté le décalage avec la conception que je m'étais faîte de cette interaction, qui pour moi devait pas être dirigée ou guidée! J'ai répondu correctement ? J'avoue quand même que j'ai écouté son conseil. Mais je me suis dit qu'elle avait raison. Bon, mais maintenant, en y repensant, j'arrive pas à le mettre en application dans la classe, comme si il y avait un truc qui me manquait. En tout cas, on a bossé sur tous les disciplines du programme, vivre ensemble, découverte du monde, le langage. Vraiment toutes. Plein de trucs pratiques, vraiment. Des exemples de séquences et de séances, on a même construit une petite progression sur le corps humain, pratique. En vivre ensemble, (…) on a vu des présentations de notions pour l'appliquer dans la pratique de classe avec des règlements, que du concret en fait, c'était super. C'était ce que j'attendais en fait, je pense aussi ». J'ai compris que c'est l'enseignant qui met en place l'échange, le guide, parce que les élèves peuvent pas le faire seuls (dans un premier temps du moins), comme je l'imaginais. En la regardant faire, j'avais l'impression de savoir, c'était évident. Après, quand elle a été partie, j'ai du faire seule, c'était pas pareil, il me manque quelque chose quand même. Bon, mais ce stage massé en maternelle, j'arrive un peu mieux à conduire les échanges pendant la mise en commun. Je veux pas non plus tenir un discours convenu, mais quand-même, la théorie on en a sans doute besoin pour mener des séances. Les phases, on pouvait pas les inventer. Mais après sur le terrain, je sais pas si il faut continuer. Je crois que oui, parce que mes parents sont instits et pout eux, l'Education nationale, c'est sacré. En touts cas, eux, c'est sûr, à l'école normale, ils en ont profité, ils avaient du temps, moi, j'étais toujours pressée. Bon, mais la théorie nous aide, faut le reconnaître. Quand je fais une séance, je

pense, ça ça plairait bien à un formateur à l'IUFM, il serait content. Y'a des trucs que je fais en classe et je sais si c'est bien. Je me dis, je crois que c'est comme ça qu'il faut faire

Les difficultés que rencontre un PE pour devenir un enseignant professionnel ?

Ben, c'est ça, le premier, stage, le deuxième stage, le mémoire, tout le temps comme ça avec des échéances, la certification, on n'a pas eu le temps de réfléchir à notre carrière, à ce qu'on voudrait faire, quel genre d'enseignant on voudrait être, comment on va parler aux enfants, tout ça, autant de choses qu'on a pas eu le temps de dialoguer, de murir… On a tellement été préoccupé par tout ce qui était organisation, évaluation, certification, et l'organisation pour les stages, qu'on n'a pas pris le temps d'interroger les formateurs, les enseignants, ou les PEMF sur l'éthique de la profession, je sais pas moi. On n'a parlé que de disciplines, de principes pour mener les séances. On a jamais parlé de la culpabilité des enfants qui ont des difficultés, alors que c'est des choses qui… enfin moi, que je ressens déjà dans mes stages. Je trouve que c'est dommage, enfin… J'ai l'impression que je pars alors que j'ai besoin de leur poser des questions après ce que j'ai vécu. Moi, je compte sur la formation continue. Ça me laisse un peu amère sur certains aspects. Je trouve qu'une partie de la formation nous pousse vers l'uniformité. Une forme d'attitude standard.

Quelles sont les compétences qu'un professeur des écoles stagiaire doit posséder pour devenir un professionnel? Cette attitude où on doit redire ce qu'on nous a dit, montrer qu'on fait ce qu'on nous a recommandé. Enfin, ça, c'est pendant la formation. On a déjà appris à mentir, on a déjà appris à dire ce qui plaisaient aux inspecteurs, ce qui plait pas. Y'a pas assez de place pour la réflexion personnelle, je trouve. Il y a des gens qui ont su s'adapter et puis dire et faire en classe ce que les inspecteurs attendaient pour avoir la note qui fallait. Or, il y a ceux qui sont pas capables de ça et qui ont pas su se mettre en valeur et qui ont une moins bonne note. En tout cas, ce qu'on a fait, ce qu'on a montré, je suis absolument sûre que c'est pas ce qu'on sera sur le terrain, c'est sûr…

Et il y a pas beaucoup de place pour l'honnêteté, parce qu'on est tellement…tellement, oui… pressé que bon, on n'a pas intérêt, non plus à.. de la même façon, ou lorsqu'on était visité par les PEMF, alors que c'est des personnes ressources, on n'avait pas intérêt à dire j'ai des problèmes là, j'ai des difficultés moi là dessus, ou ça, je sais pas trop, parce que c'était des choses qu'on retrouvait dans les rapports, donc, il fallait pas prêter le flanc, il fallait dire, oui je m'en sors bien, là pas de problèmes, donc, même ces gens là qui auraient du être des ressources, on pouvait pas vraiment… parce qu'il y avait un retour de bâton. Non, je trouve que la formation, elle pourrait être très bien si les formateurs se remettaient un peu en

question. C'est dommage, on va tous être dispersés, on va partir sur le terrain et il y a des tas de choses qu'on aurait à dire. Alors moi, j'ai de très bonnes notes partout. J'ai pas de problèmes moi, par rapport à trois copines qui m'ont bien aidé pendant le stage et qui savent moins se vendre que moi. Mes stages, moi, je les ais surtout travaillés parce que j'allais être inspectée. Tout ce que je faisais allait être en rapport avec l'inspection. J'ai pu tenter des choses que j'avais envie de faire, une fois que les visites étaient passées. Je me suis cachée, je me suis sentie mieux et c'est là que j'ai senti le mieux ma relation avec les gamins, ce que j'aimais mieux, ce que j'aimais pas faire, expérimenter un peu, et encore, c'était en fin de stage, j'étais tellement fatiguée que… non, je trouve ça… Il y a des points forts sur lesquels je voudrais revenir quand même : certains qui ont voulu ont été filmés en classe et on a discuté de la séance en cours. Les PEMF aussi qui ont voulu, ils ont été filmés et leur travail nous a été présenté en classe. Là on voyait bien comment il fallait faire en classe, après pour l'appliquer, c'est plus compliqué, c'est évident. Y'a pas assez de moment comme ça dans la formation. Les PEMF ils sont toujours dans l'exigence de l'excellence, la réflexion pédagogique, etc.… on apprend tout à coup tellement de choses à la fois je vois pas, on peut avoir à tout moment cette réflexion sur la pratique, ya tellement de trucs à gérer, ne serait-ce que la relation avec les enfants, c'est tout nouveau, on a tout à apprendre. Les PEMF, ils oublient, perdent de vue, toutes les contraintes d'un coup, les nouveautés, les trucs. Ah, je reviens dans les points faibles. On se disait, cette année, ça va être très bien, on va en profiter, moi, je le voyais… un peu comme le voient les stagiaires qui arrivent en formation continue, vraiment un temps où on va pouvoir engranger des choses, discuter, changer, travailler sur du concret et en même temps, réfléchir. On s'est retrouvés pas à passer un concours, mais pareil, il y avait une finalité qui n'était pas notre formation d'enseignant mais qui était notre certification à la fin de l 'année. Une autre épreuve.

Ce que doit développer un enseignant stagiaire pour devenir un professionnel ? Affronter la réalité du terrain. Parce que il y a des discours qu'ils nous tiennent qu'ils ne tiendraient certainement pas devant des gens qui sont depuis vingt ans sur le terrain. Donc, il y a une espèce d'hypocrisie permanente. Il faudrait qu'on arrive dans cette formation à avoir la vision la plus juste, pas nous voiler la face, se raconter des histoires, la plus juste possible de ce qu'est le métier à l'extérieur. Faudrait voir des enseignants normaux, pas des modèles forcément comme les PEMF. Ils peuvent très bien faire bien leur métier et ne pas être reconnus. Ou au contraire faire très mal et ne pas être inquiétés. Oui, tout ça , on nous le dit pas, on le sait pourtant sans doute. Déjà dans la formation de base, on nous apprend pas assez

à discuter. Si on veut faire de nous des professionnels, on peut pas toujours absorber tout, faut aussi nous laisser une place. D'après l'expérience de mes parents, ça vient pas non plus après, il faut appliquer les prescriptions ministérielles. Pendant la formation, faut appliquer les discours des PIUMF et après c'est celui du ministre.

Et que vous a apporté la didactique pour devenir un enseignant professionnel ?

Ça nous apprend comment faire passer les choses sans que ça devienne contraignant démotivant pour les enfants. Ça devrait nous permettre de montrer un aspect positif en faisant manipuler les enfants pour éviter le coté rébarbatif. C'est pour les motiver, les mettre en confiance, leur donner envie de progresser. C'est le grand art d'enseigner les maths…ça devrait nous aider à comprendre les erreurs des enfants… mais c'est difficile pour des débutants. Ce qui est regrettable c'est que c'est encore des prescriptions, on demande pas l'avis des gens sur le terrain. Ça vient « d'en haut ». Je trouve que les profs sont vraiment « des presse boutons » à qui on demande pas leur avis. La science ça vient « d'en haut », alors que ça devrait partir « d'en bas » normalement. Ça m'empêche pas d'admirer ce grand art, mais pour l'instant je suis très loin de tout connaître et de tout maitriser. J'essaie quand même d'en tenir compte un peu quand je prépare la classe, mais c'est rarement comme je prévois. Ya bien certaines phases, mais les enfants réagissent pas comme ça devrait, parce que ya la théorie, mais après dans la pratique c'est très différent, les enfants, ils réagissent pas comme dans les livres, alors ça coince et on est déçu. Ya quand même des trucs qui nous servent et nous aident à motiver les enfants, c'est pas négatif quand même. On cherche les situations qu'il faut mettre en place pour que les enfants, ils apprennent mieux, et la didactique, ça nous aide quand même de temps en temps.

Hervé

Comment devient-on un enseignant professionnel?

Pendant la formation, mais elle est pas assez longue. Les stages, c'est positif pour ça. Le reste, c'est beaucoup de la théorie. C'est peut-être du temps perdu. C'est pas assez ancré dans le métier. Les cours sont théoriques, c'est des choses ponctuelles prises au hasard, on n'a rien comme bagage quand on part en stage, on doit se débrouiller tout seul. A priori, on vise les compétences d'enseignants, mais je sais pas, je suis un peu plus compétent? En un sens, oui, mais est-ce du à la formation ? J'ai trouvé quand même que c'était très sympa comme formation. Les cours sont forcément décontextualisés mais c'est intéressant. Les cours sont ni concrets ni abstraits, c'est souvent des analyses d'exercices, ça donne un peu l'esprit critique. Je pense en maths où on a appris à critiquer un manuel, à utiliser un manuel. On a un peu tendance à dire en matières générales, maths, français, etc.… que le manuel est nul, bon et bien, on l'écarte, et quand on va se retrouver dans les classes, on va sûrement avoir des manuels nuls, il va bien falloir s'en servir.

Les difficultés que rencontre un PE pour devenir un enseignant professionnel ?

En PE2, où on n'est plus des élèves, on est des profs de terrain, on devrait apprendre le métier et ils nous embêtent avec des évaluations débiles, il n'y a pas d'autres mots. Le mémoire, lui, ça sert à réfléchir, à avoir un retour sur ce qu'on fait, mais on le fait de toute façon quand on a fait des séances. Quand on a fini, on note ce qu'il faudra retravailler. On est capable d'auto-évaluer son travail. Ah, les évaluations !! On a déjà été évalués par le concours et ils continuent à nous faire plancher sur des trucs débiles, alors ça…..non, ils nous prennent pour des élèves, bon ! On est infantilisés un peu par ces évaluations, quoi ! Moi, je trouve qu'une bonne façon de nous évaluer, ce serait de nous faire faire un rapport de stage en responsabilité et puis voilà, pour voir un peu les prépas, des progressions qu'on a mises en place des choses qu'on a vraiment mises en place quoi !!

Et puis les conseils, moi, je pars du principe que je ne les écoute pas trop : Pierre dit blanc, Paul dit marron, Luc dit rouge. Si on fait rouge quand Pierre vient, ça va pas. Moi, je fais un peu de chaque, comme ça, je passe un peu à travers les mailles du filet. Parce qu'il y a des collègues qui ont corrigés certains soit disant défaut et qui se sont faits ramasser parce que selon les visiteurs, c'est pas le même défaut qui est important., ou ce défaut n'en est pas un. Et vice versa, alors…

Quels sont, selon vous, les critères favorisant le professionnalisation?

Réfléchir ensemble, échanger les idées, je sais pas trop.

Le fait d'être des stagiaires ensemble, on échange et du coup, on fait peut être des travaux intéressants. Moi, je sais que j'ai utilisé des travaux de collègues PE. Durant le stage et que ça a vachement bien marché et j'aurais jamais eu l'idée de faire des choses comme ça quoi. De même, j'ai passé des séances à d'autres et ça, c'est grâce à l'IUFM que ça a eu lieu, de notre propre initiative, oui, c'est vrai. Oui, c'est peut-être ça ; partager pour faire mieux.

Quelles sont les compétences qu'un professeur des écoles stagiaire doit posséder pour devenir un professionnel?

Ben, je l'ai dit faut réfléchir, faire la critique de son boulot, trouver des solutions. Non, c'est vrai que ça sert de réfléchir. Tiens, allez, on va aller dans le sens de la formation, une fois n'est pas coutume…Je m'étais pas vraiment posé de questions pour gérer le double niveau dans mon stage filé. Je gérais comme je pouvais en différenciant le travail des PS et des MS dans les mêmes activités. Pour le stage massé, on m'a demandé de mettre en place dans la classe « des outils permettant de vivre de manière efficace cette situation de double niveau. » Boudu, c'est quoi cette affaire !!! On se creuse, on se creuse et on trouve après…. L' analyse de mes difficultés à tenir une classe, aussi au comportement des élèves, s'ils étaient plus remuants, pourquoi ils m'ont pas écouté. Ça doit bien aider quand on a de l'expérience. J'ai pensé, comme les gamins, ils aiment tous la télé, mettre en place « le programme » pour chaque niveau, bon, c'est moins intéressant que superman, OK. Mais ça a plutôt bien marché, en tout cas, il a fallu le dire aux visiteurs que ça avait bien marché, parce que t'es noté et l'IUFM, faut savoir aller dans le bon sens. Alors, en début de séance en maths et en français, en groupe classe, on lisait le programme des CE2 et le programme des CM1, ils étaient écrits au tableau avant qu'ils arrivent.

Les programmes, ils restaient écrits au tableau tout le temps de la séance, et montraient les activités des élèves pendant la séance, « les modalités de travail » comme on nous dit.

Donc, juste en regardant le tableau, et j'en suis assez fier, hé, hé… les élèves ils savaient ce qu'ils avaient à faire, et ils savaient s'ils travaillaient seuls ou avec moi.

On m'a bien félicité et j'ai du dire que ça me permettait de travailler de manière efficace avec un seul groupe et de pas être dérangé par l'autre groupe. Non, sans blague, c'était utile. J'ai bien dit qu'il fallait que les élèves soient autonomes !!!!! le mot qui plait bien. J'écrivais même dans l'emploi du temps de la journée au tableau les moments d'autonomie !!! Après, je montrais mes préps, et oui, « un double niveau se gère en amont » nous dit-on en cours ! J'ai jonglé entre les CE2 et les CM1? Après, pendant les visites, on m'a bien dit que je pouvais mener des activités communes avec les deux niveaux, en différenciant les traces écrites, ça

m'a quand même simplifié le boulot, parce qu'au départ je préparais tout en double. J'ai compris, grâce à la formation que la gestion d'un double niveau c'est une « habitude de travail » pour les profs comme nous et pour les élèves et qu'il y a des outils, comme l'emploi du temps, les programmes pour les élèves, les fiches de prép pour le prof qui aident bien. M'enfin, moi, je dirais qu'on attend beaucoup de nous en stage. Ce stage, il m'a permis d'évoluer dans ma gestion du double niveau.

Mais quand ils viennent, ils viennent voir si on applique tout ce qui nous disent en cours, ces trucs théoriques, pédagogie, didactique, est-ce que ça marche vraiment. Sais pas.

Ce que doit développer un enseignant stagiaire pour devenir un professionnel ?

Moi, j'aimerais plus préparer des séances avec les profs. On n'a pas forcément besoin d'aller dans des écoles d'application, j'ai regardé des séances dans des classes pas d'application, c'était aussi bien. Moi, j'aimerais qu'on nous montre, c'est tout, après on applique, je veux pas inventer, y'a des gens qui savent pour nous, ils savent faire, pas nous, ils ont qu'à nous dire, nous montrer comment faire, moi, ça me suffit. Les principes théoriques qu'on nous expose, après faut savoir les réinvestir, moi je sais pas toujours comment faire. Peut-être que je suis pas bon, OK, mais je crois que je suis pas seul à penser qu'il nous manque des recettes toutes prêtes. On débute, on peut pas inventer. Y'a des théories, des principes, mais je sais pas vraiment m'en servir, je préfèrerais qu'on nous donne des séances qui fonctionnent et ça dès le début de la formation. Je crois qu'avant les IUFM, c'était comme ça, et bien moi, ça m'aurait convenu, je me sens pas prêt à tout penser par moi-même. Et je suis pas le seul, mais les autres, ils osent pas forcément le dire. Moi, je l'ai dit en cours, et on m'a regardé bizarrement, c'est plus dans l'air apparemment. Faut être réflexif et su tu l'es pas, tu fais quoi en classe ? Moi, c'est clair, je veux qu'on me donne des trucs qui marchent pour pas me planter en classe. J'en ai assez qu'on me demande ce qu'il faut faire, moi je veux qu'on me dise comment y faut faire. Tant pis si je casse l'image du « praticien réflexif » moderne. Bon, enfin, il me tarde d'être sur le terrain parce que j'en avais assez

Et que vous a apporté la didactique pour devenir un enseignant professionnel ?

C'est l'envie de sensibiliser les enfants aux mathématiques. C'est la méthodologie de l'apprentissage des maths. Moi, mon père, il est prof de maths, alors, je suis tombé dedans quand j'étais petit. J'adore ça. J'aime les maths, mais la didactique ça reste abstrait. Moi, je veux qu'on me dise comment il faut faire. Parce que ces principes, ça reste des sciences. Bon, proposer des activités de recherche, je sais faire, mais après, mise en commun, institutionnalisation, c'est moi qui ai la sensation de tout mener et c'est ce qu'on me reproche

quand on vient me voir. J'aimerais bien voir d'ailleurs comment ils faisaient ces formateurs quand ils ont débuté. C'est sûr qu'ils devaient pas faire mieux que nous. Mais faut être exigeants pour qu'on progresse. Non, la didactique, c'est bien beau, mais c'est compliqué à mettre en œuvre. J'avoue pas savoir comment faire encore. Et quand on nous demande comment on aurait du faire pour que ça marche, moi je me creuse la tête parce que j'ai pas la réponse. C'est scientifique, nous on est des praticiens pas très réflexifs d'ailleurs.

La didactique, pour moi, c'est aussi une façon de se remettre en cause et d'analyser sa pratique. Mais c'est hard.. . on débute quoi. Faut y aller doucement. On verra dans cinquante ans. Non, je blague, mais pour l'instant, je sais pas trop m'en servir de la didactique, faut surtout que j'apprenne à gérer le quotidien, les imprévus quoi. Et puis, faut trop de matériel, faut que les enfants manipulent, on n'a pas toujours ce qu'il faut dans les classes, ou alors, il faut qu'on fabrique le matériel. C'est difficile de penser à tout cette année vraiment.

Romain :

Comment devient-on un enseignant professionnel?

Oh !!! peut-être en formation ! Qu'elle pourrait-être améliorée. En partie, c'est pas trop mal, mais elle est décrochée du contexte de la classe. Bon, c'est peut être aussi son rôle de rehausser un peu le niveau. Je crois qu'en fait ça nous a profité.

Mais y'a pas une bonne entente entre les formateurs et les gens de terrain. Y'a pas assez de liaison et ça se sent. En tout cas, la formation nous a apporté des outils, une façon de s'organiser, de réfléchir. Et puis, depuis deux ans, on veut enfoncer le clou de manière théorique sur des choses tout à fait explicitées : avec telle pédagogie, on fait ça dans la classe. C'est peut être un peu trop unanime. On nous enseigne des théories et faut les appliquer. Il y a a un esprit IUFM qu'on a tendance à nous transmettre. S'il ya avait quelqu'un qui s'intéresse à la pédagogie Freinet, ce serait la meilleure chose qu'on puisse faire, comme tout ce qu'on nous apprend, c'est la meilleure chose qu'on puisse faire. D'ailleurs, faut pas s'en écarter, sinon ça nous retombe dessus. Pour les utiliser en classe c'est parfois difficile. On est assez contraints dans la façon de procéder. Et en même temps, je me sens pas vraiment contraint, ça me va. J'ai trouvé ça bien. A l'issue de la formation, je suis assez serein, parce que j'ai pris confiance en moi et parce que ce qu'on m'a renvoyé était bien, ça s'est très bien passé pour moi.

Les difficultés que rencontre un PE pour devenir un enseignant professionnel ?

C'est peut être l'attitude des PE, on voulait une formation toute prêtre à être directement réinvestie en classe, des recettes toutes faites quoi.

On attendait trop de recettes, alors qu'en fait, il faut se les construire soi même. On ne se rendait pas compte que les fiches, il fallait les réfléchir quand on est confronté au problème et pas comme ça. Peut-être que les PE2 ne se remettent pas assez en question par rapport à ça. Trop de demande de recette, de concret. Mais deux ans de formation, ce serait mieux. On est un public assez difficile, on a trop d'exigences. Il y en a qui sont angoissés, comme moi. C'est d'être démuni par rapport à un groupe. Surtout qu'on nous met la pression par rapport au niveau d'exigence. A juste titre, c'est bien mais il faut que ce soit toujours dans le domaine de la réflexion profonde, alors que des fois, il y a des choses simples qui peuvent être très éducatives sans pour autant faire l'objet de fiches approfondies et détaillées. Et puis, il y a la pression par rapport aux inspections, dont on se fait tout un monde, pour finalement quelque chose qui…. Les conseils qu'on nous a donnés, c'était pour répondre à la demande. Attention, inspection à la clé, alors réagissez bien, réagissez comme ça. Alors, j'ai réagi bien et comme

ça, en fonction de l'inspection, des attentes de tel ou tel inspecteur, toujours en réponse à une demande. La pression, on doit la monter en épingle entre nous, quant à la qualité du travail exigé, il me semble, il y en a qui relativisent bien quand même. Les PE sont très jugeants, ils critiquent beaucoup. Mais ils retrouvent finalement tous le discours officiel. Bon, il y a toujours des conseils intéressants

Le problème des formateurs, c'est qu'ils devraient peut-être s'intéresser aux réactions des PE ; ils sont quand même moyennement à l'écoute de nos demandes, mais… c'est peut-être qu'on demande trop de recettes. Il y en a qui réussissent le compromis, ce dont on a besoin et qui nous font travailler là-dessus et d'autres qui se posent délibérément sur un plan plus général et c'est pas mal, mais il faut un peu des deux et peut-être allier les deux.

Quels sont, selon vous, les critères favorisant le professionnalisation?

