

Dominique Sauneron et Solange Bornaz*, formatrices (français)

*Laboratoire EMA, Université de Cergy-Pontoise, ESPE de l'académie de Versailles

solange.bornaz@u-cergy.fr ; anne-marie.sauneron@u-cergy.fr

D'UN SCENARIO DE FORMATION IUFM A UN DISPOSITIF AU SEIN DU MASTER MEEF1: CE QU'IL RESTE, EN 2016, DE LA CONTRIBUTION PRESENTEE PAR MIREILLE BRIGAUDIOT EN 2006

Public visé : PE stagiaires

Résumé : Les représentations individuelles de l'enseignement, comme des apprentissages des élèves, que se font des professeurs des écoles stagiaires (PES) agissent comme des filtres dans la compréhension de la classe et influencent leurs gestes professionnels.

Le dispositif de formation proposé en 2016 reprend un scénario de formation déjà proposé par M. Brigaudiot au « colloque scénarios de 2006 », en essayant d'y intégrer des contraintes institutionnelles dues à l'universitarisation de la formation d'une part, à la formation en alternance d'autre part. Il essaie également de prendre en compte la diversité de formation initiale des PES de l'Académie de Versailles.

En s'appuyant sur des analyses de pratiques conçues à l'ESPE et menées en écoles, le dispositif vise à développer chez les professeurs des écoles stagiaires polyvalents des gestes professionnels favorisant enseignement explicite, tissage et attention particulière aux élèves, en particuliers aux élèves prioritaires.

Mots clés : polyvalence des enseignants du premier degré, gestes professionnels, analyse de pratique, universitarisation de la formation, élèves prioritaires.

1. Le scénario de 2006 : présentation rapide

1.1. Cadre général

- *Public, durée, périodicité, disciplines convoquées*

Le scénario présenté par M. Brigaudiot était conçu comme un projet global de formation d'un (ou plusieurs) groupe(s) de PE2, sur la totalité de l'année qu'ils passaient en IUFM. Il impliquait des formateurs dans les domaines « maîtrise du langage et de la langue », « découverte du monde – SVT, mathématiques », « éducation physique et sportive », « formation générale » ainsi que des maitres-formateurs. Une des caractéristiques du scénario était d'articuler systématiquement formation théorique et attention portée à la pratique, notamment en proposant des modules de formation dans des écoles : à plusieurs reprises, au cours de l'année, en dehors de leurs stages, les PE2 menaient avec des élèves différentes activités préparées en amont et analysées en aval à l'IUFM avec des formateurs qui les accompagnaient sur le terrain pendant ces actions.

- *Origine de la conception de la formation et caractéristiques des formateurs (statuts, catégories, disciplines, équipes)*

Conçu en 1995 par des formateurs qui, à cette époque-là, étaient tous engagés dans des recherches INRP (PIUFM¹ en technologie, en sciences, en mathématiques ; maitre de conférence en sciences du langage ; IMF), le projet de formation présenté en 2006 était l'aboutissement d'un travail de dix ans qui l'avait fait évoluer et amené à maturité.

Les références théoriques partagées par les formateurs étaient les travaux de Vigotsky, de Bruner, de l'équipe INRP ESCOL, les travaux de M. Brigaudiot, en particulier au sein des équipes INRP MÉTA puis PROG. Les enseignants de mathématiques étaient eux-mêmes impliqués dans les équipes ERMEL.

¹ PIUFM : enseignant du 1^{er} ou du 2^{ème} degré nommé en IUFM ; IMF : instituteur maitre-formateur

1.2. Objectifs

- Une finalité explicite est-elle assignée à la formation ? Laquelle ? Est-elle communiquée aux stagiaires ?

Dans le scénario d'origine, dès leur première rencontre, les coordonnateurs des groupes PE2 concernés présentent aux stagiaires l'organisation de la formation articulée autour de deux principes qui seraient déclinés pendant l'année entière :

- « **Apprendre DES enfants pour construire son enseignement** » : il s'agit d'apprendre à voir les élèves et à se caler sur eux afin de les faire avancer, avec une attention particulière pour les élèves fragiles.
 - « **À plusieurs on est plus intelligents** » : le travail de groupe est privilégié. Les formateurs s'impliquent dans ces travaux de groupe, puisqu'ils accompagnent entièrement les activités menées avec des élèves : la préparation pose des soubassements théoriques articulés à la préparation des activités, l'observation donne l'appui nécessaire pour une analyse a posteriori qui met en relation l'acquisition des gestes professionnels, dans le cadre de la formation d'enseignants du premier degré, et la didactique disciplinaire. Par ailleurs, le travail de groupe montre aussi la nécessité d'avoir un regard bienveillant et une attitude constructive, qu'il s'agisse des enseignants débutants avec leurs élèves, des stagiaires entre eux, des relations entre formateurs et stagiaires.
- S'agit-il d'un travail sur les pratiques, les représentations, les connaissances ? Lesquelles ?