Ben, j'ai compris pendant la formation comment aider les élèves à mieux apprendre !! Parce qu'au début de mon stage filé, j'étais une peu déstabilisé j'ai pris conscience que ce que je faisais sur le terrain c'était pas très…Par exemple, en tant que PE au début du stage filé, j'ai été confronté à des élèves qui voulaient pas participer à la situation que je leur proposais. Je me demandais pourquoi ils refusaient de faire ce que je leur demandais. J'ai bien compris, grâce aux formateurs que ça venait de la situation que je proposais et pas des élèves. Ils voyaient pas l'intérêt de ce que je leur proposais. J'ai tenté d'abord, avant d'en parler aux profs, plusieurs propositions. Je pensais que c'était lié à l'affectif de l'enfant: qu'il se sentait pas à l'aise face à mes paroles ou qu'il pensait à autre chose pendant la classe, alors, j'ai essayé de théâtraliser la séance pour attirer l'attention des élèves. On m'avait dit qu'il fallait enrôler tous les élèves dans l'activité : alors, moi, j'ai tenté de les motiver, je pensais que c'était ça : « donner du sens à leurs apprentissages ». On dit « c'est des apprenants », il faut qu'ils se sentent intégrés comme on nous dit « dans le processus d'apprentissage ». Alors: « comment associer les élèves à leurs apprentissages? » En période 2 avec ma classe de CE1-CE2 en stage filé, j'ai voulu faire une séquence de calligraphie avec ma classe. Pour la première séance, ils devaient faire une recherche. Ils étaient curieux, intéressés. A la séance suivante, Arthur, un élève de CE1, avait fait des recherches sur internet pour trouver des modèles d'écriture calligraphique. Cette démarche perso montre que l'élève, il était motivé, que je l'ai rendu curieux. J'étais super satisfait de ce que j'avais fait. Ouais, la théorie ça a du bon pour nous. Les PE s'en rendent pas toujours compte, parce que c'est pas facile de le mettre en pratique. En sciences aussi, j'ai un autre exemple, on nous dit qu'il faut beaucoup de manipulations et d''expérimentation pour observer.. Alors en classe, j'ai voulu faire des

sciences comme ça, j'avais envie que les enfants comprennent des phénomènes.. Sur le thème des « mélanges et solutions », j'ai demandé aux élèves de réfléchir à la question suivante, question à laquelle soit disant, j'étais pas capable de répondre: Est-ce que le sel est toujours là quand on l'a mélangé dans l'eau? J'avais voulu montrer que je connaissais bien toutes les phases qu'on nous a apprises à l'IUFM, celles qui doivent être dans les séances. Alors, comme on nous l'a conseillé, je les ai fait réfléchir en groupes pour trouver une réponse à la question. Je leur avait demandé d'écrire leurs hypothèses. Je sais, ça fait beau, dit comme ça. En vérité, ça l'était pas autant : je devais passer dans les groupes pour leur donner des idées, ça avançait pas vraiment sinon. J'attendais de les voir échanger puisqu'on nous dit qu'il faut que les élèves interagissent. Oui, mais , ils discutaient pas vraiment tous du sujet. On est quand même arrivés à écrire des hypothèses sur une affiche A3 par groupe. Après ce travail, je leur ai demandé de venir groupe par groupe présenter au tableau leur affiche et leurs hypothèses. Ça roulait comme on nous le demande à l'IUFM. Bon, j'avais un peu forcé la manœuvre, mais ça ressemblait bien. On a après fait des expériences, les élèves là, ils étaient vraiment dans le truc. Là ça leur plaisait de bidouiller un peu**.** Ils ont pesé un verre d'eau et l'ont pesé une autre fois avec le sel dedans. C'est vrai que je les avais un peu aiguillés. Les profs à l'IUFM disent qu'il faut laisser venir… mais quand ça vient pas, comment on fait. Bon, quand même, on peut dire que les théories, ça nous sert, les élèves, ils aiment les défis à relever, ils veulent trouver des réponses à des problèmes, ils aiment chercher. Bon, il aurait fallu qu'ils construisent eux mêmes la « démarche d'investigation », comme ils disent les profs, et qu'après ils la testent. C'est un peu le pays des bisounours qu'on nous raconte parfois. Mais ça peut marcher …ou alors, c'est qu'on sait pas le faire marcher, qu'il nous manque de l'expérience c'est sûr. J'ai fait comme on nous a dit : « responsabiliser les élèves dans les apprentissages ». Après cette phase, ils ont réussi à conclure, ils ont bien vu avec leurs résultats en observant que la somme des masses du sel et du verre d'eau est égale à la masse du verre d'eau après dissolution du sel. J'ai pu faire toutes les phases conseillées à l'IUFM recherche, hypothèses, expérimentation, mise en commun, institutionnalisation. Tout y était. J'ai un peu forcé, mais tout est rentré.

Quelles sont les compétences qu'un professeur des écoles stagiaire doit posséder pour devenir un professionnel?

Le problème de départ, c'est qu'il y a pas d'harmonisation. On sait pas ce qu'ils attendent. Ils ont beau le mettre noir sur blanc, tout est dans l'interprétation entre un inspecteur qui met14 et qui dépasse pas 14 et un autre qui met 18. ya un petit problème, parce qu'à priori, on

interchange avec les PE, on va retrouver les mêmes notes. C'est un peu emmerdant. Sans doute qu'ils ont chacun leur fief et qu'ils veulent y régner sans partage. Dans la formation, il y en a quelques uns qui ne se sont pas aperçu quel était l'enjeu et qui se prennent un peu pour des inspecteurs. De même qu'il est regrettable de mettre des points sur des choses qu'ils n'ont pas observées. Moi, on m'a posé des questions sur le stage, c'était quasiment des trucs sur commande. Je le fais, et on me dit, ah oui, vous allez faire et ça et ça, est-ce que vous pourriez pas rajouter ça et ça, ça vous gène, j'ai dit non, non ; tu l'intègres au pied levé et je le retrouve en point négatif sur le rapport. C'est… Il faut répondre à une demande. Il faut qu'on soit ouvert aux conseils et qu'on montre tout le temps qu'on en tient compte. C'est pas facile, on débute quoi. La théorie, ça nous sert, mais apparemment, yen a plusieurs puisque quand on vient nous voir on n'entend pas toujours le même discours. Ou alors on comprend pas tout.

Ce que doit développer un enseignant stagiaire pour devenir un professionnel ? Faudrait une réelle alternance pour tester les principes théoriques. Moitié moitié. Un mois stage, un mois retour. Pour qu'on ait vraiment le temps de comprendre ce qu'on nous dit à l'IUFM. On nous montre les grands principes, faudrait nous laisser le temps de les tester vraiment. Bon on le fera bien pendant toutes les années qui nous restent. En tout cas, les deux sont utiles, je reviens à mes belles séances d'arts visu et de sciences, j'ai compris que les élèves devaient avoir un rôle actif en classe, pour les motiver à s'engager. Il suffit pas de leur demander d'écouter une leçon. Ouais mais faut nous apprendre comment faire. Faudrait nous en dire un peu plus sur la manière « de rendre les élèves acteurs de leurs savoirs » et de pas de les considérer comme simples receveurs. Avec nous aussi faudrait penser qu'on peut pas toujours absorber, faut nous laisser le temps de digérer tout ça, et nous demander notre avis aussi. Bon, ils le font quelquefois, mais ya pas le temps, c'est pas de la mauvaise volonté, ya pas le temps …. Pour ceux qui auront pas de formation, ça je comprends pas, c'est carrément impossible, déjà que nous avec le peu qu'on a on est pas super, alors eux, ça sera la cata pour les gosses, mais ça, apparemment, ceux qui décident le voient pas. C'est qu'une affaire de gros sous…Ya plus de formation, fini, débrouillez-vous…sur le terrain, il se passera bien quelque chose….

Et que vous a apporté la didactique pour devenir un enseignant professionnel ? Que des tracas !!!!!! C'est pour proposer des situations permettant le travail autonome. Mais avant, faut définir des objectifs, des compétences, trouver des méthodes. La didactique nous apprend à partir des acquis des élèves pour construire des notions mathématiques. Dans la pratique, j'avais du mal à mettre en place la mise en commun, je manquais toujours de temps.

Je me demandais comment la faire, la rendre efficace. On nous dit que c'est une phase indispensable aux élèves pour un retour sur leur travail, pour revenir éventuellement sur des difficultés rencontrées et pour valider leur travail. Mais comme ils parlent peu de ce qu'ils ont fait, c'est comme si ça sortait pas, ils verbalisent pas, on perdait du temps sur la journée, ça s'éternisait, ça avançait pas. Je suis peut être pas patient…Mais je voyais bien que je leur demandais quelque chose qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire avec le maitre titulaire. Alors c'est moi qui disait, qui expliquait, mais c'est pas comme ça que ça devrait se faire. Quant tu lis les théories à ce sujet, ça doit marcher comme sur des roulettes. Les enfants doivent être intéressés, investis dans leurs recherches. Moi, j'arrête pas de faire de l'autorité pour qu'ils travaillent, je rencontre pas d'enfants impliqués à fond dans leur travail. Alors se mettre en retrait comme il faudrait soit disant le faire, faudrait me montrer. Bon, on n'est pas encore chevronnés, c'est vrai, les pros sauraient peut-être mieux faire. Mais pas sur non plus. Parce qu'à les entendre, ils feraient pas mieux et auraient moins de pression que nous.

Anne

Comment devient-on un enseignant professionnel?

A l'IUFM !C'est pas mal parce qu'on a l'impression de se former en cours en groupe. Oui, ya les cours, mais comme on vient tous d'horizons différents, on apprend toujours beaucoup de choses par l'effet de groupe. La formation, je la trouve trop courte, elle est bien mais c'est pas ce que j'attendais tout à fait. J'attendais plus de terrain et bonnes bases, beaucoup de choses pratiques pour l'année prochaine. On a fait quand même beaucoup de préparations, et ça on s'en resservira l'année prochaine. On avait fait des choses à nous, mais ils se sont arrangés pour les changer, les arranger à leur manière, la bonne forcément. Faut tenir compte des modèles théoriques, pas oublier chaque phase. Moi, je trouve que c'est coton, cette science de l'enseignement. Tiens, au niveau des notations, je vais te raconter un truc. J'ai pas compris ce qu'ils voulaient en EPS, j'ai en fait raconté une séquence que j'ai même pas réalisée sur le terrain. J'ai inventé les dialogues et tout. J'ai eu droit à 15 sur 16. En fait, il suffit de raconter ce qu'ils attendent.

Les difficultés que rencontre un PE pour devenir un enseignant professionnel ?

Les profs sont trop restés dans leur programme. Faut pas dévier. Même s'il faut pas qu'on nous mâche le travail, on aurait pu choisir quelques thèmes, comme ça, l'année prochaine, on aurait pu réfléchir. On sentait que tout était prédéfini à l'avance, sauf à la fin de l'année, ils étaient peut être arrivés au bout du prévu., il y avait plus de souplesse. Là, moi, j'ai pris de l'assurance, pris du recul vis à vis des enfants vu mes lacunes, appris à côtoyer les inspecteurs, ce qu'ils attendent de nous par ce qu'ils attendent quelque chose de nous. Oui, mais ça me rappelle l'armée. C'est pas parce qu'on est moins vieux que certains qu'on est irresponsable, qu'on sait pas un petit peu ce qu'on veut faire !! Il y avait une certaine distance, même avec les profs, c'est normal. A la cantine, les PE2 demandaient pourquoi est-ce qu'il y a une séparation avec les profs. Alors qu'on est des profs des écoles. C'est sans doute normal, je crois que c'est pas mal. Lorsqu'on est à la cantine, nous, comme instits, on ne mange pas forcément avec les enfants. Bon là, c'est un autre niveau, on peut pas devenir copain copain. Et puis, ça permet de garder le phénomène de groupe, les PE2 sont ensemble, les PE2 grandissent ensemble durant cette année. Les profs sont ensemble, il n'y a pas une grosse barrière. Les PE2 grandissent ensemble, je veux dire c'est un groupe qui se soude. L'esprit d'équipe, ça a développé un certain esprit. Finalement c'est un point positif. Mais à la fin, l'ambiance retombait un petit peu au niveau du groupe. On sentait bien qu'il y avait une

certaine pression, une certaine tension parce qu'ils nous tiennent avec le…. attention, il y a toujours le 1 % qui risque de virer… c'est pas beaucoup mais quand on le répète 100000 fois dans l'année, peut-être que certains sont impressionnés par ça. Certains se sont pris au jeu et s'en sont bien sortis, mais d'autres… Parce que certains ont eu de très bonnes notes, alors qu'ils sont glandeurs et moi, j'ai bossé comme une malade et j'ai pas forcément une bonne note… bon, je ressors motivée quand même. C'est vraiment aléatoire. Parce que, oui, tiens pour le mémoire, tu as beau préparer une séquence, si le prof qui t'examine est pas d'accord avec ce que tu fais et bien, il va te dire non, c'est pas ça, il faut faire ça, tu vois, tu l'as pas fait. Et même si tu justifies. Voilà, ça c'est la pression, c'est toujours quand on nous joue le grand manitou et qu'on nous dit : attention ya le 1%, ça peut arriver !!!

Quels sont, selon vous, les critères favorisant le professionnalisation?

Se remettre en question. Moi, je suis contente des conseils que j'ai reçu en visite. C'est vrai que c'est toujours facile de donner des conseils à des gens qui débutent. Moi, j'ai reçu de bon conseils, c'est très bien. Au début de l'année scolaire je faisais un stage en maternelle, je croyais que le regroupement des rituels, le premier regroupement de la journée, c'était un moment d'apprentissage que je devais diriger, et je laissais peu de place aux enfants et à leur activité. Je voyais bien que ça correspondait pas à ce qu'on nous dit à l'IUFM, qu'il fallait que je me remette en question, que ma place dans le regroupement, elle était pas bonne. On m'a dit, un PIUMF, que « l'objectif était de rendre les enfants actifs et acteurs avec des activités qui ont du sens pour eux. » Enfin, un truc comme ça. N'empêche que ça a déclenché des réactions, bon c'est vrai je voulais pas avec la deuxième visite sur ce stage montrer que j'avais pas évolué et me payer une autre mauvaise appréciation. Ben oui, on fonctionne un peu comme ça, la trouille d'être pas titularisé.

A la visite suivante, j'ai dit que j'avais entamé tout de suite une réflexion pour faire évoluer le regroupement du matin, en me demandant : « comment donner du sens aux activités du rituel ? , comment rendre les enfants acteurs ? Bref, j'ai adopté le discours IUFM. J'ai montré que j'avais essayé d'apporter des solutions aux problèmes pointés par le PIUMF, j'ai pensé à des solutions pratiques et théoriques, j'ai réfléchi comment améliorer les outils de ce regroupement. Je me suis mise dans la peau d'un PIUMF.

J'ai bouquiné et j'ai trouvé des trucs en maternelle : pour rendre les enfants plus actifs, faut mettre en place des « enfants de service » : chaque lundi, je choisis un PS qui compte les enfants, un MS qui compte sur la bande numérique… oui, là, je suis un peu intarissable, parce que la maternelle et les rapports ça a super bien marché. Et l'inspecteur m'a dit qu'à la fin de

cette période, c'étaient bien les enfants qui faisaient les rituels du matin. On m'avait bien dit qu'il fallait « Laisser ma place » aux enfants, si je l'ai fait, c'est parce qu'on m'a faite réagir. J'ai aussi trouvé plusieurs outils pour les enfants . Je sais pas si on a besoin d'avoir peur de la sanction pour évoluer, mais ça a marché en tout cas. Moi, je me dit que c'est la conscience professionnelle qui prendra le relais l'année prochaine. On a de lourdes responsabilités quand on est prof, surtout avec des enfants jeunes. En tout cas, là, dans mon stage, ça m'a bien aidée la pression. Parce que grâce à tous ces changements dans les rituels, j'ai remarqué que les enfants ils étaient plus intéressés, qu'ils participaient plus, il y avait moins de chahut qu'au début et moi, j'étais moins crevée qu'au début du stage. Avant, je faisais tout, c'est comme si j'avais peur de laisser faire les enfants, après je les laissais faire, c'est mieux pour eux apparemment et pour moi, parce que je me fatigue moins. Faut aussi penser que les affichages ils soient à la hauteur des enfants et faciles d'accès pour qu'ils puissent les manipuler facilement. Oui, je me rends compte que ça a vraiment laissé des traces dans ma pratique.

Ouais, y'a le discours théorique, dans la bouche des PE, c'est vachement péjoratif .. Moi, ça m'aide bien, j'ai pas fait tout ça que pour la note. Y'a la théorie, elle m'a aidée, c'est tout. On nous dit toujours : « il faut donner du sens aux activités », ben là , pour le coup, c'était fait, puisque j'ai expliqué aux enfants pourquoi on faisait des rituels. On nous dit aussi, oui, ça ça fait beau dans un mémoire : il faut « que les enfants soient acteurs » , ben là aussi, pour le coup, c'est fait.

Quelles sont les compétences qu'un professeur des écoles stagiaire doit posséder pour devenir un professionnel?

Ben, c'est ça, comprendre le lien entre la théorie et la pratique et savoir appliquer les principes sur le terrain. On est dans une formation professionnelle, on doit ressortir en pro. C'est pas toujours aisé, moi, j'ai pas toujours vu le lien, même si en maternelle ça a marché. Mais c'était assez simple quand même de faire participer les petits élèves en maternelle. Fallait juste leur faire confiance un petit peu. C'est pas comme mener une séance en maths ou en français, où là faut bien maitriser les principes en didactique, là moi, je sais pas bien faire et je suis pas la seule. On connais les phases, et encore, mais après pour les mener !!! La mise en commun, tiens, c'est hard, moi je croyais qu'il fallait laisser les enfants parler tous seuls, j'avais pas compris que je devais intervenir. Ouais, là c'était le problème inverse de tout à l'heure. Je laissais trop faire. Et ça marchait pas, les élèves, ils se parlaient pas. J'ai vraiment du mal, moi avec ces phases, : elles sont trop courtes, ou trop longues, les enfants se parlent pas, ou la situation les intéresse pas. Au secours !! la théorie, y'en a besoin, mais on fait

comment quand ça marche pas ? C'est là qu'on se rend compte qu'on débute, peut-être que les anciens, ils savent mieux. Pas sûr, parce qu'on les a pas baratiné avec tout ce fromage. Eux, ils s'enquiquinent moins. Je pense que leur travail est plus simple que ce qu'on nous demande à nous. Nous, on nous demande d'être des professionnels comme on nous dit. On est dans une formation professionnelle. Je pense que pour les générations de l'Ecole normale, on leur demandait moins de réfléchir que d'appliquer. C'est ce qu'on dit en tout cas. Mais bien réfléchi, on se rend compte qu'à nous aussi, on nous demande d'appliquer des principes théoriques. On nous mâche moins le travail peut-être, mais y'a quand même un point commun, il faut faire comme on nous dit, un point c'est tout. Je sais pas si ça nous forme à devenir des pros, ça.Y'a une pensée réglementaire presque. En tout cas, je suis persuadée qu'avec l'expérience, on est plus efficace. Mes séances sont pas assez efficaces

Ce que doit développer un enseignant stagiaire pour devenir un professionnel ?

Ben je sais pas, le bon sens peut être. Mais ça ça vient avec l'expérience. On veut nous transformer en réflexif, c'est vraiment difficile sans expérience, mais ça fait partie de la formation et c'est pas inutile, c'est sur. Non, je pense vraiment qu'ils ont fait de leur mieux en un temps très court…on sait pas grand chose au bout du compte. C'est grave, parce qu'après on risque de faire du bricolage avec les gamins. On a quand même leur avenir en charge. On en sait pas assez, c'est sûr, il va falloir continuer à se former après. Mais est-ce qu'on en aura envie ? On a tellement été gavés cette année. J'ai peur qu'après ça nous donne pas envie d'apprendre d'autres trucs, pas tout de suite en tout cas. On va un peu se reposer sur nos lauriers je pense. Après on verra, il paraît qu'on peut pas trop le faire à cause des élèves. C'est normal.

Je me demande si on n'a pas eu trop de théorie quand même, si on aurait pas préféré plus de pratique…. C'est peut-être parce qu'on est dans une formation qui se veut « professionnalisante », qu'on nous a enseigné des principes professionnels. Moi, j'ai toujours pas le sentiment d'avoir eu une formation professionnelle. Mais à l'issue de la formation, je me sens soulagée, je suis contente. C'était bien, c'est fini. J'aurais quand meme aimé me sentir plus efficace avec les enfants, moi, j'explique pendant vingt minutes et puis après, ils manquent de temps pour faire leurs travail, pour faire l'exercice, donc ça va pas. Moi, j'aimerais expliquer en mettant moins de temps pour laisser plus de temps aux élèves ils ont pour faire l'exercice. Là, ils ont même pas le temps de faire leur truc que c'est déjà fini »,

Et que vous a apporté la didactique pour devenir un enseignant professionnel ?

Essayer de pas dégouter les enfants avec les mathématiques en leur proposant des activités

intéressantes. Même si c'est pas évident de devenir un pro en un an, le module de maths a été formateur. On nous a montré des situations qui ont du sens pour les enfants. En comparant deux séances de géométrie : une qui avait bien marché et une autre qui n'avait pas marché on a vu qu'il fallait mettre les élèves en situation de recherche personnelle avant de les faire échanger entre eux. Moi, j'avais tendance à faire réfléchir les élèves collectivement sans qu'ils aient vraiment planché sur un problème, dans ma classe, je les faisais discuter sur un problème avant qu'ils essaient de le résoudre seuls, et la phase de recherche et la phase de mise en commun étaient en même temps. Alors, ils savaient pas, ça les intéressait pas. Il y avait pas de propositions, il y avait pas d'échanges. Dans le film, on voyait l'enseignant aider les élèves plus fragiles ; j'ai remarqué pas mal de choses : il ya avait des élèves fragiles qui avaient des petits trucs à faire, le prof leur avait confié des responsabilités et ils étaient fiers, super fiers. On a vu aussi le prof prendre à part des élèves avant la séance pour leur donner un peu d'avance par rapport aux autres. Ça c'est un bon truc pour les aider, je l'ai retenu. Quand t'as un élève qui a pas confiance en lui, ça l'aide bien, je le fais maintenant. Et puis, on voyait une super mise en commun, ils proposaient plein d'idées. Et c'étaient tous les élèves, les bons, les moins bons, ils proposaient tous quelque chose.

Par contre, aie, quand j'ai voulu faire la même situation dans ma classe, là ça n'a pas marché. On nous montre ce qu'il faut faire, c'est des trucs de pro, mais on sait pas l'appliquer. Ça m'a apporté de comprendre ce qu'il fallait faire, mais voilà, le truc c'est qu'on sait pas le faire encore parce que c'est trop dur. Et encore que là, on nous montre ce qu'il faut faire, mais tu vois, quand on nous aligne les principes didactiques et qu'il faut les réinvestir en classe, c'est encore plus dur. Non, la classe, c'est pas un truc théorique, du coup, comme ces principes sont dur à mettre en œuvre, moi, je fais souvent des trucs basiques et finalement, ça marche pas mal. Mais faut pas le dire !!!!

-

Lætitia

Comment devient-on un enseignant professionnel?

En formation, mais elle n'est pas assez longue, il n'y a pas eu assez de stage en pratique accompagnée. Ya eu des matières utiles et d'autres moins. Il faudrait une formation en deux ans après le concours avec des stages d'un mois.

Les difficultés que rencontre un PE pour devenir un enseignant professionnel ?

On a reçu des conseils complètement contradictoires entre le PEMF et le PIUMF. La prof a reconnu qu'elle était contre le système de la PEMF. Il aurait fallu que je fasse une chose d'un coté et autre chose de l'autre puisque je l'ai retrouvé dans le rapport comme quoi ça n'allait pas.il y a un rapport qui m'a mis le travail en atelier dans les points forts et l'autre dans les points négatifs, et c'est pour la même chose. Moi, j'étais complètement perdue, parce que je ne savais pas ce qu'il fallait que je fasse et puis en fait, j'ai fait comme je voulais, comme je pensais que c'était le mieux, j'ai un peu coupé la poire en deux. Je l'ai fait par rapport aux enfants et par rapport aux conseils. Pour une véritable formation professionnalisante, faudrait que le formateur soit pas évaluateur ça serait mieux si la validation était faite par des pairs et pas ceux qui se disent des experts ! Faudrait nous laisser, comme aux élèves, le temps de tâtonner !!!

Quels sont, selon vous, les critères favorisant le professionnalisation?

Réfléchir, trouver des réponses. On ne les trouve pas toujours, moi, j'ai besoin de petits coups de pouce de temps en temps. Pour ça, moi, ce que je préférais, c'était mon expérience en la maternelle.

Les regroupements en maternelle, on nous a beaucoup bassiné sur le sens de ces regroupements. Les miens, on m'a dit en visite, « ne permettaient pas de faire des apprentissages ». je me contentais de faire l'appel et la date à l'école comme regroupement avec les élèves. Et c'était un moment difficile à gérer parce que les élèves se sentaient pas concernés. On m'a dit qu'il fallait que je pense que j'étais dans une formation professionnelle, qu'on allait pas me donner les recettes mais que je devais réfléchir comment donner plus de sens à ce moment pour que les élèves apprennent, soient attentifs et donnent du sens à ces moments d'apprentissage en étant acteurs. Je me suis creusée la cervelle, fallait apparemment que je me secoue. Apparemment avec Julie, on était dans le même cas. Fallait qu'on trouve comment faire pour que les moments de regroupement permettent aux élèves d'apprendre.

Oui, au tout début de l'année, fallait se poser toutes ces questions, qu'est-ce qu'il faut faire pendant ces moments ? A quoi ils servent? C'était vraiment difficile à gérer.

Les gosses chahutaient dans tous les sens et ils étaient pas intéressés. Une PEMF m'a bien aidée et en plus elle était d'accord avec le PIUMF. Une fois n'est pas coutume !!! Elle m'a aidée à réfléchir sur ces problèmes-là et elle m'a quand même donné des recettes. On est pas encore des professionnelles, les PEMF, ils comprennent mieux que les PIUMF apparemment, elle m'a donné quelques trucs à mettre en œuvre :

Pour l'appel, elle m'a dit comment elle faisait :les élèves mettent leur étiquette sur le panneau de présence. Quand l'un montre son étiquette, je lui demande de dire comment il fait pour la reconnaître. On regarde la première lettre. Ça a l'air de rien, mais c'était pas évident pour moi de faire ça. J'ai compris que l'apprentissage devait être collectif. Et je regarde bien si tous les élèves peuvent voir la lettre.

Et les étiquettes-prénoms des élèves absents restent sur la table. Après, un élève part chercher ces étiquettes puis compte et nous dit combien ils sont. On commence même à utiliser une bande numérique pour compter les absents et y laisser un repère pour se souvenir du nombre d'absents. Pour le coup, les élèves sont plus intéressés et plus attentifs, j'ai gagné un point là, franchi un pas, je sais pas, dans ma carrière, ça a l'air de rien, mais pour moi, que les élèves soient attentifs, ça veut dire que j'ai réussi à les intéresser. En gros, le bruit a diminué et des élèves prennent maintenant la parole et pas que pour discuter à coté de ce qu'on fait, non c'est par ce que je crois que ça les intéresse. Les élèves retiennent dans l'ensemble rapidement la première lettre de leur prénom et commencent à retenir celle des camarades. Ça, c'est de la pratique, des plans qu'on n'a pas à faire, on nous dit comment il faut faire, c'est quand même plus confortable. Non, je blague, parce qu'il faut penser à faire progresser les élèves et là, on est tout seuls pour y penser. Quand j'ai vu que ça marchait, j'ai essayé de penser à changer « les règles » du moment pour pas lasser les élèves. Faut toujours relancer leur intérêt en maternelle. Il y avait toujours le moment où les élèves se répartissent dans les ateliers où c'était le chahut. Les élèves se lèvent tous, ceux qui sont appelés viennent pas, ceux qui sont pas appelés viennent. C'est un moment bruyant, aie ma tête au début !!!!. Pour ça aussi, la formation m'a aidé un peu, on m'a dit de distribuer aux élèves des étiquettes avec des symboles ou dessins qu'ils devront retrouver à l'endroit de leur atelier. Mais tout ça, c'est des recettes données en cachette par les PEMF. En cours, faut réfléchir, trouver par soi-même. Je pense que ça fait partie du principe de la formation professionnelle. C'est sans doute mieux de penser pour devenir autonome que d'appliquer bêtement des trucs sans les avoir trouvés soi-même. Il y a des questions que je me pose grâce à la formation. Parce que comprendre pourquoi telle situation marche ou pas, j'en serais incapable si j'avais pas de formation.

Enfin, pour ma pratique future, ce que je retiendrai du regroupement est qu'il s'agit d'un moment important en maternelle.

Ce que doit développer un enseignant stagiaire pour devenir un professionnel ?

Pratiquer !Tout le monde s'accorde sur la nécessité de faire bouger les choses pour reprocher aux IUFM le manque d'expérience pratique en comparaison de la place importante laissée à la théorie. Même Philippe Meirieu qui a crée les IUFM dit qu'ils sont vécus par certains comme un espace d'abêtissement. La réforme de Xavier Darcos prévoit une formation plus tournée vers la pratique. On attend les explications de Luc Chatel pour comprendre comment on va appliquer ce chantier.

Quelles sont les compétences qu'un professeur des écoles stagiaire doit posséder pour devenir un professionnel?

J'ai choisi ce métier avec conviction et je sais qu'il doit s'apprendre. Je dois tout apprendre, développer toutes les compétences. Moi, je l'apprend avec passion et sérieux. Je crois que c'est ça le plus important. Moi, je crois pas que les Sciences de l'Education proposent que des gadgets. Simplement on attend trop qu'on sache tout de suite tout faire. On manque de temps, c'est tout. Moi, je vois pas comment ils vont faire sans aucune formation les autres, ceux de la réforme. Non, je pense qu'il faut arriver à trouver une trame générale qui marcherait dans toutes les leçons. La didactique, ça nous aide pour ça. Il faut des phases successives. C'est ça qu'il faut apprendre pour devenir un vrai « pro » *!*

Et que vous a apporté la didactique pour devenir un enseignant professionnel ?

J'en retire beaucoup d'utilité. Mais c'est très complexe. Je suis pas experte. Ça m'a intéressée parce que c'est une science rationnelle sur l'enseignement. Et elle propose des situations qui ont du sens pour les enfants. Il est difficile de pédaler et de se regarder pédaler. La didactique des mathématiques regarde pédaler et aide à se regarder en train de pédaler. Moi, ça ça m'intéresse parce que c'est mes études. Mais je reconnais que pour la plupart de mes camarades, ça reste très opaque. Ça me permet de les épater un peu.

Bon, revenons à la pratique, disons que ça m'a aidé à « placer l'élève au cœur de ses apprentissages ». Je répète bien mon cours hein ? C'est vrai, j'essaie de me mettre à leur place quand je fais mes préps. Je pense aux problèmes que je vais leur poser. J'avoue que je m'emballe un peu quand même, parce que j'ai pas bien le temps cette année de fabriquer beaucoup. Je prends beaucoup dans les fichiers ou les ERMEL et j'adapte à la classe. C'est pas très pro, mais c'est comme ça, on a tellement à faire, à engranger, si on voulait tout fabriquer, c'est comme se faire la boule à zéro et rentrer au couvent. En tout cas, ça m'est

utile pour essayer de pas apporter de réponses toutes faites aux élèves, j'essaie toujours de les faire réfléchir. Ce qui est dur, que j'arrive pas encore à faire, c'est à dérouler toutes les phases qu'il devraient y avoir dans une séance. Ça rentre pas dans une heure. Mais je crois que c'est parce que je suis débutante, après, je pense que j'y arriverai. Je veux, je dois y arriver. Ça sera du grand art. Ça montre bien qu'il y a un grand pas entre la théorie et la pratique et que c'est dur de le franchir, ou de l'enjamber plutôt.

Cécile : master de Sciences humaines, 26 ans.

Comment devient-on un enseignant professionnel?

Nous ne sommes pas suffisamment préparés à l'IUFM. La formation est une peau de chagrin. On sait pas bien gérer la classe sur les trois cycles, c'est vraiment à développer. Avant en première année, en PE1, c'est l'année de préparation au concours, c'est du bachotage, c'est pas une formation de type professionnel, ya pourtant une logique professionnelle en deuxième année, mais c'et pas assez. Ya pas assez de transversalité entre la théorie et la pratique. La durée des stages en pratique accompagnée est bonne mais la pratique et la mise en relation de la théorie et de la pratique est un manque important. Pourtant c'est une demande institutionnelle. Ils doivent, les PIUMF, nous faire bosser toutes les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier : la relation avec les enfants, des savoirs théoriques clairs, être capable de définir des objectifs et des moyens associés, travailler avec les autres, savoir que la formation c'est jamais fini, l'esprit d'ouverture parce que c'est un métier qui est très enfermant, on peut se retrouver enfermés avec ses élèves, seul, faut toujours avoir un regard critique.

Et puis ya pas d'échange entre les PIUMF et les PEMF. Nous, on voudrait des choses concrètes sur la didactique des disciplines. Quand on va en stage en responsabilité, on se trouve assez démuni. On fait des choses, c'est pas le problème, mais on manque de recul. La théorie, on l'a mais elle est tellement extérieure à notre pratique qu'on a du mal à relier les deux. Ça se construit sur du long.

Faudrait le concours en première année et deux ans de formation. Faudrait un stage de pratique accompagnée dans chaque cycle. Quand on vient nous visiter, sur les rapports, ya toujours un paragraphe super important sur la gestion de la classe. Si on sait pas se débrouiller en classe, c'est pas grave, ça va s'arranger, mais si la didactique des disciplines ne va pas, ça pose problème. Ils insistent bien pourtant en cours sur la théorie, mais c'est qu'on n'a pas le temps pour bien comprendre la liaison entre la théorie et la pratique.

Les difficultés que rencontre un PE pour devenir un enseignant professionnel ?

Ben, on nous serine qu'il faut que les élèves soient au centre du système éducatif, je pense qu'à l'IUFM, c'est nous qui devrions être au centre du système éducatif. Ya des profs qui ont du mal à le comprendre ça. Ils ont tendance à nous modéliser, à dire, il faut faire comme ça, c'est comme ça qu'il faut que tu fasses, c'est à dire, on nous enlève un peu d'autonomie, de créativité, parce que c'est pas dans le bon sens qu'on va. On nous fait pas confiance. Il faut faire des prépas comme ça. Je sais bien que j'ai des collègues friands de recettes toutes faites, moi, j'ai pas envie d'appliquer de trucs tous prêts, je veux qu'on m'aide à comprendre, à faire. Je veux pas qu'on me transforme en perroquet. Ya aussi des profs qui ont compris, qui nous font réfléchir avec les PEMF et entre stagiaires, pour nous aider à parler, à réfléchir.

Bon, voilà le premier point. Le deuxième point, je reviens sur cette liaison théorie pratique. Quand on a par exemple abordé à l'IUFM les contenus des élèves de CM et qu'on doit faire un stage en maternelle ou inversement, on a tout a construire, c'est ce qui pose problème.

Quels sont, selon vous, les critères favorisant le professionnalisation?

C'est bizarrement lier la théorie à la pratique, parce qu'elle se fait par certains PIUMF pendant la formation. Ils invitent un PEMF pour qu'ils montrent comment ils travaillent en lecture par exemple, mais c'est très ponctuel. On alors, on construit des séquences entre stagiaires et on va les mettre en place dans la classe des PEMF, ça se fait aussi. Ya par contre des PIUMF qui font jamais appel aux PEMF, là on voit pas la liaison ente la théorie et la pratique, dommage. On devrait le demander, nous les stagiaires, à ce que ça soit intégré dans notre emploi du temps, que ça soit régulier institutionnalisé. C'est quelque chose qui devrait apparaître dans notre emploi du temps.

Sinon, les visites des PEMF ont vraiment été constructives pour moi, et aussi celle de l'inspecteur, il était pas dans la hiérarchie autoritaire mais dans la discussion. Ça m'a bien aidé à préparer mes séances. C'est leurs constats faits dans les classes où j'étais, les échecs, les réussites. Ils m'ont dit comment mieux faire, ça a élargi ma réflexion pour faire mes séances. Et puis, on a eu aussi, c'est vrai, à l'IUFM, pendant le premier cours fixé dans le cadre du module d'accompagnement du stage filé, le 14 octobre, où on a dû, par groupe de cinq environ, concevoir une séance de grammaire s'inscrivant dans une séquence décrite brièvement. Une PEMF est restée avec nous en cours et a bien participé à la préparation de cette séance. Elle nous a conseillé sur la manière de concevoir une séance et une fiche de prép. C'était riche. Je sais qu'il y en a plein qui disent qu'on apprend rien, qu'on apprend que de la théorie... mais pour moi, la théorie m'aide beaucoup. J'ai besoin d'intellectualiser les

choses pour les recontextualiser sur le terrain et leur donner du sens. Pour ça, c'est impeccable pour former un « pro ».

Ce que doit développer un enseignant stagiaire pour devenir un professionnel ?

L'esprit critique. On est tellement content d'être sur le terrain, qu'on prend, qu'on prend, on demande tout le temps des explications aux PIUMF, sans esprit critique, et cet esprit critique, je trouve qu'il manque un petit peu. Quand on va chercher de la doc, on sait pas quoi en faire quand on est en classe. On sait pas mettre en œuvre la théorie qu'on lit. On en revient toujours au même point, liaison théorie pratique. On nous apprend pas non plus à organiser nos préps, à les construire si, mais c'est surtout une demande institutionnelle j'ai l'impression. Il faudrait qu'on nous apprenne à les rendre utiles, c'est un outil, pas un truc qui nous sert seulement à être notés.

Quelles sont les compétences qu'un professeur des écoles stagiaire doit posséder pour devenir un professionnel?

La qualité essentielle d'un PE ce serait de savoir digérer rapidement la théorie qu'on nous inculque pour la placer tout de suite dans la pratique.

On nous fait le forcing au niveau du travail, bourre, bourre, bourre, et après on va en responsabilité. Y'a pas le temps en un an. On n'a pas de recul suffisant.

J'exagère à peine, c'est pas vraiment une boutade quoi !! On est censés devenir des pros en un an. Maitriser toutes les compétences professionnelles en question dans la formation. Faut vraiment avoir l'esprit de synthèse, être très intelligent, avoir l'esprit critique, du recul.

On a pas tous ça en magasin.

Et que vous a apporté la didactique pour devenir un enseignant professionnel ?

Un autre moule où se couler. C'est des théories de scientifiques pondues en dehors du terrain. Nous, on bosse directement avec les élèves, faudrait peut-être nous demander si ça fonctionne. Moi, je préfère les recettes des pédagogues, c'est plus axé sur le terrain. Eux au moins, ils nous donnent des méthodes, c'est commode, ya plus qu'à mettre en œuvre, c'est du tout cuit. Même ça, c'est quelquefois difficile : appliquer une méthode telle qu'elle. Parce que la méthode, ça tient pas compte des différences entre les élèves, et ils apprennent pas tous à la même vitesse. Alors nous, on doit veiller à leurs progrès en changeant un peu la méthode, en leur proposant des exercices différents. Finalement, je vois pas trop la différence entre la pédagogie et la didactique. La didactique, c'est sans doute plus théorique. En tout cas, ça m'a donné un certain nombre d'idées, mais le décalage qu'on observe entre les principes qu'on nous enseigne et ce qu'on vit dans les classes, ça n'aide pas à se faire une idée précise. Nous,

on n’a pas appris comme ça et ça a bien marché pourtant quand j’étais à l’école. J’ai bien appris à lire, à compter, pourquoi changer ce qui marche ? Faudrait rien changer.

Annexe 13 : Classe de maternelle. Form. 1

Form. 1 : Écoutez bien. Regardez bien la feuille, vous voyez des cases et plusieurs dominos. Vous allez découper ces dominos et vous les collerez dans la bonne case en comptant bien les points d'accord ? Pour les fleurs, regardez, il y a un chiffre sous chaque fleur. En bas de votre feuille, on voit des pétales, vous découpez bien les pétales et vous collerez le nombre de pétales qui va avec le chiffre écrit sous la fleur.

Vous, vous allez colorier la maison comme sur me modèle que je vous donne.

Les trois ateliers , vous commencez maintenant votre travail.

Bon, c'est à vous. Dans les poches, vous avez des morceaux de puzzle. Regardez la fiche que je vous montre, il ya un œuf dessiné avec des pièces de puzzle. Vous allez construire l'œuf avec les morceaux de puzzle et quand vous aurez fini, vous pourrez colorier l'œuf.

Vous, je vous ai apporté un jeu. Regardez-le et à vôtre avis qu'est-ce qu'il faut faire pour jouer ? Qu'est-ce qu'il y a sur cette fiche ?

E1: Un tableau.

Form. 1 : Oui, un tableau avec des œufs et des oiseaux. Il y a aussi des nids.

E2 : Non, c'est des bouchons.

Form. 1 : Non, je te dis que ce sont des nids. Bon, vous avez deux dés, qu'est ce qu'on en fait de ces dés ?

E3 : On les lance ?

Form. 1 : Qu'est-ce qu'on voit sur les dés ?

E : Bé, des bouchons.

Form. 1 : Non, des œufs et sur l'autre dé des oiseaux.

E4 : Des oiseaux.

Form. 1 : Bon, vous lancez les deux dés chacun votre tour. C'est toi qui commence.

Form. 1 Allez, lance les dés.

E5 : Oui, euh…ça y est !!

Form. 1 : C'est tombé sur deux œufs, et sur l'autre dé il y a quoi ?

E6 : Beh des oiseaux !!!

Form. 1 : Combien ?

E7 : Beh 2 !!

Form. 1 :: Oui, ça veut dire deux oiseaux ont pondu deux œufs chacun.

E4 : Oh !!

Form. 1 : Bon, on remplace les œufs par des bouchons. Dans quelle case on les pose ?

E2 : Là.

E3 : Non, c'est là.

Form. 1 : Vous vous êtes trompés, il faut aller un peu plus loin.

E4 : Là ?

Form. 1 Bravo. Mais combien il faut en poser ?

E7 :Beh 2 ?

Form. 1 : Presque, il faut poser 2 œufs par oiseau et il ya deux oiseaux, alors ça fait combien ?

E8 : 3 ?

Form. 1 : Presque .

E9 : 4.

Form. 1 : Bien !!Allez pose-les vite sinon on ne pourra pas finir le jeu.

Form. 1 Bon, c'est à toi, qu'est-ce-que tu dois faire ?

E10 : Lancer.

Form. 1 : Oui, dépêche-toi, je dois aller voir les autres, alors ?

Form. 1 : Tu lances les dés et après tu complètes la case avec le nombre de bouchons. Les bouchons, c'est les œufs.

Form. 1 : Alors, on voit quoi ?

E : 3 oiseaux.

Form. 1 : Oui, et les œufs ?

E2 : 1 !!!!!

Form. 1 : Ça veut dire que trois oiseaux ont pondu 1 seul œuf.

E1 : Ouais !!!!

Form. 1 : Alors ont a besoin de combien de bouchons ?

E6 : 3 !!!!

Form. 1 : on les pose où ?

E11 : Là !!

Form. 1 :Presque !avance encore un peu !

E11 : Là !!

Form. 1 : C'est bien, à toi. Prends les dés et lance.

Form. 1 : Allez, tu vois trois oiseaux, et 2 œufs, alors combien tu poses de bouchons ?

E11 : 5 ?

Form. 1 : Mais non, continue un peu !

E12 : 6 ?

Form. 1 : Oui, c'est très bien, pose 6 bouchons dans la bonne case.

Continuez seuls maintenant.

L'enseignante part, mais les élèves se tromperont fréquemment de cases sur la grille, et de nombre d'œufs. L'activité se terminera sans synthèse.

Annexe 14 : Classe de ce1 : Form. 2

Form. 2 : Ecoutez ! On va résoudre un problème les ce1, ça va être bien vous allez voir. Adella va nous lire un problème, tout le monde regarde au tableau et écoute Adella.

E1: Madame et Monsieur Scussat vont en vacances pendant 28 jours dans un camping avec leur fils Rolland. Pour un adulte, ça coute 8 euros par jour et pour un enfant, ça coute 7 euros par jour.

Combien vont-ils payer à la fin de leur séjour ?

Form. 2: Vous allez recopier ce problème sur votre cahier, et vous chercherez après la solution. OK ? Je vais d'abord relire le problème : Madame et Monsieur Scussat vont en vacances pendant 28 jours dans un camping. Pour un adulte, ça coute 8 euros par jour et pour un enfant, ça coute 7 euros par jour. Je suis sûr que vous avez bien compris et que vous allez réussir.

Combien vont-ils payer à la fin de leur séjour ?

E2 : Il faut chercher quoi ?

Form. 2: Les autres répondez ? Alors, je croyais que vous étiez forts !!

E 3: Combien ils vont payer.

Form. 2: Combien c'est pour un adulte la journée ?

E4 : 8 euros.

Form. 2: Pour un enfant, ça coute combien ? Alors hein !!

E3 : 7 euros.

Form. 2: Vous allez travailler par deux et vous écrirez les opérations sur la grande feuille que je vous donne. D'accord ? Discutez pas trop d'autre chose !!! parce qu'après, je vous demanderai d'expliquer comment vous avez fait aux autres camarades.

Le maitre va de table en table :

Form. 2: Qu'est-ce qu'il faut chercher alors ? Chut, chut, non, c'est pas ça…

Form. 2: Madame Scussat et monsieur Scussat avec leur fils Rolland, c'est combien de personnes ?

E 6: Trois.

Form. 2: Bon, combien de jours ils restent dans le camping ??

E5 : Vingt et un.

Form. 2: Bon et bien cherchez alors maintenant et dépêchez-vous., chut, chut, chut, chut…(le bruit augmente)

Form. 2: Vous travaillez bien ensemble, d'accord ? Redite-moi ce qu'il faut chercher.

E7 : Bée, c'est au camping….mais on comprends pas.

E8: Aide-nous !

E9: Quels nombres il faut prendre.

E10: C'est une addition ou une multiplication ?

E8: Non, s'ils doivent payer c'est une soustraction.

Form. 2: Bon, je réexplique vite. Ils vont au camping 28 jours, Les adultes c'est 8 euros et l' enfant 7 euros. Il faut calculer 28 fois 7 Pour le fils, cherchez pour les parents combien ça va couter.On corrige ensemble au tableau.

(au bout de 5 minutes) :

E6 : On a fini maître .

Form. 2: Ok et les autres ?

E3 : Ils ont pas fini, ouh ouh !!!!Ouais et nous on n'est jamais allé au tableau.

Form. 2: D'accord, mais qui n'a pas encore fini ?(des doigts se lèvent)

Form. 2: Bon maintenant, c'est terminé. Vous deux, vous venez au tableau avec votre feuille.

Form. 2: Vous écoutez bien vos camarades qui vont nous expliquer comment ils ont fait. Paul, tu poses ton crayon sur la table. Tu nous expliqueras après si tu veux. Bien, vous savez combien il y a d'adultes ? Vous m'avez dit qu'il y en avait…

E1 : Deux.

Form. 2: Bien, mais qu'est-ce que vous avez fait comme opération ? 28……

E5 : 28 fois 30.

Form. 2: Combien il fallait payer pour un enfant ? Vous avez-fait comme eux ? Vous êtes d'accord avec eux ?

E10 : Non.

Form. 2: Vous avez tous fait comme votre copain ?

E 12: Non !!!!!!

Form. 2: Bon, donc pour une journée ça coute combien ? Je ne pense pas qu'ils aient raison. Comment avez-vous fait ? Chut, chut !!!! écoutez Marie et Aude, elles ont calculé 28 fois 14. Vous êtes d'accord ?

E11 : Oui !!!!

E13 : Non !!!!!

Form. 2: Elles ont calculé 28 fois 14, ceux qui ne sont pas d'accord le disent. Savez-vous faire des calculs comme ça ?

E9 : Oui !!!

E7 : Non !!!!

Form. 2: Bon , alors on va le faire avec la calculatrice. Qu'est ce que vous faites couchés tous les trois ? Relevez vous !! C'est bien vous ça. Je voudrais le silence. Qui veut prendre la calculatrice ?

E14 : Moi, moi, moi…

Form. 2: Bon alors 28 fois 14, ça fait quoi ?

E 7: 42.

Form. 2: Qui a trouvé ce nombre ? Asseyez-vous, je vais expliquer. Est-ce que vous avez appuyé sur la touche du fois ?

E5 : Oui.

Form. 2: Mais non, recommencez. Vous avez appuyé sur le plus. Allez taisez-vous les autres, dans quelques minutes, on fait un autre travail.

E3 : Oui !!!!!

Form. 2: Il fallait appuyer sur le fois. Pour les adultes ça aurait du faire 392 . On verra plus tard avec leur fils combien ils devront payer. Bon, rangez vos affaires.

E1 : Ouais !!!!

Annexe 15 : Classe de cm2 : Form. 3

Form. 3*:* Taisez-vous et prenez le document. Qui peut m'expliquer ce que signifient les nombres ?

(l'enseignante réclame à moult reprises sans efficacité le silence en cognant le poing sur son bureau)Comment on peut savoir si c'est des horaires de départ ou des horaires d'arrivée ?

E1 : On voit un D, c'est le départ.

Form. 3: Et le A alors ? (chahut et absence de réponse) Si c'est le D, c'est l'heure de départ qui est indiquée, par contre si c'est le A, c'est l'heure d'arrivée.. Chut !!!d'accord ? Je vous ai répartis en équipes en 3, Chut !!!!elles sont écrites au tableau. Vous devrez répondre aux questions qui sont notées. Bon ça suffit Max, retourne à ta place ! Je disais, les réponses, euh, non les questions (rire de la classe) sont notées sur cet autre tableau. Vous écrirez vos réponses sur votre cahier (parlant de plus en plus fort) et après, vous viendrez au tableau pour expliquer comment vous avez fait à vos camarades. Chut, écoutez, sinon vous ne ferez rien !!!! Mais n'oubliez pas, vous devez vous aidez. Ceux qui ne comprennent pas doivent être aidés par leur camarade. C'est très important.

Les élèves se répartissent en équipes et chahutent.

Form. 3 : Bon, on doit chercher, tu as compris, à quelle heure il part le train pour Libourne et combien de temps il met pour y arriver.

E2 :Où c'est les départ.

E1 : bé là.

E3 : Mais moi, je comprends pas pourquoi tu dis ça.

E1 : C'est pour trouver. Bon, il part à 7h30.

E2 : Ouais, on a troué.

E3 : Eh, c'est pas fini.

E1 : Faut trouver combien de temps il met, il arrive à Libourne à 8h25.

E3 : Ça fait 15h 55.

E1 : Et, t'es fou, c'est pas possible. C'est 55 qu'il faut trouver.

E3 : Hein, 55 heures, c'est pas possible.

E1 : Mais non, c'est des minutes.

Form. 3: Bon, vous avez fini ?

E3 : Non !J'arrive pas à comprendre à quoi servent les heures.

Form. 3: Discutez plus longtemps.

E3 :Ça sert à rien, je comprends toujours pas.

Form. 3: Rolland, explique lui encore alors, essaye d'une autre façon.

(Rolland soupire)

Form. 3: Il va falloir aller au tableau.

E1 : Mais j'arrive pas à lui expliquer.

Form. 3: Bon, venez maintenant :A quelle heure part le premier train pour Libourne ? Toi, je ne t'ai pas interrogé, alors tu te tais. De quelle gare il part ?

E6 : Bergerac !!! (hurlent certains enfants.), on veut venir au tableau maitresse !

Form. 3: A quelle heure il part ce train ?

E9 : A 7h30.

Form. 3: Oui, tu peux dire toi, à quelle heure il arrive à Libourne ?

E11 : C'est à Libourne !!!

Form. 3: J'ai demandé l'heure d'arrivée à Libourne. (la stagiaire frappe encore du poing sur la table)

Form. 3: Il part à 7h30 de Bergerac, vous regardez sur la fiche horaire , vous cherchez la ligne où il y a écrit 7h30, à quelle heure il arrive Mélanie ?

E12 : 8h30 disent plusieurs élèves.

Form. 3: Qu'est-ce que tu attends Mélanie ?

E 13: 8h25, répond Mélanie.

Form. 3: Il arrive à 8h25 ou à 8h30 ?

E9 : Où il faut regarder ?

Form. 3: Taisez-vous ! Tu regardes pas où il faut, tourne la page, tu n'as même pas ouvert le

prospectus. Toi, Vincent, tu n'as rien à dire, Pierre je ne t'ai rien demandé. Il y a deux trains pour Libourne, mais il n'y en a qu'un seul qui part à 7h30. (chahut à nouveau)

Form. 3: Maintenant si je prends le train qui part de Le Buisson de Cadouin à 11h 30, à quelle heure j'arrive à Bordeaux ? Vous prenez votre cahier de brouillon et vous l'écrivez.

E : 13h50 ! répond immédiatement un élève.

Form. 3: Tu te tais, vous travaillez sur votre cahier j'ai dis, vous cherchez combien de temps le train met pour aller à Bordeaux. Chut, chut !!! (coups de poing sur la table répétés). Bon allez, on va corriger ensemble alors. Toi vas au tableau.

E14: Non j'ai pas compris.

Form3 : Vas -y je te dis, on verra bien.

E14 : C'est bon, c'est bon !!! Bon je vais au tableau

Form. 3: Bon, vous écoutez tous ?

E : 2h20.

Form. 3: Bon vous avez tous trouvé 2h20 ? Est-ce qu'il ya d'autres résultats ? Chut, je vous demande de vous taire.

E 12: Mais oui ils sont ok avec moi, de toute façon c'est pareil. Je viens au tableau ?

Form. 3: Toi, tu vas être puni, si tu continues, mais viens plutôt au tableau pour expliquer ce que tu as fais.

Form. 3: Silence, taisez-vous, écoutez Maxime, où il faut regarder les heures ?

E1 : Ici.

Form. 3: Oui, regardez comment il a fait. Vous avez trouvé la même chose ?

E3 : Non, avec la calculette j'ai trouvé autre chose.

Form. 3: On verra, comment il a fait Maxime, il a fait des additions de quoi ?

E5 : Oui, il a additionné toutes les heures où le train s'arrête.

Form. 3: Taisez-vous. Chut !!! Toi, Clément, viens expliquer. Vous regardez oui, Clément, il met l'heure d'arrivée ici et l'heure de départ là.

E6 : Et quoi alors ?

Form. 3: Répétez-moi à quelle heure arrive le train ! (tous les enfants s'agitent et parlent très fort)

Form. 3: 13h50, c'est quoi les 50 ? Chut arrêtez de parler, écoutez un peu.

Form. 3: Ça c 'est les minutes et ça, c'est les heures. Il arrive à quelle heure ?

E7 : Qu'est-ce qu'il faut dire ?

E9 : Moi j'ai trouvé déjà, c'est 2h20

Form. 3: Combien de minutes ? Levez le doigt ?

E8 : Taisez vous , arrêtez, on n'entend plus le maitre. (Les enfants sortent en criant après la sonnerie.)

Annexe 16 : compte-rendu de la première situation : Déb. 1

Déb. 1 : Vous croisez vos bras maintenant. Ecoutez bien à présent, car c'est un moment important, je vais vous dire la consigne de l'exercice. Combien Picbille et Dédé ont-ils de billes ensemble, celles qu'on voit comme Dédé et celles qui sont dans les boites ?
Je répète la consigne, écoutez à nouveau. Combien Picbille et Dédé ont-ils de billes ensemble, celles qu'on voit comme Dédé et celles qui sont dans les boites ?

Combien y a-t-il de billes qui ont été rangées ? Regardez bien l'image avec Picbille et Dédé.

Les élèves sont alors occupés à compter les boites et les billes.

E2, E3, E7, E8 : vingt !

Déb. 1 : Non, Louis, encore une fois tu n'as pas assez fait attention à ce que tu vois !
E4 : Ya trois boites.
Déb. 1 : Non Noreen, il n'y a pas que des boites, il y a aussi des billes. Alors les autres ?
E7 : Oui y a six billes !
Déb. 1 : D'accord mais ce n'est pas ce que j'ai demandé, je répète encore, Combien Picbille et Dédé ont-ils de billes ensemble, celles qu'on voit comme Dédé et celles qui sont dans les boites ?
E8 : Bé trente.
Déb. 1 : Ah et les billes alors Benoit ?
E9 : Bé six.
Déb. 1 : Bon alors, les billes et les boites ça fait ?
E10 : vingt six !
Déb. 1 : Non, Benoit et les autres ?

E11: Ca fait 36 billes.
Déb. 1 : Bravo, mais comment vérifier leur travail ?
Inaction des élèves
Déb. 1 : Regardez bien le trait au crayon qu'on a commencé à faire autour des billes. Vous faites pareil maintenant. N'oubliez pas de faire des paquets de 10.

Les élèves exécutent la consigne. Certains réussissent et d'autres commettent des erreurs d'énumération.

Déb. 1 : Est-ce que toutes les billes ont été bien groupées, aucune n'ont été perdues au cours

de la mise en boite de 10 ?

Les enfants acquiescent sans fournir de réponse argumentée.

Pour faciliter la tâche des enfants, Déb. 1ajoute encore : Il faut vérifier le travail en comparant les deux collections : celle d'avant le rangement et celle d'après le rangement. Est-ce qu'on trouve le même nombre de billes ?

Les enfants vérifient et annoncent trouver le même résultat avant et après.

Déb. 1 : Ca veut dire qu'ils se sont trompés Picbille et Dédé ou qu'ils ne se sont pas trompés ?

Pour répondre aux attentes explicites de la maîtresse, les élèves reprennent en chœur que les personnages ne se sont pas trompés .

E1 : ils se sont pas trompés

Déb. 1 : Tu es sure ?

Pas de réponse.

Déb. 1 : Qui me rappelle ce qu'il fallait faire dans ces exercices ?

E2 : Il fallait faire des paquets !

E9 : Oui de dix billes !

Les élèves expliquent seulement l'activité matérielle consistant à entourer comme sur le modèle des paquets de dix billes et manifestent leur incompréhension de l'activité, l'enseignante invite alors à nouveau à observer les illustrations affichant une collection de billes d'un coté et une organisation en boites de dix de l'autre.

Elle questionne par la suite : Pourquoi on a fait des paquets de dix billes, qui fait comme ça sur le fichier ?

Les enfants nomment bien sur les personnages.

E: Picbille et Dédé !

Déb. 1 : Eh bien les boites qu'ils ont faites, c'est des paquets de dix, vous avez bien trouvé le même nombre qu'eux ? Pour ceux qui se sont trompés, on verra après à mon bureau.

Retenez qu'il faut faire des paquets de dix quand on veut savoir combien il y a d'objets dans une grande collection. Vous devrez faire comme cela dorénavant .

Annexe 17 : Compte rendu de la deuxième situation : Déb. 2

Déb. 2 : Bon, maintenant on va faire un jeu ; il y avait une fois un château de 60 pièces. Pour se retrouver dans ce château, toutes les pièces portaient un numéro sur leur porte. Certaines de ces pièces contenaient un trésor. Pour obtenir ce trésor, il suffisait d'indiquer le numéro de la pièce où il se trouvait caché. Vous choisirez chacun votre tour une pièce et vous donnerez le numéro de cette pièce. Seules les pièces recouvertes d'un gobelet permettent d'obtenir un trésor. Pour obtenir le trésor, on montre une des cases du tableau et on donne le numéro de cette case. Les autres enfants du groupe disent alors si le joueur a bien proposé le numéro correspondant à la case montrée, si tel est le cas, le joueur découvre le trésor et le garde. Si l'enfant s'est trompé, il peut rejouer en proposant le numéro d'une case montrée.

Face à l'inaction des élèves, Déb. 2 reformule la consigne : Eh bien, je répète, vous allez chacun votre tour choisir un pièce cachée par le gobelet et vous direz le numéro caché. Les autres élèves disent si la réponse est bonne ou fausse. Si la réponse est bonne, l'enfant gagne le trésor, si la réponse est fausse, l'enfant remet le gobelet et passe son tour. Et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de pièce cachée.

Les élèves froncent les sourcils.

E1 : Mais on connaît pas tous les nombres !!

E2 : Comment on fait si on sait pas ?

Alors que les élèves l'interrogent sur les moyens qui les aideront à nommer les nombres, elle leur accorde l'aide qu'ils demandent.

Pour se faire, Déb. 2 ajoute: Vous utilisez la file numérique .

Au début du jeu, les élèves ne relèvent pas les erreurs commises par leurs camarades lorsqu'ils ne désignent pas correctement les nombres.

E4 : C'est 10 et 4.

E3 : C'est 10 et 1

Alors, Déb. 2 intervenant à nouveau : Vous ne dites rien les autres ? Pourtant ils se sont trompés, on va compter ensemble sur la file numérique pour trouver comment dire ces nombres .

Une fois la procédure expliquée aux élèves, ils la réutilisent presque spontanément pour

désigner le nombre dissimulé sous un gobelet.

E5 : Euh, c'est 20, euh, 30.

E6: Non, c'est pas ça, c'est euh…

E6 n'ayant pas eu recours à la bande numérique, Déb. 2 signale l'erreur commise et rappelle la procédure adéquate à mettre en œuvre pour réussir : Vous vous êtes encore trompés, il faut compter sur la file numérique, faisons le ensemble.

La classe récitant : 1, 2……..jusqu'à 40.

Déb. 2 : donc, c'était 40 et pas 20 ou 30, à toi .

E10 : 1 et 2

Déb. 2 : Non, ce nombre ne se lit pas un-deux mais douze, pourtant tu le connais ce nombre toi.

Comment j'ai dit ce nombre déjà ? Reprenons ensemble la comptine avec la file numérique

La classe récitant à nouveau jusqu'à 12.

Deb2 : il reste un nombre caché sous un gobelet. Soulève le gobelet Paul et dis-nous le nombre que tu y vois.

E11: 3 et 1 ? Euh 13 ?

Deb2 : Non, ce n'est pas ça. Et toi, qu'en dis-tu ?

E12: C'est..... 3 et 1 ?

Deb2 : Non reprenons la file numérique pour trouver ce nombre.

Les élèves récitent jusqu'à 31.

Déb. 2 : Bon on a terminé, il n'y a plus de pièces cachées, vous saurez que vous devez toujours regarder sur la file numérique pour dire un nombre que vous ne connaissez pas.

Annexe 18 : Compte rendu de la troisième situation : Déb. 3

Déb. 3 : Soyez sages maintenant, car je vais vous expliquer ce que nous allons faire : Vous n'avez pas le même nombre d'allumettes. Voyez- vous ce que nous allons faire ?

E1: On va les compter.

Déb. 3 : Oui et pourquoi ?

E2: Bé pour savoir combien il y en a.

Déb. 3 : Qu'est ce qu'on pourra savoir après ?

E2 : Ceux qui en ont le plus.

Déb. 3 : C'est tout ?

E3 : Non, et ceux qui en ont moins.

Déb. 3 :Comment allons-nous faire ? Il y a beaucoup d'allumettes.

E4 : On va faire des paquets.

Déb. 3 :Vous avez déjà compté des petites collections d'allumettes, vous savez que pour ne pas se tromper, il faut faire une marque sur chaque allumette comptée. Tout à l'heure, chaque équipe me donnera ses informations, je les écrirai au tableau. Vous noterez avant vos informations sur la feuille. Les enfants s'engagent dans la tâche et notent leur résultat sur la feuille. Les feuilles sont affichées au tableau : on peut lire :

- 4 paquets de 12 et 3
- 5 paquets de 10 et 2
- 9 paquets de 5 et 1
- 10 paquets de 3 et 6
- 6 paquets de 8 et 3

<u>Mini bilan collectif :</u>

Déb. 3: Vous vous rappelez ce qu'on devait faire ?

E6: On voulait compter les allumettes.

Déb. 3: C'est tout ?

E7: On devait trouver qui avait le plus d'allumettes.

Déb. 3 : Et les autres ?

E 8: On devait comparer nos collections.

Déb. 3 : Est-ce qu'on peut le faire ?

La classe : Non !

Déb. 3: Pourquoi on n'y arrive pas ?

E9: On peut pas savoir parce qu'on a pas fait les mêmes paquets.

Déb. 3 : Et les autres alors ?

E10: Nous, c'est pareil, on peut pas savoir.

Déb. 3: Qu'est-ce qu'il faut faire alors ?

La classe : Faire des paquets pareils.

Déb. 3 : De combien alors, que décidez-vous ?

E10: On peut faire des paquets de 10.

Reprise : D'autres feuilles sont distribuées. Les groupes ayant constitué de petits paquets auparavant adaptent à présent leurs stratégies de comptage des voisins en pointant eux aussi chaque élément inventorié. Nouveau débat avec institutionnalisation et introduction des signes + et x.

Les feuilles sont affichées et on obtient :

- 9 paquets de 10 et 3.
- 8 paquets de 10 et 4.
- 10+10+10+10+10+10+10+10+10+10.
- 7 paquets de 10 .
- 7 fois 10 et 2

Les enfants à tour de rôle sont interrogés sur leur résultat. Ils ont produit une procédure adaptée et efficace pour comparer les collections.

Déb. 3 : Peut-on comparer maintenant vos collections ?

La classe : Oui.

Déb. 3: Pourquoi ?

E1 : Parce qu'on a fait les mêmes paquets :

Déb. 3: Comment ça ?

La classe : Oui , on a fait des paquets de 10.

L'enseignant montre la notation 10+10+10+10+10+10+10+10+10+10 : Est-ce que les enfants qui ont écrit cela peuvent venir expliquer à leurs camarades ? (le groupe en question se déplace au tableau et montrant un à un chaque paquet de 10) :

E10 : Sur notre feuille on a trouvé 10 paquets de10 allumettes.

Déb. 3 : D'accord mais pourquoi vous avez écrit « + » ?

E7: Parce c'est pour bien montrer tous les paquets de 10.

E3 : Oui et c'est en plus à chaque fois.

Déb. 3 : D'accord, mais est-ce qu'on peut essayer de faire un peu pareil pour les autres feuilles ?

La classe : Oui !

Déb. 3: Dictez-moi alors ce que je dois écrire. Puis à tour de rôle, la classe dicte chaque résultat avec des additions.

E2 : - 10+10+10+10+10+10+10+10+10+3

E 11: - 10+10+10+10+10+10+10+10+4

E12: - 10+10+10+10+10+10+10+10+10+10

E14: - 10+10+10+10+10+10+10

L'enseignant montre la notation 7 fois 10 et 2 : Est-ce que les enfants qui ont écrit cela peuvent venir expliquer à leurs camarades. (le groupe en question se déplace au tableau et montrant un à un chaque paquet de 10) :

E13: Sur notre feuille on a trouvé 7 paquets de 10 et 2.

Déb. 3 : D'accord mais pourquoi vous avez écrit « fois » ?.

E3 : Beh, parce qu'on a vu 7 fois 10.

L'enseignant montrant les autres feuilles affichées : Eh là ?

La classe : 9 fois !

Déb. 3 : Et là ?

La classe : 8 fois !

Déb. 3 : Et là ?

La classe : 7 fois ! etc.…

L'enseignant montre alors la notation usuelle : Le fois que vous me dites peut être écrit X. Pouvez-vous me dire alors ce qu'on peut écrire sur chaque feuille ? A tour de rôle, chaque enfant dicte à l'enseignant les notations pour l'inventaire des autres collections.

E7 : 9 x 10 et 3

E6 : 8 x 10 et 4

E2 : 7 x 10

E4 : 10 x10

Annexe 19 : compte rendu de la situation « Le grand ROBOT » menée par Exp. 1

1. Présentation de la situation

Organiser les équipes de 2 et désigner les marchands (2 ou 3 selon le nombre d'élèves de la classe).

Montrer un robot et présenter la tâche :
Gribouille a joué avec les nouveaux robots. Ils sont plus grands que les premiers. Comme ils ont aussi beaucoup plus de boutons, les marchands de boutons se sont organisés : ils ont des boutons seuls et des plaques qui contiennent dix boutons **(les deux catégories de « produit » sont montrées).** ***Il suffit de leur demander ce que l'on veut. Mais attention, ils donnent exactement ce qu'on leur demande. Il faut donc bien préciser si on veut des plaques de dix boutons ou des boutons seuls. Les boutons vendus en plaques devront être découpés avant d'être placés sur le ziglotron.***
Dans chaque groupe, un seul élève ira vers un des marchands et il ne pourra y aller qu'une seule fois. Il faut ramener juste ce qu'il faut de boutons, ni plus, ni moins.

Insister sur les deux contraintes principales :
- il y a dix boutons pour chaque plaque ;
- les marchands doivent donner exactement ce qu'on leur demande : on peut leur demander par exemple « 12 boutons », ou « 15 plaques », ou encore « 8 plaques et 11 boutons ».

Matériel

Par équipe de 2
- un des 3 ROBOTS (23, 30 ou 37 boutons) **> fiches 37, 38 ou 39**
- une feuille blanche et des ciseaux

Pour un marchand
- 1 boîte avec 150 boutons isolés et 1 boîte avec 100 plaques de dix boutons **> fiche 40**

CD-Rom jeu 2

Les contraintes apportées à la situation pour les deux premières séances autorisent un assez grand nombre de procédures, alors que dans la troisième séance le recours à la signification de chaque chiffre de l'écriture des nombres favorisé.

Cette séance préparatoire ne vise pas à mettre en évidence de façon explicite la décomposition du nombre en groupements de dix et en unités.
Elle est destinée à permettre :
– l'appropriation de la situation par tous les élèves ;
– l'observation par l'enseignant des procédures utilisées.

2. Résolution et mise en commun

Les élèves d'une même équipe doivent se mettre d'accord sur ce qu'ils vont demander au marchand. Puis un seul se déplace. Ils valident ensuite en plaçant les boutons sur le robot.

La mise en commun porte essentiellement sur :
- ce qu'a fait chaque groupe avant d'aller chez le marchand ;
- ce que chaque groupe a ensuite demandé au marchand ;
- la réussite ou l'échec du groupe.

Deux moments sont importants à observer pour prendre connaissance de ce qu'ont fait les élèves :
1) L'information prise sur le robot:
– ils ne prennent pas d'information et vont directement der
un nombre quelconque de boutons ;
– ils comptent les boutons un par un ;
– ils groupent les boutons par dix, puis comptent les paque
boutons isolés.
2) La commande demandée au marchand :
– un certain nombre de boutons isolés ;
– un nombre de plaques et un nombre de boutons isolés.

Brouhaha de la classe, l'enseignante doit instaurer un climat d'écoute :

Exp. 1 :Vous faites le silence, on ne peut pas travailler dans ces conditions, Paul, lève toi et mets toi debout dans la rangée les bras derrière le dos.

E1 : Mais maitresse ya pas que moi qui fait du bruit !!

Exp. 1 : Ça alors, en plus tu réponds ! Peut-être que comme ça, tu pourras écouter et pas déranger les autres.

Brouhaha de la classe.

Exp. 1 : Bon et les autres, ça suffit !! J'ai dit ça suffit.

Silence de la classe.

Exp. 1 : Donc, vous votre rôle aujourd'hui, ben, vous allez apprendre quelque chose, hein, vous savez, vous savez des choses sur les petits nombres. Voilà. Aujourd'hui….. on va…. Travailler sur certains nombres écoutez bien …. Certains nombres qui sont grands. Alors, vous allez devoir résoudre un problème, parce que Gribouille a joué avec les nouveaux robots. Ils sont plus grands que les premiers. Comme ils ont aussi beaucoup plus de boutons, les marchands de boutons se sont organisés : ils ont des boutons seuls et des plaques qui contiennent dix boutons (les deux catégories de « produit » sont montrées). C'est Enzo, Julien et Julie qui seront les marchands. Il suffit de leur demander ce que l'on veut. Mais attention, il faudra faire très attention, ils donnent exactement ce qu'on leur demande. Il faut donc bien préciser si on veut des plaques de dix boutons ou des boutons seuls. Vous allez donc apprendre à compter les paquets de 10 boutons et les boutons seuls. Les boutons vendus en plaques devront être découpés avant d'être placés sur le robot.
Dans chaque groupe, un seul élève ira vers un des marchands et il ne pourra y aller qu'une seule fois. On va ramener juste ce qu'il faut de boutons, ni plus, ni moins.

Tiens, on répète ce qu'il faut faire ?

E2 : Inaudible, il faut commander des boutons pour les robots ?

Exp. 1 : Oui, il ne faudra pas se tromper. Et puis, c'est tout ?Enzo, Julie et Julien, vous faites quoi vous ?

E3 : Les marchands.

Exp. 1 : Les autres, vous travaillez par groupes de deux, comme d'habitude.

Vous vous travaillez ensemble, mais tu peux l'aider, tu lui expliques, mais tu fais pas à sa place, vous comptez ensemble .

E5 : D'accord maîtresse.

Exp. 1 : Allez, je sais que c'est plus compliqué parce qu'il y a plus de boutons, mais n'en n'oubliez pas .

Pensez bien qu'après vous devez porter votre bon de commande aux marchands et qu'il ne faut pas oublier de boutons.

E2 : Maitresse, je sais pas le nombre après !!

Exp. 1 : Si tu ne sais pas le nombre qu'il y a après 59, tu t'aides de la file numérique au dessus

du tableau .Paul, tu vas tenir la règle et tu fais compter Benjamin qui a plus de mal à compter, mais tu lui dis pas les nombres.

E7 : Bon, d'accord !!!

Exp. 1 :Tenez bien votre feuille droite, il faut écrire droit pour qu'on puisse vous relire, c'est pas parce que c'est pas dans le cahier qu'il faut pas s'appliquer .

E6 : Moi, j'y arrive pas et lui il sait pas non plus !

Exp. 1 : Julie n'a pas compris , quelqu'un peut lui expliquer ? Chut !!!On peut pas travailler dans le bruit, Karima a mal à la tête, je vous donne un travail amusant qui vous plait bien avec les robots et vous êtes agités, ça va pas !! » Romain, si tu as compris, est-ce que tu peux aller voir Julie ?Je vous rappelle qu'il faut bien réfléchir quand on cherche une solution ne vous précipitez pas, après, tout le monde a faux et il faut recommencer.

E2 : Oui mais c'est quand même dur, même en réfléchissant !

Exp. 1 : Alors pour s'aider, moi, j'aimerais qu'il y en ait un qui compte dans les groupes de ceux qui font les commandes et l'autre qui vérifie bien si son copain ne s'est pas trompé.

Exp. 1 : Allez faites bien votre travail.

Durant la mise en commun :

Exp. 1 : Bon, vous me rappelez ce qu'il fallait faire ?
E2 : Il fallait commander des boutons pour les robots.
Exp. 1 : Oui, et après, quand on avait récupéré les boutons chez les marchands, qu'est-ce qu'on faisait des boutons ?
E3 : On les mettait sur les robots.
Exp. 1 : Oui, mais pour réussir qu'est-ce qu'on devait avoir ?
E7 : Bè, le bon nombre de boutons.
Exp. 1 : Ok Victor, mais ça veut dire quoi, mais comment on pouvait savoir si on avait le bon nombre de boutons ?
E8 : En les mettant sur les robots.
Exp. 1 : Bien, alors, qui a réussi, qui a trouvé le bon nombre de boutons ?
E9 : Nous, c'est bon !
E10 : Nous non, il y avait trop de boutons à compter.
E11 : Oui, nous c'est pareil, on s'est trompés, c'était trop dur maîtresse !

Exp. 1 : Et les marchands alors ? Qu'est-ce qu'ils en pensent ?

E12 : bé nous, les bons de commandes ils étaient pas tous pareils.

Exp. 1 : Pourquoi ? Racontez nous !

E12 : Bé je sais pas trop.

E12 :Il y en avait qui avait écrit des paquets de 10 et d'autres juste un nombre.

E11 :Ouais, pour nous c'était plus facile quand il y avait des paquets de 10.

E12 : Bé oui, parce que quand c'était un nombre, fallait tout compter.

E11 : Oui, et nous aussi ça nous fait tromper.

Exp. 1 : Y a-t-il des groupes qui souhaitent présenter leurs résultats ? Pas forcément ceux qui ont réussi d'ailleurs !

E9 : Ouais, nous on s'est trompés en comptant ! On avait trop de boutons ! C'est parce que il y en avait trop maitresse !!

E3 : Bé nous on a su, mais on a fait des paquets de 10, c'était plus facile !

Exp. 1 : Ah oui, comment vous avez fait alors ?

E2 : Nous, on a trouvé quatre dizaines ça fait quarante.

Exp. 1 : Regardez au tableau, ceux qui n'ont pas bien compris ce que disent les copains :je dessine des ronds, je fais des paquets de 10, j'en ai fait combien ?

E3 : 4 !

Exp. 1 : C'est des dizaines, il ya en a 4.

Exp. 1 : Je peux faire la même chose avec les doigts : regardez, je dessine des mains, je peux faire combien de paquets de 10 ?

E4 : 4 !!

Exp. 1 : Oui, pareil, c'est des dizaines !C'est quatre fois tout ça !

évoquée par l'enseignante :

Exp. 1 : dix plus dix, vingt et encore dix+ dix, quarante.

Exp. 1 : Bon, bé la prochaine fois, on fera tous des commandes de 10 alors ?

E3 : D'accord !!!

Exp. 1 : en plus, c'est plus facile pour tout le monde, ceux qui font la commande et ceux qui sont les marchands.

Exp. 1 : pour compter les boutons sans se tromper, comment on peut faire ? Il n'y en a pas qui on fait des petites traces ?

E2 : Oui, nous on a fait une marque.

Exp. 1 : Pourquoi ?

E : parce que, on recompte pas 2 fois comme ça.

Exp. 1 : C'est tout ?

E5 : C'est aussi pour pas en oublier des boutons.

E2 : oui, mais nous, c'est qu'on connaissait pas ces nombres !

Exp. 1 : Ah ! Alors comment on fait pour dire des nombres qu'on connaît pas, il y a un outil dans la classe pour nous aider à compter, c'est quoi ?

E12 : Ah, oui, la file numérique.

Annexe 20 : compte rendu de la situation « La planche des nombres » menée par Exp. 2

E : Brouhaha…

Exp. 2 : Je ne commence pas avant que je n'entende plus aucun bruit., aujourd'hui, il faudra bien, bien faire attention, bien regarder dans le fichier, ça aidera pour l'exercice sur l'ardoise. Faudra toujours, réfléchir et se dire pourquoi on fait quelque chose, parce qu'après faudra expliquer aux camarades c'est pas moi qui le ferai. D'accord ? Quand j'interrogerai au tableau aujourd'hui, je vais vraiment vous demander de faire ça. Il faudra faire des phrases en disant parce que quelque chose. D'accord ? Alors notre petit problème aujourd'hui, ça va être … de écoutez bien là ça va être un petit peu compliqué, de faire des paquets de 10 avec des billes. Mais avant pour que ce soit plus facile, on va jouer au jeu de la planche des nombres avec votre ardoise.. On va… on va se faire un exemple tous ensemble d'accord ? … alors l'exemple tous ensemble ça va être avec le nombre 20, il faut le chercher dans le jeu de la planche des nombres et vous regardez bien comment il est représenté. C'est un peu comme la file numérique au dessus du tableau. Dans chaque nuage, il y a un nombre et dans la case au-dessus il y a la collection de jetons qui correspond à ce nombre. Alors que voyez-vous dans la case au dessus du nombre 20 ?

E1 : On voit 2 boites.

Exp. 2 : Pourquoi il faut 2 boites de 10 ?

E2 : Parce que 10 et 10 ça fait 20 !

Exp. 2 : Très bien Morgan, maintenant, nous cachons la planche avec l'ardoise, je dis un nombre, vous l'écrivez sur votre ardoise et il faut le dessiner avec les boites et les billes. Allez, on commence, vous êtes prêts ?

E3 : Oui maîtresse.

Exp. 2 : Je dis le nombre 9, vous le dessinez sur l'ardoise. Albin, pour 9, comment tu as fait ?

E4 : Bè, j'ai fait 9 billes.

Exp. 2 : D'accord, là c'était pour vous faire plaisir, un exemple très très facile ! Maintenant, je dis le nombre 21, allez-y écrivez-le et dessinez les boites et les billes. Louis, tu as bien écrit le nombre en chiffres ? Et après, tu l'as bien dessiné en boites et en billes ?

E : Oui

Exp. 2 : Et toi Cassandre, vas au tableau dessiner ce que tu as fait sur ton ardoise. Je ne dis rien, mais je voudrais que ce soit vous les autres qui expliquiez à Cassandre, êtes-vous d'accord avec elle ?

E6 : Non, elle a oublié de faire des boites.

Exp. 2 : Julien, peux-tu dire comment tu as fait ?

E2 : J'ai fait 21 billes.

Exp. 2 : C'est comme ça qu'il fallait faire ?

E4 : Non !

E5 : Si !

Exp. 2 : Non, là, il n'a pas respecté la consigne. Viens au tableau Marie, si tu as compris. Et tu expliques à tes camarades.

E2 : Oui, bè, c'est presque comme tout à l'heure, c'est 10 et 10 et encore 1.

Exp. 2 : et il fallait faire combien de boites de 10 alors Marie ?

E10 : 2 boites et 10 et 1 bille.

Exp. 2 : Bon, là, je vais donner un nombre plus petit, mais vous avez moins de temps alors. Je donne 18.

Exp. 2 : Anaïs, viens au tableau pour dessiner ce que tu as fait sur ton ardoise.

E12 : J'ai fait 18 billes.

Exp. 2 : Très bien, mais là, tu peux faire un paquet de 10 comme tout à l'heure. Entoure-les.

Exp. 2 : Très bien, maintenant, on a un paquet de 10 et 8 billes pour faire 18.

Allez, on arrête avec ce petit jeu, on le refera plus tard. Maintenant, ouvrez le fichier à cette page et regardez bien. Vous écoutez bien les explications maintenant :C« Avant », Tchou a reçu des jetons, ils ne sont pas rangés. « Après », les jetons seront rangés, on verra des groupes de 10 dont les couvercles seront fermés., on verra peut-être aussi des jetons isolés. On dessinera les groupes de 10 et les jetons isolés dans le cadre de droite.

E2 : C'est un peu dur maîtresse.

Exp. 2 : Je comprends, c'est vrai c'est un exercice qui n'est pas facile. Vous les voyez les billes là, dans le cadre de gauche ? On ne peut pas les laisser comme ça, il faut les ranger dans le cadre vide de droite. Mais est-ce qu'on va les ranger n'importe comment ?

E5 : Non !!

Exp. 2 :Tout à l'heure qu'avez-vous dessiné ?

E6 : Des boites et des billes !

Exp. 2 : Eh bien là, il faudra peut-être faire pareil . Rappelez-vous bien, ce que vous avez fait tout à l'heure, Comment Tchou, il dessine les nombres, avec quel objet ?

E7 : Avec des boites !

Exp. 2 : Maintenant, continuez seuls de la même manière et après, vous réexpliquerez ce qu'il fallait faire.

Pendant la mise en commun :

Exp. 2 : Bon, maintenant, on arrête le travail, vous posez vos crayons sur la table.
Exp. 2 :Vous allez m'expliquer ce que vous avez fait.
E2 : Bé, il fallait compter des ronds.
Exp. 2 : Bien, mais pourquoi faire ?
E1 : Pour faire des paquets de 10.
Exp. 2 : D'accord, et après ?
E7 : Inaudible.
Exp. 2 : Alors, regardez au tableau la planche des nombres. Qu'est-ce que vous voyez là ?
E10 : Bé, des boites !
Exp. 2 : Oui, exactement, mais ce sont des boites de quoi ?
E3 : De 10 !
Exp. 2 : Bien, alors, rappelez-vous ce qu'on avait décidé de faire tout à l'heure avec les billes, il fallait faire quoi ?
E : Des boites de 10.
Exp. 2 : C'est tout à fait ça. Avec quoi ?
E5 : Avec les billes.
Exp. 2 : Oui, mais comment on pouvait savoir combien il fallait dessiner de boites de 10 ?
E8 : En comptant les billes.

Exp. 2 : Oui et en faisant des paquets de 10 comme vous avez dit. Qui a su le faire ?

E9 : Moi non.

E 5: Moi, je crois, mais je sais pas si c'est juste.

E2 : Moi, pareil.

E7 : Oui, mais il restait des ronds.

Exp. 2 : Enzo, tu veux bien venir au tableau pour montrer à tes camarades pourquoi tu n'as pas su faire l'exercice ?

E9 : Oui.L'enfant effectue des paquets avec maladresse, ils ne comportent pas tous le même nombre d'éléments.

Exp. 2 : Que remarquez-vous les autres ?

E2 : Il s'est trompé.

E1 : Oui, il y a un paquet de 9.

E11 : Oui, mais il ya en a un de 11.

Exp. 2 : Comment faire alors pour pas se tromper en comptant ?Qu'est-ce que vous avez fait les autres ? Aidez-le !

E 13: Bè, on a fait un point à coté des billes.

Exp. 2 : Fais pareil, mais prend une craie de couleur différente. L'enfant recommence et ne se trompe plus, il effectue des paquets de 10 correctement.

Exp. 2 : Et après, on fait quoi de ces paquets de 10 ? A quoi il sert le cadre vide à coté ? Regardez bien la planche des nombres au tableau. Ce paquet de 10, on le met dans quoi ?

E11 : Dans une boite.

Exp. 2 : Alors dessine-la, Enzo.

Exp. 2 : Merci, Enzo, Nicolas, Tu disais que tu n'avais pas su, alors viens continuer. Nicolas poursuit alors le travail d'Enzo sous le guidage de l'enseignante.

Exp. 2 : Que fait-on de cet autre paquet de 10 ? Nicolas dessine une autre boite dans le cadre.

Exp. 2 : Alors, c'est fini ?

E2 : Non, il reste des billes.

Exp. 2 : On en fait quoi ?

E3 : On les met à coté des boites.

Exp. 2 : Oui, mais pas n'importe comment, vous les rangez comme on a appris à le faire, comme sur un dé.

Exp. 2 sollicite ensuite un autre élève pour faire de même avec une collection de trente-cinq billes.

La tâche est réussie, il applique directement la stratégie découverte durant la séance.

Exp. 2 : Maintenant, je voudrais qu'on me dise combien il y a de billes en tout dans cette collection ?

E4 : Deux boites et 4 billes.

E5 : Dans l'autre trois boites et 5 billes.

Exp. 2 : Ca ne me dit pas combien ça fait en tout de billes ! Quel nombre de billes il y a dans cette collection ?

E6 : 24.

Exp. 2 : D'accord, mais comptez avec les boites ! C'est plus rapide de compter les billes ou les boites ?

E7 : C'est plus rapide de compter de 10 en 10. Ça fait trente là.

Exp. 2 : Oui, mais il ne faut pas oublier les 5 : trente et cinq, ça fait ?

E : Trente-cinq.

Annexe 21 : compte rendu de la situation « La file numérique de Picbille » menée par Exp. 3

E : Brouhaha.

Exp. 3 : Bon, c'est chaque fois pareil après la récréation, il faut toujours que je me fâche pour avoir du calme. J'avais prévu ce soir un petit jeu dans la cour, mais après tout tant pis. OK, j'attends, mais pas longtemps, attention. On peut enfin y aller !Ouvrez votre fichier à la page suivante. Il faut bien regarder pour comprendre comment Picbille, il fait sa file de nombre. Il faut regarder dans chaque case. Dans les premières cases, on voit des jetons dessinés comme picbille : 1 jeton, 2 jetons, 3 jetons. Bon, on écoute, sinon, on ne saura pas faire. C'est comme ça jusqu'à 9. pour 10 où sont les jetons ? Garance, va au coin, tu déranges. Il y a trop de bruit, alors vous ne saurez pas faire.

E : Ils sont dans des boites !

Oui, Jérome, les jetons sont dans une boite. Bon, mais la file n'est pas terminée, complétez les nuages case par case. Et après il faudra tourner la page pour continuer. C'est compris ?

E1 : oui !

Une fois la première étape achevée .

Exp. 3 : Bon, si tout le monde a terminé, on tourne la page : la file est terminée jusqu'à 18, il faut la terminer jusqu'à la dernière case en dessinant les dix et les jetons isolés et en complétant les nuages. Pensez-bien à la page derrière où Picbille vous montre comment il range ses nombres.

Exp. 3 montre au tableau comment dessiner schématiquement les 10. Bon on va faire un exemple parce que j'en vois quelques uns qui semblent ne pas comprendre.

Julien peux-tu dessiner 19 au tableau, pendant que Julie, dessine 20 et Karima fait 21 à côté ?

Les enfants exécutent leur tâche au tableau. Julien dessine 19 billes alignées sans constituer de groupes de 10. Julie fait 2 boites de10. Karima, qui s'est fortement concertée avec Julie, dessine 2 boites de 10 et 1 bille à coté.

Exp. 3 : Ca va bien comme ça ?

E2 : Oui !

Exp. 3 : Regardez mieux, qu'on fait Julie et Karima que n'a pas pensé à faire Julien ?

E3 : Ah, oui, des boites !

Exp. 3 : Comment savoir combien il pouvait en faire ?

E4 : En faisant des paquets de 10.

Exp. 3 : Oui, vas-y Julien, prends la craie. Allez, vous retournez à vos places et vous continuez seul sur votre page.

Exp. 3 : Julien, tu écris qu'il y a 13 jetons dans la case, mais je n'en vois que 3.

E6 : Mais, non maîtresse, il ya une boite pleine de 10 billes !

Exp. 3 : Parfait Julien, je vois que tu as compris !

Exp. 3 : Adella, tu n'avances pas.

E3 : Je suis bloquée pour 12.

Exp. 3 : Qu'est-ce que j'ai dessiné au tableau ? C'est bien une boite et 2 billes. Mais ça fait combien de billes en tout ?

E3 : 2 !

Exp. 3 : Non, ça n'en fait pas que 2. Tu oublies qu'il y a des billes cachées dans la boite. Combien y en a-t-il dans la boite ?

E3 : 10.

Exp. 3 : Alors, s'il y en a 10 avec les 2 billes à coté de la boite, ça fait combien en tout ?

E1: 12.

Exp. 3 : Bien, maintenant, allez à la page à coté de celle que vous venez tous de terminer. Comme je vous l'ai expliqué tout à l'heure, vous allez compléter la file avec les jetons et les boites, et vous complèterez aussi les nuages. C'est compris pour tout le monde ?

La classe : Oui.

Exp. 3 : Tu écris qu'il ya 24 jetons, mais je n'en vois que 4 ! Alors explique-moi.

E7 : Bè, parce que il ya 2 boites de 10.

Exp. 3 : Ah, ça fait quoi ?

E8 : 10 et 10 et 4.

Exp. 3 : Super Leo, toi aussi, tu as compris.

Exp. 3 : Nous allons nous arrêter à présent, même si certain n'ont pas encore terminé. J'ai vu

en passant parmi vous que certains avaient des difficultés en je suis sure que cette petite pose où nous allons discuter de ce que vous avez fait va bien les aider.

Exp. 3 :Alors qu'est-ce qu'il fallait faire ? Dites-le moi et n'ayez pas peur de dire que vous vous tees trompés.

E9 : Moi, j'ai mis les nombres dans les nuages.

Exp. 3 : Comment tu as fait pour ne pas te tromper.

E10 : Bè, c'était facile, fallait regarder la file numérique au-dessus du tableau.

Exp. 3 : C'est bien quand on n'est pas très sûr encore de la suite des nombres.

E5 : Moi, j'ai pas regardé la file numérique et je me suis pas trompée.

Exp. 3 : En tout cas, on avait le droit de s'aider un peu. Et après qu'est-ce qu'on devait faire ?

E2 : Bé, des boites avec les billes !

Exp. 3 : Oui, si tu veux, mais ce sont des boites de combien ?

E1 : De 10 !

Exp. 3 : Bien, alors, redisons ce qu'on avait décidé de faire tout à l'heure avec les billes, il fallait faire quoi ?

E 3: Des boites de 10, maîtresse !

Exp. 3 : Oui, mais comment on pouvait savoir combien il fallait dessiner de boites de 10 ?

E5 : En suivant les nombres dans les nuages.

Exp. 3 : Oui et en dessinant des paquets de 10 comme vous avez dit. Qui a pu le faire sans trop se tromper ?

E2 : Moi, j'ai dessiné trop de boites, ça rentrait plus !

E10 : Moi, j'ai dessiné trop de billes, alors !!

E11 : Moi, pareil.

E12 : Moi, j'ai pas fini, mais ça va.

Exp. 3 : Tu n'as pas bien su Benjamin, tu nous l'as dit tout à l'heure, alors viens au tableau si tu veux qu'on t'aide.

E10 : Oui.

L'enfant commence à dessiner des billes.

Exp. 3 : Eh bien , les autres, vous ne lui donnez aucun conseil ?

E7 : Non, non, complète les nuages d'abord !

E9 : Oui, après tu feras les boites, c'est comme ça que j'ai fait, moi.

L'enfant complète les nuages, parfois avec hésitation, alors…

E14 : Regarde dans la file numérique du tableau, là tu te trompes pas.

Exp. 3 : Bravo, vous l'aidez bien, ah, c'est mieux qu'au début de l'heure où j'ai du me fâcher !

Une fois les nombres inscrits dans les nuages jusqu'à trente-deux,…

Exp. 3 : Très bien benjamin, maintenant que tu as terminé, tu vas pouvoir remplir les cases, avec quoi au fait ?

E12 : Des billes, des boites.

L'enfant dessine un amas de vingt billes non organisées dans la case correspondante

Exp. 3 : Et alors, qu'en dites-vous ? Recomptez bien.

E15 : C'est ça, bravo, Benjamin, il ya en a vingt.

Exp. 3 : D'accord, mais qu'est-ce qu'on en fait de ces vingt billes, rappelez-vous ce qu'on avait décidé, ce que j'avais montré comme exemple au tableau !

E7 : Il faut faire des paquets de 10 billes maîtresse.

Exp. 2 : Bien sûr, alors continue en faisant des boites de 10.

Benjamin entoure deux paquets de 10

Exp. 3 : merci, retourne à ta place, je voudrais un autre élève maintenant pour le nombre d'après. C'est quoi ce nombre au fait ?

E8 : Vingt et un.

Un autre enfant se présente au tableau, l'un de ceux qui n'avait pas bien su réaliser la tâche.

Exp. 3 : Alors, regarde bien au tableau ce qu'à fait ton copain, il a dessiné quel nombre ?

E10 : Vingt.

Exp. 3 : Et toi, tu dois dessiner Vingt et un, alors c'est presque pareil, combien il manque pour aller de vingt à vingt et un ?

E15 : Un, alors, je peux dessiner pareil ?

Exp. 3 : attention, presque, il manque combien déjà tu m'as dit ?

E 15: Un.

Exp. 3 : tu continues jusqu'à cette case là. Exp. 3 montre 29.

L'enfant poursuis le remplissage avec succès jusqu'à vingt-neuf. Il a compris qu'il fallait rajouter une bille à chaque fois. Cette stratégie est mise en relief :

Exp. 3 : Bien avez-vous compris ce qu'il faut ajouter chaque fois qu'on change de case ?

La classe : Oui !!!!

E2 : C'est 1 de plus à chaque fois.

Exp. 3 sollicite ensuite un autre élève pour faire de même avec le nombre trente. L'enfant reproduit les vingt-neuf billes dessinées par son camarade dans la case précédente et ajoute

une bille pour faire trente. Il entoure alors le troisième paquets de 10 billes.
La tâche est réussie, il applique directement la stratégie découverte durant la séance. Un dernier élève est invité à compléter la case trente et un et la case trente-deux.

Dans l'épisode suivant, l'enseignante demande aux élèves de comparer les nombres écrits dans les nuages avec les collections de billes dessinées.

Exp. 2 : Maintenant, regardez bien le nombre vingt : comment il est écrit, avec quels chiffres ?

E3 : Un 2 et un 0.

Exp. 3 : Regardez maintenant ce que vous avez dessiné au dessus du nombre 20 !

E10 : Des paquets de 10 !

Exp. 3 : Oui, il y en a combien ?

E5 : 2.

Exp. 3 : D'accord, il ya 2 paquets de 10, on a dit 2 boites de 10. Quel est le chiffre dans le nombre 20 qui dit qu'il faut dessiner 2 dizaines ?

E5 : C'est le 2.

Exp. 3 : Oui, c'est bien, c'est le 2 et le 0 que veut-il dire ?

E2 :Inaudible.

Exp. 3 : Regardez à coté des boites de 10, y a-t-il des billes ?

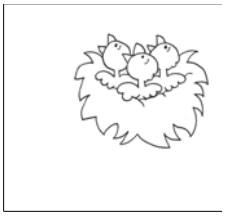
E14 : Non !

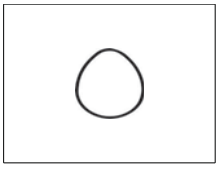
Exp. 3 : pourquoi ?

E14 : Parce qu'il n'y a pas de billes à coté des boites !

Annexe 22 : support didactique Form.1





Annexe 23

TITRE DE LA SEANCE : LES OISEAUX ET LES OEUFS
Situation au sein de la séquence : *découverte*

OBJECTIFS *:*

1) Objectifs généraux : réunir des collections comportant le même nombre d'éléments.
2) Objectifs spécifiques : Lecture d'un tableau à double entrée.

COMPÉTENCES : Se repérer dans l'espace d'une page. Comparer des quantités.

VOCABULAIRE SPECIFIQUE

MATERIEL OU PREPARATION DU TABLEAU OU DE LA CLASSE.
Photocopie de la page du manuel, dés reconfigurés avec des oiseaux et des œufs (quantité 1, 2, 3), bouchons. Les élèves sont en groupes homogènes.

LIEU : La classe

DEROULEMENT DE LA SEANCE :

1) Mise en situation : Je vous ai apporté un jeu, qu'est-ce qu'il faut faire pour jouer avec ?

2) ***Déroulement proprement dit et modes de fonctionnement :*** *travail collectif*

Activité des élèves : les élèves lancent les dés chacun leur tour.
Rôle de l'enseignant : il ré explique si besoin.

2. TRACE ECRITE
La feuille de travail.

3. **EXERCICES D'ENTRAINEMENT : différé et fera l'objet d'une autre séance**

4. ***EVALUATION : en fin d'apprentissage***

Annexe 24

FICHE DE PREPARATION

Discipline :	Mathématiques	Titre	**Résolution de problème**	
Niveau :	CE1			
Objectifs :	S'engager dans une démarche de résolution de problème. Exposer clairement ses résultats.			
Nbre de séances :	1	Durée :	1h	Séance n°

Activités mise en place	**Org°** (C, G, I)	**Tps**	**Objectifs visés / Compétences requises**	**Supports, documents**	**Interact° Place du M**
I- Mise en situation : Nous allons résoudre un problème, mais d'abord on va le lire puis vous le recopierez sur votre cahier. Après, vous réfléchirez et vous noterez vos résultats sur une grande feuille pour pouvoir l'afficher au tableau. Comme ça, vous pourrez expliquer à vos camarades ce que vous avez fait. Vous allez travailler par deux. ↳	Collectif	5 mn	Respecter les règles de vie collective en écoutant lors de la consigne et de la lecture d'un énoncé par un camarade.	Le texte est écrit au tableau	
II- Activités de recherche : ↳ ↳ Les élèves discutent par deux, réfléchissent effectuent leurs calculs sur la fiche de travail ; ↳	2 élèves par groupe	Difficile à prévoir	Résoudre des problèmes relevant de l'addition et de la multiplication. S'engager dans une démarche et la mener à son terme .	La feuille de travail	
III- Mise en commun (synthèse) : ↳ Les fiches serons affichées. ↳ Certains élèves exposeront le résultat de leur travail à la classe.	Collectif	Difficile à prévoir	Présenter et expliquer à la classe un travail collectif	Le tableau	
IV- Activités de réinvestissement (exercices): plus tard ↳					

Annexe 25

Discipline :	Mathématiques			Titre	**Les durées de voyage en train**
Niveau :	CM2				
Objectifs :	Résoudre des problèmes relevant du calcul de la durée				
Nbre de séances :	1	Durée :	1h	Séance n° 1	

Activités mise en place	**Org°** (C, G, I)	**Tps**	**Objectifs visés / Compétences requises**	**Supports, documents**
I- Mise en situation : ↳ Prenez le document. Qui peut m'expliquer ce que signifient les nombres ? Je vais vous répartir en équipes de 3 et vous devez vous entraider à répondre aux questions qui sont au tableau.	C	10 mn	Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, respecter les règles habituelles de communication. Effectuer une recherche dans des documents.	Une fiche horaire réelle
II- Activités de recherche : ↳ ↳ Les élèves réfléchissent et répondent aux questions notées au tableau dans leur cahier. ↳	I	15 mn	Résoudre des problèmes relevant du calcul de la durée	Le cahier et la fiche horaire.
III- Mise en commun (synthèse) : ↳ Je ferai venir des élèves au tableau pour présenter leur travail et j'encouragerai les interactions pour confronter les différentes procédures et corriger les erreurs. ↳	C	20 mn	Expliquer le résultat d'un travail à la classe	Le tableau
IV- Activités de réinvestissement (exercices): à prévoir ↳	I	15 mn		Le cahier

Annexe 26 : Séance Déb. 1

Activité de comptage

Objectif :

Résoudre un problème en dénombrant ou de réaliser une quantité en utilisant le comptage de un en un ou en utilisant des procédés de groupements et d'échanges par dizaines et centaines.

Matériel : fichier.

Déroulement : Activité du fichier :

- Observation silencieuse de l'image.
- Mise en commun.
- Consigne : « Combien Picbille et Dédé ont-ils de billes ensemble, celles qu'on voit comme Dédé et celles qui sont dans les boites ? » . Comment vérifier leur travail ? »
- Mise en commun : mise en évidence de la procédure utilisée dans le fichier : faire des paquets de 10 billes.
- Ardoise : cartons éclairs au delà de 10.

Annexe 27 : préparation Déb. 2

La suite des nombres de 0 à 60

Objectifs :

- Reconnaître l'écriture chiffrée des nombres.

Matériel :

Un grand tableau de 100 cm x 60 (60 cases de 10x10).

Gobelets en plastique .

Des trésors (bonbons, perles, jouets…)

Déroulement : (compte-rendu des débats : annexe 5)

Phase de jeu collectif en présence de l'enseignant.

- Il y avait une fois un château de 60 pièces. Pour se retrouver dans ce château, toutes les pièces portaient un numéro sur leur porte. Certaines de ces pièces contenaient un trésor. Pour obtenir ce trésor, il suffisait d'indiquer le numéro de la pièce où il se trouvait caché. Chaque enfant à son tour est invité à indiquer le numéro d'une des pièces de son choix. Seules les cartes recouvertes d'un gobelet permettent d'obtenir un trésor. Pour obtenir le trésor, on montre une des cases du tableau et donne le numéro de cette case. Les autres enfants du groupe disent alors si le joueur a bien proposé le numéro correspondant à la case montrée, si tel est le cas, le joueur découvre le trésor et le garde. Si l'enfant s'est trompé, il peut rejouer en proposant le numéro d'une case montrée. Les enfants aux connaissances les plus limitées commencent le jeu. On peut s'aider de la bande numérique pour trouver le nom de la case.

Phase de réinvestissement individuel : Compléter des bandes numériques

Annexe 28 : préparation Déb. 3

Les groupements par 10.

Objectifs de connaissances :

- Repérer dans l'écriture des nombres, le rôle des groupements par 10.
- Repérer dans un nombre de 2 chiffres la signification des chiffres en fonction de leur position.

Objectifs méthodologiques :

- Utiliser des groupements par 10 pour organiser une grande collection à dénombrer.
- Utiliser des groupements équipotents comme moyen efficace pour comparer des collections.
- Domaine numérique travaillé :
- Le domaine des nombres à deux chiffres.
- Matériel :
- Des petits objets en grand nombre (allumettes, haricots secs, trombones, cubes…) ,des élastiques, une feuille.

  Pour un fonctionnement avec16 élèves : une collection d'objets pour 8 couples
- Variable didactique : le nombre d'objets à dénombrer.
- Antécédents : les enfants savent compter de dix en dix.
- Conceptions et procédures visées a priori : Les enfants disposent de collections dont le nombre d'éléments est supérieur à leur limite de dénombrement un à un, ils sont nécessairement conduits à réutiliser le nouvel instrument construit récemment : la mise en paquets. Deux enfants peuvent se partager les tâches : un élève constitue les groupements ; un autre les dénombre et note les résultats. Si les enfants procèdent à la mise en paquets de leurs collections ans percevoir toutefois l'intérêt de constituer des groupements équipotents alors, la mise en commun mettra en évidence l'impossibilité de comparer les collections en raison de l'hétérogénéité des groupements. Pour les écritures, nous voudrions obtenir des écritures sous la forme a paquets de b et c avec c< b. Ou des écritures additives comme 10+10+10+10+10+10+2.
- Les difficultés peuvent se situer à différents niveaux :
- Représentation de la situation (construction du sens) .
- Choix d'une stratégie de résolution.

- Manque de stratégie de comptage.
- Variable didactique : la grandeur de la collection.
- Mise en œuvre : Durée prévue : 1h30
- Déroulement :
- *Mise en situation :* les enfants reçoivent leur collection d'objets
- *Phase de recherche par groupes de 2 ou 3*. On pose le problème aux enfants réunis autour de tas d'objets : *Consigne* : «Vous n'avez pas le même nombre d'allumettes. Voyez- vous ce que nous allons faire ? »
- *Prévision à priori* : «Compter les allumettes pour savoir qui en a le plus et qui en a le moins».
- *Suite de la consigne* : «Comment allons-nous faire ? Tout à l'heure, chaque équipe me donnera ses informations, je les écrirai au tableau. Vous noterez avant vos informations sur la feuille». «Il y a beaucoup d'allumettes, comment peut-on faire pour trouver combien il y en a» ? L'idée de grouper par 10 devrait apparaître : faire des paquets de 10 entourés d'un élastique. Il faudra faire préciser que s'il reste moins de 10 objets, on ne les met pas en paquet. Un enfant par groupe fabrique des paquets de 10 objets, c'est l'enfant remplisseur. L'autre contrôle ces paquets, c'est
- l'enfant contrôleur. Lorsque le travail est fini, on range les paquets et on met en réserve les objets isolés.
- *Phase de synthèse et de structuration.* Le maître recueille les réponses, les débuts de procédures, les remarques de tous ordres.
- *Activité complémentaire* **:** Situations les arbres, les élèves de la cour, les pâtisseries, les coureurs, les outils.

Annexe 29

Laboratoire Culture, Education et Société (LACES)
Groupe Dynamiques d'Education, de Formation et de Professionnalisation (DEFP)
Université Bordeaux Segalen

Adresse personnelle
rolland.paties@wanadoo.fr

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Vous êtes professeur(e) des écoles stagiaire et nous nous adressons à vous dans le cadre d'une étude sur l'entrée dans le métier de professeur des écoles. Cette étude est menée au sein du Laboratoire Culture, Education et Société (L.A.C.E.S.) de l'Université de Bordeaux Segalen.

Nous avons besoin de connaître votre expérience. La formation d'enseignant et ses perspectives suscitent aujourd'hui de nombreuses interrogations et propositions: réorganisation du système de formation, nouveau référentiel de compétences, etc.

L'étude que nous menons s'inscrit dans ce contexte.

Nous vous adressons un questionnaire en ayant veillé à ce qu'il ne soit pas trop long à renseigner. Il contient des questions fermées ou vous aurez à choisir la-les réponse-s et des questions ouvertes ou vous aurez à répondre plus « librement ».

Vos réponses nous fourniront une aide précieuse et nous l'espérons, aideront à l'analyse de la professionalisation des enseignants.

Nous vous garantissons le respect rigoureux de l'anonymat des informations recueillies, de leur exploitation et de leur diffusion.

Nous vous remercions par avance de votre participation à notre travail. Tout en vous souhaitant une bonne entrée dans le métier, nous vous adressons nos salutations cordiales.

Isabelle PATIES

Annexe 30

Vous êtes (entourer) : ☐ une femme ☐ un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) : PE1, M1 ET M2 – 3 ans

1: **Ranger de 1 à 6** (de la plus importante à la moins importante) **six qualités d'un-e enseignant-e:**

Bienveillance 1	Polyvalence 4
bonne culture générale 2	Auto analyse 5
Sens de l'organisation 3	Patience 6

2 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ?

….Il ne perd plus de temps inutilement. Il respecte les plages horaires de la journée.

3: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

praticien réflexif 4	**technicien des apprentissages 3**
acteur social 5	**praticien artisan 6**
maître instruit 2	**personne compréhensive 1**

4: Pour bien enseigner les mathématiques, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Manipulations	Faire chercher
Jeux	Faire appliquer
montrer	Aider

5: A quoi sert la « didactique »?

…....Elle sert .à comprendre comment aider efficacement les élèves à réaliser de nouveaux apprentissages..

6: Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

…Les qualités citées dans la question 1.....
.....

7: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?

(indiquez la réponse)

	jamais	rarement	régulièrement	très souvent
	1	**2**	**3**	**4**
Ouvrages scientifiques_				2
Ouvrages pédagogiques				3
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils »				4
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière				2

8: Quand est-on un professionnel de l'enseignement? *(cocher la réponse)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans☐ *On est un professionnel dès lors qu'on a la responsabilité d'une classe, et ce n'est pas rien.*

9: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(cocher la réponse)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☒ très souvent ☐

10 : Si oui, comment les utilisez-vous ?
….....Sources de traces écrites,
exercices.....
.....
.....

11: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 2
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 1

12 : Quels sont les domaines à améliorer ?
Parler moins, passer moins de temps à préparer la classe, évaluer plus finement la zone proximale de développement des élèves.
….....
.....

13: Qu'est-ce qui peut vous aider à vous perfectionner ?
….....Les conseils des formateurs, les échanges avec différents
collègues.....
.....
.....
14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Mettre à jour ses connaissances	Initier à la recherche d'informations
transmettre	Éveiller
Exposer des documents	Susciter l'envie d'apprendre

Vous êtes (entourer) : ☐ une femme ☐ un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) : PE1, M1 ET M2 – 3 ans

1: **Ranger de 1 à 6** (de la plus importante à la moins importante) **six qualités d'un-e enseignant-e:**

Patient	social
Anticipe	réflexif
Compréhensif	Autorité

2 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ?
Expert, c'est un terme théorique. Mon objectif est d'abord d'avoir une classe qui tourne.

3: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

praticien réflexif 5	**technicien des apprentissages 6**
acteur social 4	**praticien artisan 3**
maître instruit 2	**personne compréhensive 1**

4: Pour bien enseigner les mathématiques, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Comprendre les procédés d'apprentissage	Manipuler
Maîtriser la notion	Mettre les élèves en situation de recherche
Prendre le temps	Etre patient

5: A quoi sert la « didactique »?

Elle permet de comprendre par quel « palier » passé pour que les élèves arrivent à comprendre et maîtriser la notion visée. C'est considérer la zone proximale de développement. Quand on débute on pare au plus pressé, la didactique ne sert donc pas à grand chose au début. Ça vient après ?

6: Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Être motivé par son métier, se dire que tous les élèves sont capables d'y arriver (confiance).

7: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**

Ouvrages scientifiques_ 1
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière 2

8: Quand est-on un professionnel de l'enseignement?

A la fin de la formation initiale Lors des stages

Lors de la première année en responsabilité On est professionnel quand on est titulaire. Au bout de cinq ans

Après dix ans

9: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(cocher la réponse)*
jamais rarement régulièrement très souvent

10 : Si oui, comment les utilisez-vous ?
Ils permettent d'avoir une banque d'exercices et de donner des pistes pour mener la séance.

11: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt)	3
Sur les conseils de mes collègues	1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers	2

12 : Quels sont les domaines à améliorer ?
Les élèves s'agitent, ils gesticulent, ils ne peuvent pas rester assis paisiblement ce n'est pas possible. Ils font tomber leurs chaises constamment. Je dois améliorer ma gestion de classe pour que les élèves soient mieux concentrés

13: Qu'est-ce qui peut vous aider à vous perfectionner ?
Avoir des formations régulièrement dans les matières où je me sens le moins à l'aise. Pouvoir discuter avec des enseignants expérimentés.

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Maîtriser les notions, les repères	
Permettre aux élèves de découvrir par eux-mêmes avec des documents	
Travailler en groupe	

Vous êtes (entourer) : ☐ une femme ☐ un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) : PE1, M1 ET M2 – 3 ans -

1: **Ranger de 1 à 6** (de la plus importante à la moins importante) **six qualités d'un-e enseignant-e:**

1- Connaissances disciplinaire et culture et inculquer de bonnes bases	4- Autorité
2- Remise en question de sa propre pratique	5- Patience
3- Pédagogue	6- Innover

2 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ?

Un expert, c'est ce qu'on deviendra plus tard, après beaucoup d'efforts.

3: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

praticien réflexif 5	**technicien des apprentissages 6**
acteur social 3	**praticien artisan 4**
maître instruit 2	**personne compréhensive 1**

4: Pour bien enseigner les mathématiques, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

1- Connaissances mathématiques	4- S'interroger et remettre en question son travail
2- Allier mathématiques et quotidien	5-
3- Consulter régulièrement des ouvrages sur la pratique des mathématiques à l'école primaire	6-

5: A quoi sert la « didactique »?

C'est une recherche sur la manière d'organiser l'apprentissage pour les élèves, les connaissances à mettre en œuvre dans les situations les plus diverses possible, les variables à introduire

6: Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

La volonté, sa force de travail et l'envie de transmettre son savoir.

7: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?

(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**
Ouvrages scientifiques_			4
Ouvrages pédagogiques			1

Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 2

8: Quand est-on un professionnel de l'enseignement? *(cocher la réponse)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans

9: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(cocher la réponse)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☑ très souvent ☐

10 : Si oui, comment les utilisez-vous ?
En tant que banques d'exercices.

11: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2

12 : Quels sont les domaines à améliorer ?
La formation : Formation théorique à l'IUFM souvent ennuyante pendant l'année de PES. Ces cours théoriques devraient être dispensés par des PEMF ou CPC et non par des PIUFM.

13: Qu'est-ce qui peut vous aider à vous perfectionner ?
Animations pédagogiques, stages dans des classes de PEMF en tant que PE en activité : apprendre de ses collègues.

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

1- Culture	4- Agrandir régulièrement sa culture historique et géographique
2- S'interroger et remettre en question son travail	
3- Rendre la séance vivante	

Vous êtes (entourer) : ☐ une femme ☐ un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) : PE1, M1 ET M2 – 3 ans

1: **Ranger de 1 à 6** (de la plus importante à la moins importante) **six qualités d'un-e enseignant-e:**

S'adapter (remise en question)	La recherche et le tri d'informations
Disponibilité	Adapter ces informations à son enseignement.
Patience	Autorité

2 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ?

J'imagine l'instit sur France 2, c'est un expert en tout. Il a le temps de régler tous les problèmes pédagogiques, familiaux. C'est parfait

3: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

praticien réflexif 4	**technicien des apprentissages 6**
acteur social 5	**praticien artisan 2**
maître instruit 1	**personne compréhensive 3**

4: Pour bien enseigner les mathématiques, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus
importante à la moins importante)

1 avoir des situations de recherche courtes mais efficaces.	4
2 savoir mener une mise en commun pour que les élèves aboutissent eux-mêmes à une conclusion.	5
3 bien réviser ses connaissances mathématiques et comprendre leur fonctionnement	6

5: A quoi sert la « didactique »?

A organiser son enseignement par étapes (objectifs) pour que les élèves puissent accéder au savoir. A se rendre compte des difficultés potentielles des élèves pour pouvoir y répondre et s'y adapter. La didactique devrait nous apporter des réponses plus précises. Elle reste théorique pour nous la pratique est essentielle, la théorie est laissée de coté quend on enseigne au début.

6: Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Tenir sa classe (autorité, gérer l'espace de sa classe et son emploi du temps), les connaissances sont faciles à retrouver et comprendre leur fonctionnement est souvent bien abordé en formation, ce qui manque ensuite ce sont des situations de

recherche qui permettent à l'élève de se confronter aux apprentissages pour qu'il les comprenne. La mise en commun et le questionnement du maître sont ensuite essentiels pour que les élèves prennent conscience de ces apprentissages et pour lever les difficultés pour ceux qui ne sont pas arrivés aux conclusions pendant la phase de recherche. Savoir mener une mise en commun et le questionnement qui l'accompagne ne peut se faire dans un milieu « artificiel » comme la formation. Pour moi il faut dans un premier aller l'observer chez des maîtres qui ont de l'expérience pour s'en « nourrir » puis s'entraîner à les mettre en œuvre dans une classe.

7: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**

Ouvrages scientifiques 1 ☐
Ouvrages pédagogiques 4 ☐
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4 ☐
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 2 (à tord parce que je manque de temps)

8: Quand est-on un professionnel de l'enseignement? *(cocher la réponse)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans ☐ (du moins je l'espère).

Après dix ans ☐

On est professionnel quand on est titulaire. Il y a encore plus de stress parce qu'il faut faire réussir les élèves. L'enjeu est de taille

9: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(cocher la réponse)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☆

10 : Si oui, comment les utilisez-vous ?
J'utilise leur situation de recherche (en maths et étude de la langue) que j'adapte souvent car ils ne sont pas toujours pertinents. J'utilise aussi leurs exercices. Dans les autres matières je ne les utilise pas (ressources internet).

11:Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2

12 : Quels sont les domaines à améliorer ?
Apprendre à gérer l'espace et le temps dans sa classe, la maîtrise d'un groupe. Mener une situation de recherche et de mise en commun, savoir mener un questionnement pertinent.

13: Qu'est-ce qui peut vous aider à vous perfectionner ?
Plus de stage d'observation et pratique (tant pour la maîtrise de l'autorité du temps et de l'espace que pour observer et mettre en pratique les moments de recherche et de mise en commun). Une bibliographie en deux parties, une avec des ouvrages théoriques et didactiques pour comprendre le fonctionnement des matières et des apprentissages, la seconde parce que lorsqu'on débute on passe un temps considérable à chercher des situations alors que certains ouvrages, certains sites sont porteurs de situations presque toute prêtes (euromaths, acces maths en maternelle, le roll, lutinbazar, laclassedemallory, l'école des sciences, l'anglais sur le site de l'IA 24…). Le temps économisé pourrait permettre aux jeunes enseignants de se pencher davantage sur des ouvrages théoriques et didactiques qui leur permettront de se dégager de ces supports pour s'améliorer. Quand on commence il faut partir de quelque chose et il ne faut pas que les formateurs aient peur de donner ses ressources même si elles sont imparfaites, parce que c'est à partir de quelque chose que l'on crée notre enseignement.
14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

1 Gérer son temps	4 Des connaissances.
2 Organiser son enseignement pour aller à l'essentiel sans faire des raccourcis.	5
3 Avoir des documents ludiques et pratiques adaptés au niveau des élèves (en lecture notamment).	6

Vous êtes (entourer) : ☐ une femme ☐ un homme

Nombre d'années de formation (M1, M 2...) : PE1, M1 ET M2 – 3 ans

1: **Ranger de 1 à 6** (de la plus importante à la moins importante) **six qualités d'un-e enseignant-e:**

1 bienveillant	4 bonne culture générale
2 Capacité d'adaptation	5 patient
3 Disponibilité	6 créatif

2 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ?

L'enseignant expert, il est dans un environnement sans contrainte, ça n'existe pas. On ne peut pas enseigner comme ça. C'est un idéal.

3: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

5 praticien réflexif	**6technicien des apprentissages**
4 acteur social	**3 praticien artisan**
2 maître instruit	**1 personne compréhensive**

4: Pour bien enseigner les mathématiques, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Phase de recherche	Travail en groupes
Phase de mise en commun	Aider
Traitement collectif des erreurs	Faire preuve de patience

5: A quoi sert la « didactique »?

Elle sert à étudier les différents actes de l'apprentissage. Cela permet de mieux comprendre les phénomènes qui entrent en jeu, de prévoir les difficultés possibles et d'adapter le plus efficace à sa pratique.

6: Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Il faut connaître les disciplines pour les enseigner correctement.

7: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?

(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**

Ouvrages scientifiques ☐ 1

Ouvrages pédagogiques ☐ 2

Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » ☐ 4

Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière ☐ 2

8: Quand est-on un professionnel de l'enseignement? *(cocher la réponse)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

Après dix ans ☐ Je serai un professionnel quand j'aurai une classe au moins pour une année scolaire et que si ils ne réussissent pas, ce sera en partie de notre faute

9: Utilisez-vous des manuels scolaires ? *(cocher la réponse)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement X très souvent ☐

10 : Si oui, comment les utilisez-vous ?
Je ne suis aucun manuel en particulier : cela permet de ne pas s'enfermer dans une méthode mais au contraire de profiter de la diversité des approches

11: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt)	3
Sur les conseils de mes collègues	1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers	2

12 : Quels sont les domaines à améliorer ?
Les langues vivantes

13: Qu'est-ce qui peut vous aider à vous perfectionner ?
La formation continue. On m'a expliqué comment me mettre plus en retrait et à moins parler pour laisser s'exprimer les enfants. Il faut aussi se montrer exigeant sur les formulations des enfants. Les conseils pour rédiger les préparations : se montrer plus explicite pour la rédaction des objectifs, sur le temps à accorder à chaque phase, insister plus sur la différenciation pédagogique.

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

1 Culture générale	4 objectivité
2 Esprit synthétique	5 pédagogue, donner une méthodologie
3 Curiosité	6cadrer la classe

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :3

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☐

2 : Si oui, comment les utilisez-vous ? J'ai choisi un fichier en mathématiques parce que je suis satisfaite de la progression et ça me permet de ne pas passer mes nuits à travailler. Les exercices sont tous prêts

4: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 1
Sur les conseils de mes collègues 2
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 3

5: Quelles sont les domaines à améliorer ?

Les enfants sont beaucoup plus chahuteurs que ce que je l'imaginais, je les trouve beaucoup moins motivés par l'école que ce que je pensais et surtout je ne pensais pas que les élèves étaient aussi inattentifs. Je dois les canaliser, mais aussi les cadrer pour que les conditions de travail soient meilleures

6: Qu'est-ce qui peut vous aider ?
Le conseiller pédagogique, très instruit en maths, m'a donné des conseils sur l'utilisation du matériel pédagogique lors de la résolution de problèmes portant sur la numération. C'était très utile pour moi à ce moment là et je le réutiliserai après. On a aussi besoin de se sentir encouragé pour continuer. J'ai rencontré des formateurs qui ont porté sur moi un regard bienveillant et ça m'a aidé. Tout le monde n'a pas eu cette chance.

7 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
Se montrer compréhensif envers ses élèves

8: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)**six qualités d'un-e enseignant-e:** ;

Écoute, qualités relationnelles	Animer, communiquer, échanger
Encourager, avoir un langage adapté	Éduquer
Proche des élèves, gentillesse	Dynamisme

9 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)
Vocabulaire très Bling Bling.Du moment que les enfants sont attentifs, c'est l'essentiel, ils apprennent, tant pis si on ne fait pas des séances d'experts…….
……
……

10: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

4 praticien réflexif	**6 technicien des apprentissages**
5 acteur social	**2 praticien artisan**
3 maître instruit	**1 personne compréhensive**

11: A quoi sert la « didactique »?

C'est proposer des situations de recherche qui permettent la construction de savoirs par les élèves en s'appuyant sur leurs acquis ? Science pure et hard à mettre en oeuvre quand on est au fourneau.

12:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Aider les élèves à construire leurs savoirs	Aider à chercher
Laisser les élèves apprendre à leur vitesse	Aider à comprendre
Ne rien exiger	Avoir de la patience

12: Dans la liste des documents ci-dessous, que consultez-vous ?
(Pour chaque case, indiquez le nombre correspondant au code suivant)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent	
1.	**2.**	**3.**	**4.**	
Ouvrages scientifiques				
Ouvrages pédagogiques				
Ouvrages pédagogiques offrant une «banque d'outils»				4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière				2

13: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans

On est un professionnel quand on a la responsabilité d'une classe pour une année scolaire au moins.

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Avoir une bonne culture générale	Sélectionner des supports adéquats
Présenter les notions du simple au complexe	Éveiller la curiosité
Apporter des connaissances	

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....3

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

2 : Si oui, comment les utilisez-vous ?

J'ai pris plusieurs manuels de cycle 3 en histoire, j'ai sélectionné des documents dans chacun pour faire un montage. Ça m'a permis de ne pas chercher longtemps, on a tant de travail

3: Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt)	3
Sur les conseils de mes collègues	1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers	2

4: Quels sont les domaines à améliorer

Les élèves ne sont plus comme on était en classe, ils n'ont pas les mêmes comportements. Il faut donc adapter notre comportement en fonction du leur

5: Qu'est-ce qui peut vous aider ?

Les conseils des formateurs. Des conseils sur les affichages pour aider les élèves en lecture. Des outils nécessaires que je devais installer et qui se sont avérés très utiles. Les encouragements sont aussi utiles. Quand on m'a dit que c'était bien, que la séance avait marché, j'ai été motivée pour continuer. Sinon, j'aurais été découragée

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Être à l'écoute et compréhensif. C'est une vocation. Il faut aimer son travail.

7: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)**six qualités d'un-e enseignant-e:** ;

Disponibilité aimer les enfants	Être juste
Aimer le contact	Enthousiasme
Être tolérant	Dynamisme

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)

Celui qui maitrise des théories sur l'enseignement. C'est trop tôt, mais plus tard, Elles m'aideront. Enseigner comme un expert, c'est l'idéal, mais on débute, il faut attendre.

9: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

3 praticien réflexif	**6technicien des apprentissages**
5 acteur social	**4 praticien artisan**
2 maître instruit	**1 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique »?

…c'est la méthode pour les apprentissages .....
.....

11:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Être fort en maths	Proposer des tâches de réinvestissement
Montrer les règles	Simplifier les règles
Proposer des exercices d'application	Proposer du concret

12: Dans la liste des documents ci-dessous, que consultez-vous ?
(Pour chaque case, indiquez le nombre correspondant au code suivant)

Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)
jamais rarement régulièrement très souvent
1 **2** **3** **4**
Ouvrages scientifiques_ 1
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière 1

13: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒x Au bout de cinq ans☐

Après dix ans

Quand je me me dirai que je suis maîtresse auprès d'enfants pour toute l'année. Ce sera à moi de les conduire le plus loin possible dans les apprentissages

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Réactiver ses connaissances disciplinaires	Proposer des activités ludiques
Inculquer des bases solides et concrètes	Faire trouver des informations
Travailler en groupes	

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....3

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

2 : Si oui, comment les utilisez-vous ?
C'est un gain de temps, en début de carrière on a beaucoup à construire, au moins, on s'économise un peu. Les exercices et les séances prêtes, c'est confortable.

3: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 2
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 1

4: Quels sont les domaines à améliorer?
Je partais avec les souvenirs de l'école que j'ai connue qui est maintenant très différente. Les enfants ne craignent pas de s'exprimer sur ce qu'il ne leur plait pas, sur ce qui les ennuie. Ils se permettent de dire des choses qu'on n'aurait pas osé dire nous mêmes. La gestion de classe, c'est le plus difficile à améliorer parce que ça ne dépend pas que de nous. On travaille avec des êtres humains, tout n'est pas prévisible et contrôlable

5: Qu'est-ce qui peut vous aider ?
Les conseillers pédagogiques. J'ai reçu des conseils sur l'instauration d'un règlement de classe . J'avais beaucoup de difficultés à faire respecter des règles. D'autres conseils m'ont été apportés mais je n'ai pu les mettre en application. Dommage, ce n'est pas toujours enrichissant !

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
La passion et la vocation. Se monter compréhensif, à l 'écoute, autoritaire, exigeant. Il faut être juste pour se faire respecter. Avoir de la volonté, être motivant, compréhensif, patient, ouvert. Susciter la confiance des élèves.

7: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante) **six qualités d'un-e enseignant-e:**;

Être ouvert	Posséder des recettes
Être attentionné	Imiter les plus expérimentés
Être passionné	Observer

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)
Les experts qu'on a observés en formation sont tous expérimentés, c'est normal pour nous d'être éloignés de ces exemples, peut-être le serons-nous à jamais….....

9: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

6 praticien réflexif	**5technicien des apprentissages**
3 acteur social	**4 praticien artisan**
2maître instruit	**1 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique » ?

La didactique est nécessaire pour mettre l'enfant au centre des apprentissages et pour les enseignants pour apprendre comment gérer les apprentissages

11:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Dégager les règles	Proposer des exercices simples
Les rendre accessibles aux élèves	Permettre d'appliquer les règles
Les aider à les comprendre	Favoriser les échanges

12: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais rarement régulièrement très souvent
1 2 3 4

Ouvrages scientifiques_ 2
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière 2

13: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

s'instruire	Proposer des situations amusantes
Rechercher de bons manuels	Faire participer oralement les élèves
Présenter les notions selon leur complexité	

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :…3

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

2 : Si oui, comment les utilisez-vous ?

Pour le cycle 3, il y a des résumés qui nous permettent de réactualiser nos connaissances parfois lointaines dans certaines disciplines, on y trouve l'essentiel à retenir

3: Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2

4: Quels sont les domaines à améliorer?

J'ai l'impression en fin de journée qu'on n'a rien fait parce que tout le travail a été perturbé. Je dois changer ces conditions pour avoir une classe apaisée.

5: Qu'est-ce qui peut vous aider ?

Regarder des enseignants expérimentés devrait nous aider. Pourtant, cela m'angoisse. Chez eux, tout fonctionne, les élèves travaillent tous, les différents moments d'une séance d'apprentissage s'enchainent sans retard dans leur gestion. Moi, je n'y arrive pas et ça m'a souvent découragée

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Gérer parfaitement la situation d'apprentissage. Avoir une bonne relation avec ses élèves, s'adapter aux situations imprévisibles, se montrer à l'écoute, faire preuve de patience, de dynamisme

7: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)**six qualités d'un-e enseignant-e:** ;

Dynamisme	Guider, accompagner les élèves dans la construction de connaissances
Animer	Réfléchir sur ses pratiques
Enthousiasme	Permettre l'autonomie, faire chercher des solutions par les élèves

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)

C'est gérer les priorités par ordre d'importance. Je ne suis pas experte tant que je ne saurai pas régler les obstacles au fur et à mesure qu'ils se présentent. Je gère tout en même temps pour le moment et ne sais par quoi commencer

9: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

4 praticien réflexif	**6 technicien des apprentissages**
5 acteur social	**3 praticien artisan**

2 maître instruit	**1 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique »?

Il n'est pas aisé de se regarder en train de pédaler, la didactique permet de se voir pédaler et aide à analyser ses gestes en train d'enseigner. Dit comme ça, ce n'est sans doute pas très utile dans les premiers moments d'enseignement.

11:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Actualiser ses connaissances	Partir du simple vers le difficile
S'informer sur les méthodes	Montrer des méthodes
Prendre le temps d'expliquer	Laisser appliquer

12: Dans la liste des documents ci-dessous, que consultez-vous ?
(Pour chaque case, indiquez le nombre correspondant au code suivant)
Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais rarement régulièrement très souvent
1 2 3 4

Ouvrages scientifiques_ 2
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 2

13: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒X Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Connaître bien la discipline	Enseigner des notions simples
Faire acquérir des bases concrètes	Choisir des documents simples et ludiques
Permettre de comprendre le monde qui nous entoure	Éveiller la curiosité

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) 3

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

2 : **Si oui, comment les utilisez-vous ?**

Je consulte les manuels pour savoir exactement ce que je dois enseigner aux élèves. Cela me donne une idée directrice. Sinon, je perdrais beaucoup de temps

3: Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 2
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 1

4: Quels sont les domaines à améliorer ?

Obtenir le calme à chaque changement d'activité ou de retour de récréation prend beaucoup de temps et d'énergie, et parfois je finis une journée de classe épuisée. Je dois persévérer

5: Qu'est-ce qui peut vous aider ?*V*oir l'organisation d'autres classes avec le même niveau que le mien : comment gérer l'autonomie, les supports distribués, observer concrètement le déroulement d'autres classes, c'est profitable pour nous. J'ai apprécié d'observer d'autres collègues dans leur classe pour voir comment ça fonctionne ailleurs. Observer des séances de classe dans un niveau qui ne correspond pas au mien, par exemple en maternelle, ça donne des idées mais je préfère voir le même niveau que le mien, sinon c'est frustrant

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Il faut savoir gérer la classe. Une main ferme dans un gant de velours. Se montrer autoritaire et exigeant. Être compréhensif.

7: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)**six qualités d'un-e enseignant-e:** ;

Aimer le contact	Lutter contre les différences
Être patient, attentif	Anticiper
Appliquer	Critique de soi

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)

Être expert est une construction théorique et moins opérationnelle que ce que nous disent les collègues sur le terrain. Entre nous, on préfère des solutions plus concrètes, qui marchent vraiment sur le terrain, on se donne des outils qui fonctionnent vraiment et son faciles à uyiliser..

9: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

3 praticien réflexif	**6 technicien des apprentissages**
5 acteur social	**4 praticien artisan**
1 maître instruit	**2 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique »?

Être apte à évaluer les compétences des enfants, installer des activités favorisant l'autonomie, être à l'écoute des besoins des élèves

11:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Réviser	Se montrer attentif
Choisir un bon manuel	Expliquer plus au élèves faibles
Suivre les progressions	Donner confiance

12: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**

Ouvrages scientifiques_ 1
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière 2

13: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans X☐

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

La culture	Travail de groupes
Rester concret	Faire s'exprimer les élèves
Faire réfléchir	Faire écrire les élèves

Vous êtes : une femme X un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....

1: Quels sont les domaines à améliorer ?
J'ai des élèves tellement agités que je suis obligée de les menacer de les envoyer chez le directeur. La seule solution pour moi c'est de dire tu vas aller chez le directeur, ou on va aller voir le directeur. Pour certains garçons, l'autorité de la femme n'existe pas, c'est un petit peu eux les princes à la maison, c'est eux qui dominent et qui décident. Je dois imposer ma propre autorité pourtant. Je dois résoudre seule mes problèmes

2: Qu'est-ce qui peut vous aider ? Quand on nous projette en cours, des séances de classe conduites par les autres collègues, ça nous apporte beaucoup. On voit d'autres pratiques, mais on ne juge pas.

3 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
Un bon enseignant sait faire respecter les règles, et maintient un juste équilibre entre la fermeté et la gentillesse.
4: A quoi sert la « didactique » ?

Établir des objectifs, dresser des compétences, apporter des méthodes

5: Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Être passionné	Manipuler
Inculquer des méthodes	Donner des exercices adaptés
Montrer des exemples simples	Soutien et patience

6: Dans la liste des documents ci-dessous, que consultez-vous ?
(Pour chaque case, indiquez le nombre correspondant au code suivant)
Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)
jamais rarement régulièrement très souvent
1 2 3 4
Ouvrages scientifiques_ 1
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière 1

7: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*
A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒XX Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

8 : Notez six qualités d'un-e enseignant-e (de la plus importante à la moins importante)**:**

Transmettre ses savoirs, ses connaissances	**Se montrer juste et ferme**

Enseigner	**Improviser**
Avoir de la patience	**Réfléchir sur ses pratiques**

9 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)
Expert des méthodes d'enseignement sans doute. Mais je ne sais pas si j'y parviendrai, pour l'instant, l'autorité c'est plus important à mes yeux. J'ai même du instaurer un système de punitions que m'a indiqué un collègue. J'avoue que dans ma classe de 25 élèves dont 11 perturbés, je dois gérer, mettre au clame, c'est ça qui me perturbe. Avant de faire des séances d'expert, il faut gérer le groupe classe, ce que je n'imaginais pas avant.
10: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☒X très souvent ☐
***11 :*Si oui, comment les utilisez-vous ?**
Je fais confiance aux auteurs de manuels pour la conception de situations et d'exercices. Pour un début de carrière c'est un gage d'efficacité.
12: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2
13 :Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

4 praticien réflexif	**6 technicien des apprentissages**
5 acteur social	**3 praticien artisan**
2 maître instruit	**1 personne compréhensive**

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Culture	Jeux
Aborder des notions simples	Faire s'exprimer
Travail de groupes	Écrire

Vous êtes : une femme unX homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) 3.

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

2 : Si oui, comment les utilisez-vous ?

Les auteurs de manuels ont beaucoup travaillé pour concevoir des activités adéquates aux apprentissages des élèves. Je les reprend dans certaines matières et ça marche bien.

3: Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 2
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 3

4: Quels sont les domaines à améliorer ?

Je dois améliorer ma gestion de classe. Les difficultés ne proviennent pas que de mon maque d'expérience, elles viennent aussi des élèves, de leur vécu familial. Certains ont besoin d'une autorité masculine, dans des milieux familiaux difficiles où les parents sont divorcés, s'ils vivent avec leur mère ils n'ont pas d' autorité de la part du père, ils sont les princes chez eux, c'est eux qui dominent et qui exigent

5: Qu'est-ce qui peut vous aider à enseigner?

Des animations pédagogiques... rares... J'ai beaucoup appris en EPS, c'était dynamique, concret et je l'ai tout de suite réinvesti en classe.

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Se montrer exigeant avec les élèves et être à l'écoute, arriver à être rigoureux. Quitte après à proposer des moments plus détendus

7: Ranger 6 qualités d'un enseignant-te (de la plus importante à la moins importante) ;

Enseigner, transmettre	Échanger avec les élèves
Aider à assimiler	Gérer les différences
Dynamisme	Ne pas stresser

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)

Une belle image empruntée aux théoriciens. L'enseignant expert, c'est un idéal. Ça n'existe qu'en formation, c'est impossible à mettre en œuvre sur le terrain, surtout avec un triple niveau, un élève incontrôlable. C'est ça la réalité de nos classes. Je n'y pense même pas, c'est utopique, ça ne se passe pas comme ça en pratique.

9: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

5 praticien réflexif	**6technicien des apprentissages**
4 acteur social	**3 praticien artisan**
1 maître instruit	**2 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique » ?

Se remettre en question et analyser sa pratique. Cette prise de recul on peut l'avoir quand on n'est pas totalement absorbé par le travail. Pour moi qui ai constamment le nez dans le guidon, je ne le fais pas encore. La théorie ce n'est pas le terrain.

11:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Avoir des connaissances	Simplifier
Choisir un fichier bien conçu	Aider à comprendre
Bien expliquer	Faire comprendre les erreurs

12: Dans la liste des documents ci-dessous, que consultez-vous ?
(Pour chaque case, indiquez le nombre correspondant au code suivant)
Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**

Ouvrages scientifiques 2
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 2

13: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité X Au bout de cinq ans☐

Après dix ans ☐

On est professionnel quand on est titulaire parce que dans les stages de responsabilité, c'est pas la même chose, ce ne sont pas nos élèves, on remplace juste un enseignant

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

S'informer, se cultiver	Faire construire les synthèses
Faire parler les élèves	Initier à la compréhension du monde
Faire construire les connaissances	Éveiller

Vous êtes : **une femme** un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

2: Si oui, comment les utilisez-vous ?

Je pense qu'en début de carrière, il est normal d'utiliser quelques outils « clé en main ». Les manuels sont faciles à mettre en œuvre, ils sont adaptés au niveau des élèves. Ils correspondent aux programmes.

3: Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt)	3
Sur les conseils de mes collègues	1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers	2

4: Quels sont les domaines à améliorer ?

Je dois apprendre à gérer des cultures différentes. Dans l'école où j'ai fait mon stage, on y accueille une population de gens du voyage, des gitans dont les habitudes de vie ne sont pas celles du système éducatif, ils ont tous une éducation très libre. Ils connaissent le français mais sont difficiles à socialiser

5: Qu'est-ce qui peut vous aider à enseigner?

….....
.....
.....

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Réussir à transmettre des connaissances, à rendre la discipline intéressante pour élèves. Il faut aussi leur faire confiance.

7: Ranger 6 qualités d'un-e enseignant-te(de la plus importante à la moins importante) ;

Être polyvalent	Collaborer
Gérer une classe	Autorité
Installer un climat propice aux apprentissages	Compétent en pédagogie et didactique

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)

Être un expert, c'est avoir une classe active où les enfants construisent leurs savoirs. Dans ce cas c'est merveilleux.

9: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

3 praticien réflexif	**5technicien des apprentissages**
6 acteur social	**4 praticien artisan**
2 maître instruit	**1 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique » ?

Comprendre le processus d'apprentissages des enfants

11:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Être doué dans la discipline	Expliquer simplement
La maitriser	Donner des méthodes, des règles
La comprendre	Avoir un fichier

12 : Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?

(indiquez la réponse)

	jamais	rarement	régulièrement	très souvent
	1	**2**	**3**	**4**
Ouvrages scientifiques_				1
Ouvrages pédagogiques				1
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils »				4
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière				1

13: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans☐

Après dix ans ☐

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Enrichir ses connaissances	Faire dialoguer
Enseigner des contenus	Aider à comprendre
Présenter des documents adaptés	Jeux

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :…....3.....

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☐

2. Si oui, comment les utilisez-vous ?

J'apprécie réellement d'avoir des manuels dans certaines disciplines. Ça guide un débutant et c'est une source d'outils prêts et efficaces pour commencer dans l'enseignement.

3: Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 1
Sur les conseils de mes collègues 2
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 3

4: Quels sont les domaines à améliorer ?

Trouver des situations d'apprentissage au départ pour chaque séquence, c'est toujours difficile d'aborder une nouvelle notion

5: Qu'est-ce qui peut vous aider ?

Je trouve formidable de peindre, ou de stimuler son imagination quand on fait de l'art, comme on le demanderait aux élèves. Quand on pratiqué de la danse avec la conseillère péda, on a fait comme les enfants, on s'est amusés et on a en plus appris comment faire découvrir la danse aux élèves. C'est mieux que d'écouter des discours pendant des heures. Là, au moins, on était acteurs

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Il faut faire preuve d'autorité, établir des règles à respecter. Pour transmettre ses connaissances, il faut se montrer exigeant.

7: Ranger 6 qualités d'un-e enseignant-te (de la plus importante à la moins importante) ;

Aider à acquérir des savoirs	Responsable
Éducateur	Élaborer des progressions, des programmations
Encourageant	Évaluer

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)

L'enseignant à une gestion du temps efficace. On n'a pas le temps dans une journée de tout caser comme on devrait le faire idéalement. Il y a des contraintes d'horaires. Il faut accélérer les séances, parce qu'il faut respecter un temps pour chaque discipline, respecter le temps des récréations.

9 : Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

6 praticien réflexif	**5technicien des apprentissages**
4 acteur social	**3 praticien artisan**

1 maître instruit	**2 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique »?

Mieux comprendre l'enfant pour l'aider à avancer dans les apprentissages

11:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Situation de recherche	Synthèse collective
Phase de mise en commun	Application
Phase de correction collective	Prolongements

12: Dans la liste des documents ci-dessous, que consultez-vous ?
(Pour chaque case, indiquez le nombre correspondant au code suivant)

Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**

Ouvrages scientifiques	1
Ouvrages pédagogiques	2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils »	4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière	2

13: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

Durant l'année de formation ☐ Lors des stages ☐

A l'issue de la titularisation X ☐ Durant la carrière ☐

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

S'y connaître	Proposer des synthèses
Choisir des manuels adaptés	
Suivre les rythme des élèves, ne pas aller trop vite	

Vous êtes : une femme ☐ un homme X

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….3.....

1: Quels sont les domaines à améliorer ?
Je dois beaucoup me perfectionner dans la manière d'aborder des nouvelles leçons

2: Qu'est-ce qui peut vous aider ? Certaines animations pédagogiques bien ciblées sur le métier. Que faire pendant les phases de regroupements en maternelle, ça, ça m'a beaucoup aidé. Il faut travailler le langage avec les petits, les faire expliquer, justifier. On sait qu'il faut faire de la phonétique, mais je ne savais pas comment. On nous a présenté des situations, ça m'a aidé beaucoup quand même. Pour les sciences, je savais pas qu'il fallait partir des connaissances des élèves. C'est vrai que ça m'a semblé plus normal et utile de partir de ce que savaient les élèves. C'est pour ça que je tente de faire comme ça

3 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
Savoir communiquer avec les enfants pour les comprendre. Il faut beaucoup de volonté.

4: A quoi sert la « didactique » ?

C'est le constructivisme, aider les élèves à construire leurs connaissances par des démarches appropriées. Grande théorie on est en poste maintenant, les notions scientifiques sont moins considérées.

5: Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Partir du concret	Fournir des procédures
Proposer des manipulations	Soutenir les moins habiles
Avoir des connaissances sur la discipline	Montrer de la patience

6: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent	
1	**2**	**3**	**4**	
Ouvrages scientifiques				2
Ouvrages pédagogiques				2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils »				4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière				2

7: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*
A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité X Au bout de cinq ans☐

Après dix ans ☐

8 : Rangez 6 qualités d'un-e enseignant-te (de la plus importante à la moins importante)

Avoir de la patience et de l'intérêt pour les élèves	**Se montrer psychologue**
Enseigner et transmettre	**Connaître des techniques d'enseignement**
Aider	**Permettre l'autonomie**

9 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)
Je pensais être un expert avec la théorie, prendre le temps de bien expliquer les nouvelles notions, de bien alterner les phases collectives où on faisait les mises en commun, les phases de recherche, laisser émerger les représentations, les confronter, et maintenant pour moi c'est devenu un idéal parce qu'il faut tenir compte des contraintes de classe. On doit faire des choix, les récréations viennent interrompre, il y a des intervenants extérieurs à des moments précis dans l'emploi du temps, il y a des doubles niveaux, des rythmes de travail très variés et il faut quand même avancer. Il y a des priorités qu'on n'a pas anticipées avant de travailler vraiment.
10: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

11 : Si oui, comment les utilisez-vous ?
Nous avons besoin pour débuter d'une réflexion aboutie sur des notions à enseigner. Les auteurs de manuels sont des spécialistes et je mets en œuvre leur travail en toute confiance.
12 : Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 1
Sur les conseils de mes collègues 2
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 3
13 :Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

4 praticien réflexif	**6 technicien des apprentissages**
5 acteur social	**3 praticien artisan**
2 maître instruit	**1 personne compréhensive**

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

La connaissance disciplinaire	Travail de groupes
Le choix de supports adaptés	Activités intéressantes
Présenter des notions simples	Travail écrit

Vous êtes : une femme un Xhomme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) 3

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☒ très souvent ☐

2: Si oui, comment les utilisez-vous ?

J'utilise les manuels pour trouver des ressources que je n'ai pas besoin de fabriquer. On gagne du temps.

3: Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 2
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 3

4: Quels sont les domaines à améliorer?

La préparation de la fiche est contraignante mais en plus, il faut mener des recherches à côté, trouver le bon support adapté aux élèves. Je devrais mieux cibler les situations opportunes

5: Qu'est-ce qui peut vous aider à enseigner?

Les conférences péda ? Quelquefois !!!Ce qui m'a beaucoup épaulé c'est les situations didactiques et a- didactiques. Dans un cas, on montre à l'enfant, c'est l'enseignant qui a la responsabilité du savoir. Dans l'autre cas, c'est l'élève qui apprend grâce au problème que l'enseignant lui propose

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Connaitre les élèves est la condition indispensable pour que le professeur puisse installer les meilleures conditions pour transmettre des savoirs. Il faut être à l'écoute de leurs besoins.

7: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)**six qualités d'un-e enseignant-e:** ;

Motiver les élèves	Appliquer des programmes, des conseils, des méthodes
Se montrer à l'écoute	Connaître des principes pédagogiques et didactiques
Structurer des séances	Improviser

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)

C'est tout ce qu'on a observé, entendu, lu. Pour devenir un expert, ça dépasse une formation courte , on aura besoin de temps pour intégrer les recommandations. Je continuerai à me perfectionner en formation contine.

9: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

1 praticien réflexif	**5technicien des apprentissages**
6 acteur social	**4 praticien artisan**

2 maître instruit	**3 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique » ?

Ne pas écœurer les enfants dans leurs apprentissages.

11:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Avoir un fichier tenant compte des recherches récentes	Exercices de réinvestissement
Simplifier les règles	Situations de découvertes
Aider les élèves à les comprendre	Situations de recherche

12: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**

Ouvrages scientifiques 3
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 3

13: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☒ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☐ Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Faire observer	Travail de groupes
Faire échanger	Intéresser
Faire écrire	Éveiller

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) 3

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☐

2: Si oui, comment les utilisez-vous ?

Je m'en sert en mathématiques et en lecture pour les CP parcequ'il faut concevoir beaucoup d'exercices. Ça me permet de souffler un peu.

3: Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2

4: Quels sont les domaines à améliorer?

Je dois être plus précise dans la rédaction de mon cahier journal. Rédiger le cahier-journal prend du temps mais ça m'aide quand même parce que ça m'aide à être au clair avec ce que je vais faire avec les enfants

5: Qu'est-ce qui peut vous aider à enseigner?

Certaines conférences pédagogiques. J'ai apprécié qu'on nous fasse réfléchir sur l'utilité de la correction lors d'une animation pédagogique. Prendre un stylo rouge et corriger. Qu'est-ce qu'il en fait l'élève ? Non, ça sert seulement si on reprend collectivement les erreurs, qu'on les traite ensemble, que les élèves essaient de corriger leurs erreurs ensembles. Il ne faut pas que l'erreur soit culpabilisante mais on doit s'en servir pour faire progresser les élèves

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Ne pas s'énerver quand les élèves ne répondent pas correctement à la question posée. Il faut se montrer patient et compréhensif, avoir un regard bienveillant.

7: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)**six qualités d'un-e enseignant-e:** ;

Passion	Permettre aux élèves d'être acteurs
Disponibilité	Anticiper, gérer les surprises
Improviser	Prendre du recul

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)

L'enseignant expert, c'est ambitieux. Il domine toutes les techniques d'enseignement. je n'y suis pas encore, mais j'essaierai, j'ai tout le temps

9: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

3 praticien réflexif	**2technicien des apprentissages**
6 acteur social	**5 praticien artisan**
4 maître instruit	**1 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique » ?

C'est l'art d'enseigner sans démotiver ou contraindre les élèves

11:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Stimuler	Aider
Expliquer	Appliquer
Montrer	Prolonger

12: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?

(indiquez la réponse)

jamais rarement régulièrement très souvent

1 2 3 4

Ouvrages scientifiques 1

Ouvrages pédagogiques 2

Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4

Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 2

13: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ X Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

Le professionnel est responsable d'une classe.

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Se documenter pour s'instruire	Faire trier des informations
Partir de la présentation de notions simples vers le concret	Créer des échanges
Choisir des manuels récents	Anticiper une synthèse

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) 3

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

2: Si oui, comment les utilisez-vous ?

Tous les jours et en toute sérénité. Ce sont des préparations et des exercices que je n'ai pas à concevoir ; et dans une classe à cours multiples c'est vraiment intéressant.

3: Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt)	1
Sur les conseils de mes collègues	2
Sur les conseils d'un formateur et conseillers	3

4: Quels sont les domaines à améliorer ?

D'après les conseils que j'ai reçus, je devrais mieux rédiger mes préparations. Rédiger une fiche de préparation prend beaucoup de temps et ça ne sert pas forcément toujours. Quand on en a déjà préparé sur la même notion, on sait comment on va le mettre en œuvre. Ça réclame facilement une demie-heure pour la mettre en forme et après on ne l'utilise pas quand on est classe parce qu'on ne se promène pas avec une feuille à la main. Ça fait double emploi et c'est là pour faire joli

5: Qu'est-ce qui peut vous aider ?

Les animations pédagogiques nous aident parfois. Ce que j'ai trouvé vraiment très intéressant c'était la journée sur la découverte d'un son au CP, parce que je ne voyais pas trop comment faire ; partir de l'écrit, de l'oral. C'est vrai que comme l'écrit encode l'oral, il faut partir de ce que les élèves entendent. Moi, je partais de leur livre de lecture ; grossière erreur

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Il faut accorder une place à chaque élève et s'intéresser à eux. Les enfants ne sont pas forcément désireux d'aller à école tous les matins. Apprendre n'est pas mécanique, il nous faut donner envie d'apprendre aux élèves.

7: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)**six qualités d'un-e enseignant-e:** ;

La culture	Collaborer
Aider à acquérir des savoirs	Se questionner
Être ouvert et à l'écoute	Aimer

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)

L'expertise enseignante, c'est un objectif de formation. Les difficultés sont énumérées et explicitées les unes après les autres, ça semble accessible, en classe tout se superpose

9 : Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

4 praticien réflexif	**6technicien des apprentissages**

5 acteur social	**3 praticien artisan**
2 maître instruit	**1 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique » ?

Trouver un coté attrayant pour les élèves, les motiver, pour que ça ne soit pas trop rébarbatif…..
.....

11 :Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Avoir des connaissances sures	Donner la règle
Proposer des activités ludiques	S'assurer de sa compréhension
Susciter des échanges	Épauler

12 : Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**

Ouvrages scientifiques 1
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 1

13 : Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☐ Au bout de cinq ansX☐

Après dix ans ☐

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Posséder des connaissances disciplinaires	Trouver de belles illustrations
Faire apprendre des notions simples	Proposer des activités ludiques
Partir du concret de la réalité	Faire écrire

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) 3

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

2: Si oui, comment les utilisez-vous ?

Le travail après l'école, est trop important je ne sais pas si je tiendrai à ce rythme-là. Donc les fichiers de mathématiques me simplifient énormément le travail de préparation.

3: Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2

4: Quels sont les domaines à améliorer?

L'inspecteur me demande de mieux anticiper les activités que je propose en classe. Les préparations, le cahier-journal, c'est trop, on n'a pas besoin de tout ça pour structurer sa journée, ça me dérange de faire ça et ça prend un temps fou . Mais je dois le faire plus

5: Qu'est-ce qui peut vous aider ? Les animations pédagogiques. J'apprécie lorsque ce sont des chercheurs dans une discipline qui interviennent. On nous apporte des trucs auxquels on n'a jamais pensé. On est tous très à l'écoute, ça nous intéresse tous, ça nous donne des idées. Comment lire des histoires aux enfants, comment leur faire découvrir l'addition, avec des exemples concrets. Des trucs moyens auxquels je n'avais pas pensé

….....
.....

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Se montrer bienveillant envers les élèves, attentif à l'écoute de leurs demandes, dynamique pour les intéresser, les captiver.

7: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)**six qualités d'un-e enseignant-e:** ;

S'imposer, capter les élèves	Aider à assimiler des connaissances
Avoir une éthique	Gérer les différences
Apprendre	Former à un comportement citoyen

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante) Enseignant expert a pratique idéale, comment fait-on avec les élèves perturbateurs, les profs sur le terrain ont des façons de faire qu'on ne nous explique pas forcément en formation, je préfère les conseils de terrain

9: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

6 praticien réflexif	**1technicien des apprentissages**
3 acteur social	**4 praticien artisan**

2 maître instruit	**5 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique » ?

Proposer un problème de recherche aux élèves et leur demander de le résoudre…..

11:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Partir du monde qui nous entoure	Laisser chercher
Proposer un problème	Fournir des solutions
Laisser parler les enfants	

12: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**

Ouvrages scientifiques 1
Ouvrages pédagogiques 1
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 1

13 : Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

on doit l'être quand on est titulaire normalement ?

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Faire lire	Faire dessiner
Faire écrire	Faire plaisir
Faire parler	Souffler un peu

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) 3

1: Utilisez-vous des manuels scolaires ? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

2: Si oui, comment les utilisez-vous ?

La quantité de travail est immense pour préparer toutes les matières. Après, il y a le travail de correction, plus préparer les activités pour le lendemain, plus les fiches de préparation. Alors, les manuels me font gagner du temps. En plus ils sont très bien pensés par les auteurs.

3: Comment les sélectionnez-vous?

(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2

4: Quels sont les domaines à améliorer?

Repérer le niveau des élèves pour prévoir des activités qu'ils sauront faire

5 : Qu'est-ce qui peut vous aider ?

Les échanges avec les collègues en fonction me font découvrir de nouvelles pratiques et ça contribue à enrichir la mienne. Je nourrit mon exercice de diverses façon d'enseigner

6 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Se montrer autoritaire mais gentil à la fois. Il faut aussi être passionné par son métier.

…….
.....
.....

7: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)**six qualités d'un-e enseignant-e:** ;

Motivation	Proximité avec les élèves
Bienveillance	Autorité
Maitrise des contenus d'enseignement	Relativiser les évènements

8 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)

C'est tout ce que je ne suis pas parce que je débute. On n'est pas des experts, on est inefficaces

9 : Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

4 praticien réflexif	**5technicien des apprentissages**
6 acteur social	**3 praticien artisan**
1 maître instruit	**2 personne compréhensive**

10: A quoi sert la « didactique » ?

Apprendre à raisonner avec logique.....

11:Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Maitriser la discipline	Vérifier l'application des méthodes découvertes
Montrer des techniques	Aider à comprendre
Vérifier que les élèves comprennent bien	Prendre le temps

12: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**

Ouvrages scientifiques 1
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 1

13: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ X Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☐ Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Donner des documents à lire	Actualiser ses savoirs
Aider à trouver des renseignements	Initier au monde
Donner des tâches écrites	Écouter

Vous êtes : une femme unX homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....3

1: Quels sont les domaines à améliorer ?
Préparer des activités qui conviennent à un maximum d'élèves

2: Qu'est-ce qui peut vous aider?
C'est en discutant avec les collègues de nos difficultés qu'ils nous apportent des solutions auxquelles on n'avait pas pensé. J'ai toujours constaté des améliorations de ma pratique après ces échanges
3 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
Nous aurions besoin de nous inspirer des collègues les plus expérimentés. Il est très difficile de mettre en oeuvre toutes les recommandations qui nous ont été faites.

4: A quoi sert la « didactique » ?

C'est une mise au point de ses connaissances disciplinaires. Le prof doit d'abord bien comprendre les mathématiques avant de les enseigner
5: Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Dominer la discipline	Faire appliquer
La transmettre avec clarté	Respecter le rythme des enfants
Développer la logique chez les élèves	

6:Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)
jamais rarement régulièrement très souvent
1 2 3 4
Ouvrages scientifiques 1
Ouvrages pédagogiques 1
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 1
7: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*
A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans☐

Après dix ans ☐

8: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante) **les qualités d'un enseignant.**

Bienveillance	S'appuyer sur l'expérience des collègues
Transmettre ses connaissances	Inculquer de bonnes bases

Être à l'écoute	Se questionner

9 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)
L'enseignant expert, c'est la perfection dans l'enseignement. C'est tout prévoir, tout gérer. Ça n'existe qu'en formation

10: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒X

11:Si oui, comment les utilisez-vous ?
Je les utilise dès que je peux pour certaines matières : français et maths. J'ai une classe de Cp et il y a beaucoup de travail de préparation d'exercices. Au moins, en français et en maths c'est tout prêt et en plus la progression est bien pensée.

12: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 1
Sur les conseils de mes collègues 2
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 3

13: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

3 praticien réflexif	**1 technicien des apprentissages**
6 acteur social	**4 praticien artisan**
2 maître instruit	**5 personne compréhensive**

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Avoir de bons supports	Travail oral
Posséder une bonne culture disciplinaire	Travail écrit
Travail de groupes	Jeux

Vous êtes : une femme unX homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....3

1: Quels sont les domaines à améliorer ?
Évaluer ce qui est acquis par les élèves pour ne pas leur proposer des activités qui dépassent leurs compétences

2: Qu'est-ce qui peut vous aider?
Je discute beaucoup avec le collègue du cycle

3 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
Toutes les qualités humaines: compréhension, bienveillance, patience, gentillesse, passion, volonté, motivation etc.

4: A quoi sert la « didactique » ?

A nous donner l'art d'enseigner. Ça ne sert pas à grand chose !

5: Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Respecter le rythme des élèves	Faire preuve de patience
Aimer expliquer	Se montrer indulgent
Se montrer à l'écoute	Aider

6: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)
jamais rarement régulièrement très souvent
1 2 3 4
Ouvrages scientifiques 3
Ouvrages pédagogiques «3
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 3

7: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*
A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité OUI Au bout de cinq ans ☒

Après dix ans ☐

8: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante) **les qualités d'un enseignant.**

Apprendre constamment	Patience
Se former en continu	Amour pour les élèves
Aider à emmagasiner des connaissances	Animer

9 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)

C'est de la théorie pure, c'est impossible à mettre en œuvre sur le terrain

10: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☒ très souvent ☐

11: Si oui, comment les utilisez-vous ?
Quotidiennement.
12: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2
13: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

3 praticien réflexif	**5 technicien des apprentissages**
6 acteur social	**4 praticien artisan**
1 maître instruit	**2 personne compréhensive**

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Partir de la réalité	Choix de manuels guidants
S'instruire	Faire travailler en groupes
Faire découvrir le monde	Faire travailler à l'écrit

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....3

1: Quels sont les domaines à améliorer?
L'organisation matérielle, n'ayant pas l'habitude, on ne pense pas à des détails qui compte beaucoup pourtant. Par exemple : ranger, entreposer les feuilles de travail, coller...
2: Qu'est-ce qui peut vous aider à enseigner?
Je recherche des ressources pédagogiques chez les collègues qui enseignent dans le même cycle que moi

3 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
Se montrer dynamique et enthousiasme du matin au soir.

4: A quoi sert la « didactique » ?

C'est une science qui apprend aux enseignants l'art d'enseigner pour que les élèves comprennent ce qu'ils sont en train de faire. Cette théorie est laissée de coté quand on enseigne.

5: Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Du concret	Des exercices algorithmiques
Du simple	Des manipulations
De l'amusement	Un fichier

6: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)
jamais rarement régulièrement très souvent
1 **2** **3** **4**
Ouvrages scientifiques_ 1
Ouvrages pédagogiques 1
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière 1

7: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*
A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans☐

Après dix ans ☐

OK pour après la titularisation.

8: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante) **les qualités d'un enseignant.**

Savoir expliquer	S 'adapter

Dynamisme	Créativité
Volonté	Flexibilité

9 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)
Je n'y pense même pas, c'est utopique, ça ne se passe pas comme ça en pratique.

10: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

11 : Si oui, comment les utilisez-vous ?
En suivant exactement les conseils des pédagogues qui ont réalisés ces ouvrages.
12: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2
13: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

3 praticien réflexif	**5 technicien des apprentissages**
6 acteur social	**4 praticien artisan**
1 maître instruit	**2 personne compréhensive**

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Donner de bonnes bases	Montrer des illustrations intéressantes
Connaître son sujet	Favoriser les échanges
Présenter des textes simples	Donner du travail écrit

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....3

1: Quels sont les domaines à améliorer?
L'organisation des ateliers. Mettre en place des ateliers, je n'y arrive pas bien en maternelle, je dois me couper en dix
….....
.....

2: Qu'est-ce qui peut vous aider?
Je puise des renseignements auprès des collègues qui ont le même niveau

3 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
La passion pour le métier. L'envie de transmettre son savoir à autrui. La confiance en autrui.

4: A quoi sert la « didactique » ?

A nous apprendre l'art d'initier les élèves aux apprentissages. C'est intéressant mais peu utile.

5: Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Avoir un bon niveau en maths	Simplicité
Transmettre	Beaucoup d'exercices
Clarté	Entrainer les élèves

6: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)
jamais rarement régulièrement très souvent
1 **2** **3** **4**
Ouvrages scientifiques 2
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 2

7: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*
A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

8: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante) **les qualités d'un enseignant.**

Tolérance, patience, écoute	Collaborateur
Soutenir, aider les élèves à apprendre	Technicien
Gentillesse	Savoirs didactiques

9 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)
Il anticipe, il gère toutes les difficultés des élèves, le temps, il guide les élèves dans leurs apprentissages. Il me faudra du temps, beaucoup de temps.

10: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

11 : Si oui, comment les utilisez-vous ?
Trouver des situations d'apprentissage au départ pour chaque séquence, c'est toujours difficile d'aborder une nouvelle notion. Alors je me fie au fichier qui sont bien conçus par classe d'age.

12: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2

13: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

1 praticien réflexif	**5 technicien des apprentissages**
6 acteur social	**4 praticien artisan**
3 maître instruit	**2 personne compréhensive**

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Maitriser la matière	Faire parler
Transmettre des connaissances simples	Faire écrire
Opter pour des documents faciles à comprendre	Faire comprendre

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....3

1: Quels sont les domaines à améliorer?
S'occuper suffisamment de tous les élèves dans une classe où il y a plusieurs niveaux. J'ai l'impression de délaisser un groupe et je ne suis jamais satisfaite, ils s'agitent, ne travaillent pas perturbent la séance que je suis en train de conduire avec les autres

2: Qu'est-ce qui peut vous aider ?
Je reçois le soutien de mes collègues plus anciens et cela représente un profit considérable pour l'évolution de ma pratique. Les collègues en poste depuis plusieurs années m'ont donné des préparations, des affiches, m'ont conseillé sur la gestion de classe sur les manuels. C'est très intéressant pour un débutant

3 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
Une bonne culture disciplnaire et pédagogique.

4: A quoi sert la « didactique » ?

A nous apprendre comment enseigner. C'est très dur pour des débutants mais ça évite de tomber dans un enseignement traditionnel

5: Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Situation problème	Explication des procédures
Recherche des élèves	synthèse
Mise en commun	Prolongement

6: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)
jamais rarement régulièrement très souvent
1 2 3 4
Ouvrages scientifiques_ 1
Ouvrages pédagogiques 1
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière 1

7: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité Au bout de cinq ansX☐

Après dix ans ☐

8: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante) **les qualités d'un enseignant.**

Motivation	Analyser ses actes
Écoute	Connaître des techniques

Savoirs et culture	Relativiser

9 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)
c'est la perfection dans l'enseignement. La formation et les conseils, les lectures m'aideront. Mais j'en suis loin. Les enseignants en fonction le sont-ils ? Ou n'est-ce qu'un terme artificiel ?

10: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

11: Si oui, comment les utilisez-vous ?
Mes difficultés concernent beaucoup la manière d'aborder des nouvelles leçons. On trouve des solutions pertinentes dans les manuels et les fichier d'exercices. Je les utilise quand je peux.

12: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 2
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 3

13: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

3 praticien réflexif	**2 technicien des apprentissages**
6 acteur social	**4 praticien artisan**
1 maître instruit	**5 personne compréhensive**

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Éveiller	Activités de recherche
Initier à la compréhension du monde qui nous entoure	Travail écrit
Travail de groupes	Échanges oraux

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....3

1: Quels sont les domaines à améliorer ?
Gérer les différences entre les élèves d'un même niveau, certains en CE1 savent lire couramment, d'autres pas, et la conjugaison, la grammaire, etc sont au programme. J'aimerais qu'on nous présente en formation des choses concrètes, qui ont été faites en classe

2: Qu'est-ce qui peut vous aider ?
J'apprends énormément en échangeant avec les collègues qui ont de l'expérience. Un enseignant qui a des années d'ancienneté m'indique de nouvelles possibilités, des alternatives, c'est une ressource très importante à mes yeux. Par contre, il ne m'impose rien. Je reste la seule à décider dans ma classe

3 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
S'inspirer de la réussite des plus expérimentés.

4: A quoi sert la « didactique »?

*C'est une théorie de l'apprentissage.L*e terrain nous apprend des solutions plus pragmatiques.

5: Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Mettre à jour ses connaissances	Proposer des exemples concrets
Montrer	Faire comprendre
Expliquer	Travail écrit

6: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais rarement régulièrement très souvent
1 **2** **3** **4**

Ouvrages scientifiques_ 2
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière 2

7: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans☐

Après dix ans ☐

Quand on a une classe pour une année.

8: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante) **les qualités d'un enseignant.**

Enthousiasme, dynamisme	Partager collaborer
Transmettre ses connaissances	Se montrer juste
Autorité	Connaître la pédagogie

9 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)
Une planification efficace, une gestions des difficultés des élèves. Mais avant cela, il faut gérer une multitude de difficultés qui font obstacle à une pratique idéale ;
10: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

11: Si oui, comment les utilisez-vous ?
La préparation de la fiche est contraignante mais en plus, il faut mener des recherches à côté, trouver le bon support adapté aux élèves. Dans les fichiers tout est pensé et réalisé à l'avance. Je m'en sers surtout en maths et tous les jours.
12: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2
13: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

2 praticien réflexif	**5 technicien des apprentissages**
6 acteur social	**4 praticien artisan**
3 maître instruit	**1 personne compréhensive**

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Faire chercher des infos	Faire parler
Choisir des docs simples	Donner un travail écrit
Prendre appui sur la réalité	Faire jouer

Vous êtes : une femme unX homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....3

1: Quels sont les domaines à améliorer ?
Comment gérer tous les niveaux des enfants ? Certains vont vite, d'autres normalement, ou très lentement. Il faut tenir compte de toutes ces différences, et en plus essayer de mettre en place des groupes de besoin. J'espère que la formation nous apportera des outils, des petits trucs pour cadrer la classe, par des petites choses très pratiques.

2: Qu'est-ce qui peut vous aider ?
J'ai l'opportunité de côtoyer un collègue qui a vingt ans d'ancienneté. Il est devenu ma référence et je lui dois beaucoup pour progresser

3 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
La connaissance disciplinaire, la justice, la fermeté, l'autorité.

4: A quoi sert la « didactique » ?

C'est de la théorie pour enseigner. C'est complexe pour un débutant.
5: Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

S'y connaître	Posséder un fichier
Savoir comment faire	Écoute
Savoir expliquer	Patience

6: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)
jamais rarement régulièrement très souvent
1 **2** **3** **4**
Ouvrages scientifiques 1
Ouvrages pédagogiques 2
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 1
7: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans☐

Après dix ans ☐

8: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante) **les qualités d'un enseignant.**

Tolérance	Éthique professionnelle
Aider à progresser	Professionnalisme

Progresser dans sa pratique	Pédagogue

9 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)
Articuler la théorie et la pratique. Il faut de nombreuses années avant d'y parvenir.

10: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent ☒

11: Si oui, comment les utilisez-vous ?
On trouve dans les manuels la préparation des activités qui conviennent à un maximum d'élèves. Je m'en sers tous les jours.

12: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2

13: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

4 praticien réflexif	**2 technicien des apprentissages**
5 acteur social	**3 praticien artisan**
1 maître instruit	**6 personne compréhensive**

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Se cultiver	Faire chercher en groupes
Enseigner ce qu'on sait	Développer la curiosité
Proposer des activités ludiques	

Vous êtes : une femme un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) :….....3

1: Quels sont les domaines à améliorer?
Différencier, se consacrer plus aux élèves en difficultés mais c'est encore très difficile. On attend que les formateurs nous donnent des pistes concrètes….....
.....

2: Qu'est-ce qui peut vous aider?
J'ai lié des affinités avec certains collègues, j'ai senti qu'on avait pas mal de conceptions en commun. Ça m'a bien aidé dans mon travail car j'ai pu m'appuyer sur leur expérience. Je ne peux pas m'inspirer de tous mes collègues. Je ne demande des renseignements qu'à ceux qui ont la même façon de travailler que moi. Là c'est utile pour enrichir ma pratique.

3 :Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?
La gentillesse, la bienveillance, la compréhension.

4: A quoi sert la « didactique » ?

C'est des trucs ennuyeux pour la formation, la pratique est plus adéquate

5: Pour enseigner les mathématiques, il faut : (Ranger les propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Avoir de bonnes bases	Manipulations
Les transmettre clairement	Réinvestir
S'adapter à l'age et au niveau des élèves	Appliquer

6: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?
(indiquez la réponse)

jamais	rarement	régulièrement	très souvent
1	**2**	**3**	**4**

Ouvrages scientifiques 1
Ouvrages pédagogiques 1
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 1

7: Quand devient-on un enseignant professionnel? *(mettre un croix dans la cas choisie)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité O Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

8: Ranger de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante) **les qualités d'un enseignant.**

Aimer le contact	Pédagogue
S'appuie sur les expériences des anciens	Permet l'autonomie

Dynamisme	Guider, accompagner

9 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ? (la fonction enseignante)
gérer une classe, ce n'est pas théorique. Les relations avec les élèves, une bonne entente, conditionnent lus les apprentissages que les techniques théoriques.
10: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(mettre un croix dans la cas choisie)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☐ très souvent X☐

11: Si oui, comment les utilisez-vous ?
Il est important de pouvoir s'appuyer sur des documents fiables qaund on débute. En plus, qu'elle économie de temps.
12: Comment les sélectionnez-vous?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) 3
Sur les conseils de mes collègues 1
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 2
13: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

6 praticien réflexif	**5 technicien des apprentissages**
1 acteur social	**4 praticien artisan**
2 maître instruit	**3 personne compréhensive**

14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Développer sa connaissance de la discipline	Travail de recherche
Transmettre des connaissances	Travail écrit
Choisir des manuels	Échanges oraux

Vous êtes (entourer) : ☐ une femme ☐ un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) : PE1, M1 ET M2 – 3 ans

1: **Ranger de 1 à 6** (de la plus importante à la moins importante) **six qualités d'un-e enseignant-e:**

Maitriser les multitudes de matières à enseigner	Dynamisme
Culture générale	Patience
Attention, écoute	Respect

2 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ?

….Il gère le temps efficacement.....

3: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

praticien réflexif 5	**technicien des apprentissages 6**
acteur social 4	**praticien artisan 3**
maître instruit 2	**personne compréhensive 1**

4: Pour bien enseigner les mathématiques, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Installer des situations de recherche	Échanges sur les procédures
Travail de groupe	Synthèse
Mise en commun	Exercices

5: A quoi sert la « didactique »?

Elle sert .à nous apprendre comment aider les élèves à réaliser de nouveaux apprentissages.

6: Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Les qualités relationnelles et humaines.....
.....

7: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?

(indiquez la réponse)

jamais rarement régulièrement très souvent
1 **2** **3** **4**

Ouvrages scientifiques_ 2
Ouvrages pédagogiques 3
Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4
Ouvrages didactiques_portant sur une discipline particulière 2

8: Quand est-on un professionnel de l'enseignement? *(cocher la réponse)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

9: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(cocher la réponse)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☒ très souvent ☐

10 : Si oui, comment les utilisez-vous ?
Comme ressources, comme éventail d'activités et d'exercices.

11: A part les manuels quelles ressources ?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

Les ouvrages professionnels
En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) les stages de formation 3
Sur les conseils de mes collègues 2
Sur les conseils d'un formateur et conseillers 1
Selon les conseils de l'inspection ☐

12 : Quels sont les domaines à améliorer ?
Trouver des solutions pour aider les plus faibles, ce qui ne comprennent jamais. Ne pas se sentir
démuni….....
.....

13: Qu'est-ce qui peut vous aider à vous perfectionner ?
Quand on rencontre des collègues, on commence à parler du travail et une proximité s'établit. C'est en échangeant avec mes collègues que je sens des similitudes et que je peux m'identifier à ce qu'ils entreprennent dans leurs classes. Je puise alors des ressources que je peux adapter à ma pratique
14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Relire des livres sur la discipline	Faire réfléchir
Choisir des textes faciles	Permettre le dialogue
Choisir des illustrations claires et simples à comprendre	Exercices écrits

Vous êtes (entourer) : ☐ une femme ☐ un homme

Nombre d'années de formation (M1, M2...) : PE1, M1 ET M2 – 3 ans

1: **Ranger de 1 à 6** (de la plus importante à la moins importante) **six qualités d'un-e enseignant-e:**

Bienveillance 1	Polyvalence 4
bonne culture générale 2	Auto analyse 5
Sens de l'organisation 3	Patience 6

2 : Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant expert ?

Rien ne lui échappe, dans aucun domaine : il est réflexif, il anticipe, il bâtit des séances béton. C'est un robot ou un ordinateur. C'est ce qui est avancé en formation bien sur. Robocop, Hi, Hi !!

3: Notez ces qualités de 1 à 6 (de la plus importante à la moins importante)

praticien réflexif 5	**technicien des apprentissages 4**
acteur social 2	**praticien artisan 3**
maître instruit 1	**personne compréhensive 6**

4: Pour bien enseigner les mathématiques, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Maitriser la discipline	Aider
Être attentif	Posséder une méthode d'enseignement
Bien expliquer	Écoute

5: A quoi sert la « didactique »?

C'est un science très complexe pour enseigner. Le terrain nous modèle différemment..

6: Qu'est-ce qui permet de réussir l'enseignement ?

Transmettre ses connaissances en ayant une bonne maitrise des contenus d'enseignement.

7: Dans la liste ci-dessous, que consultez-vous ?

(indiquez la réponse)

jamais rarement régulièrement très souvent

1 2 3 4

Ouvrages scientifiques 1

Ouvrages pédagogiques 3

Ouvrages pratiques offrant une « banque d'outils » 4

Ouvrages didactiques portant sur une discipline particulière 2

8: Quand est-on un professionnel de l'enseignement? *(cocher la réponse)*

A la fin de la formation initiale ☐ Lors des stages ☐

Lors de la première année en responsabilité ☒ X X Au bout de cinq ans ☐

Après dix ans ☐

9: Utilisez-vous des manuels scolaires ?*(cocher la réponse)*
jamais ☐ rarement ☐ régulièrement ☒ très souvent ☐

10 : Si oui, comment les utilisez-vous ?
….....Sources de traces écrites,
exercices.....
.....
.....

11: A part les manuels quelles ressources ?
(Sélectionner trois choix. 1 pour la raison majeure, puis 2 pour la deuxième raison, 3 pour la dernière raison)

Les ouvrages professionnels
En fonction des principes pédagogiques qu'il(s) valorise(nt) les stages de formation ☒3
Sur les conseils de mes collègues ☒2
Sur les conseils d'un formateur et conseillers ☒1
Selon les conseils de l'inspection ☐

12 : Quels sont les domaines à améliorer ?
Faire décoller les élèves qui ne progressent pas, qu'on n'arrive pas à faire progresser. On attend beaucoup d'éléments pratiques de la part des conseillers pédagogiques. Des exemples de séquences et de séances

13: Qu'est-ce qui peut vous aider à vous perfectionner ?
….....Les conseils des formateurs, les échanges avec différents
collègues.....
.....
.....
14: Pour bien enseigner en histoire-géographie, il faut :(ranger vos propositions de 1 à 6, de la plus importante à la moins importante)

Aimer la discipline	Activités concrètes
La présenter de façon intéressante	Travail écrit simple
Initier les élèves à la découverte du monde	