On peut dire que le premier objectif relève des représentations puisque la pratique en dépend. M. Brigaudiot a préféré parler de *trois niveaux*² :

Niveau 1 – Valeurs, éthique du métier
Niveau 2 – Ingénierie de la classe
Niveau 3 – Micro-enseignement (attitudes et langage du maître)

Le « niveau 1 » pose comme base **l'éthique du métier** : considération du maître pour les élèves et considération des élèves entre eux, confiance du maître dans les capacités de *tous les enfants* à apprendre. Ces valeurs sont posées comme la base du métier d'enseignant et comme horizon des apprentissages pour les futurs adultes que deviendront les enfants.

Le « niveau 2 » concerne tout ce qui mobilise beaucoup les enseignants débutants : sélection des objets et des objectifs d'enseignement, choix des supports, choix des activités, des consignes, des modalités de travail...

Le « niveau 3 » concerne le **micro-enseignement** : tout ce qui relève du positionnement du maître dans la classe et, plus globalement, de ses réactions immédiates, non préméditées, aux propos, demandes, réponses, ... des élèves. Comme l'a montré aussi D. Bucheton, ces décisions ponctuelles ne peut être dissociées des « logiques profondes » : le « niveau 3 », décisif pour les élèves les plus fragiles, est en lien organique avec le « niveau 1 », celui des valeurs.

Il faut avoir en tête ces « trois niveaux » pour les articuler dans la formation : on va rassurer les stagiaires en leur permettant de s'emparer de scénarios pédagogiques qu'ils auront pu comprendre et tester dans un cadre sécurisé (en groupes, dans des classes qui ne sont pas les leurs, accompagnés par leurs formateurs) ; on va en permanence les forcer à prendre en considération le « niveau 3 », habituellement invisible pour

² Nous gardons ici les termes du scénario de 2006, dans la mesure où nous les avons gardés avec les PES. On se reportera à la présentation plus détaillée et outillée au plan théorique de M. Brigaudiot 2015, p. 9 notamment.

celui qui est pris dans l'action, voire dépassé par le « multiagenda » (D. Bucheton) du débutant. C'est ce qui correspond au principe « **apprendre des élèves pour construire son enseignement** ».

○ *Organisation de la formation*

Le scénario d'origine proposait la progressivité suivante :

- d'abord des analyses de « niveau 3 » : par exemple, on montre deux situations mettant en scène des enseignants contrastés (confiance en l'élève vs méfiance ou mépris envers un élève en difficulté), et on entraîne les stagiaires à se montrer « bon enseignant » en relation duelle avec un élève (application des principes de « niveau 1 » ; apprentissage de conduites d'étayage, « niveau 3 »). Les passations de début d'année correspondent aussi à une focalisation initiale sur le « niveau 3 ».
- puis des apports de connaissances notionnelles (au besoin) et didactiques, avec des exemples de « niveau 2 » (préparations → pratiques de classe → ajustements à partir de ce qu'on sait et de ce qu'on constate des manières d'apprendre des élèves), ce qui permet d'amener les stagiaires à construire leurs propres manières de faire. Les formateurs sont vigilants à ce que la focalisation sur le « niveau 2 » ne se fasse pas dans l'oubli des niveaux 1 et 3, qui demandent toujours une vigilance sans faille.

Par ailleurs, dans le scénario initial, tous les formateurs s'accordent pour *parler en même temps des mêmes élèves*, c'est-à-dire d'élèves du même cycle. En effet, un des problèmes identifiés dans la formation des enseignants du premier degré relève des effets de sous- ou sur-généralisation. Pour éviter que des débutants appliquent à des enfants de maternelle un dispositif présenté pour des élèves de fin de scolarité primaire, chaque période de formation est centrée sur un cycle et un seul, de façon à ce que les stagiaires puissent se faire une représentation cohérente d'un groupe d'enfants (de 3 ans, 6 ans, 8 ans, 10 ans...) et des logiques d'apprentissages à prendre en compte. L'ordre adopté était le suivant³ :

	activités avec des élèves, préparées en amont et analysées en aval	formation théorique, dont 100 h. de français environ	stages
début septembre	passations GS-CP-CE1, en ZEP	1 ^{er} module de formation : le cycle 2 de l'élémentaire (CP-CE1) Toutes disciplines	stage de pratique accompagnée (3 semaines)
septembre-octobre	activités dans des classes de maternelle (3 journées)		
fin septembre	petit module centré autour des évaluations nationales CE2, en ZEP		
novembre-décembre	activités dans des classes de CP-CE1 (3 journées)	2 ^{ème} module de formation : l'école maternelle ⁴ Toutes disciplines	
janvier			stage en responsabilité (3 semaines)
février		3 ^{ème} module de formation :	

³ Modèle initial, avant l'introduction de stages de remplacement des T1 ou bien d'un stage filé annuel d'une journée, qui ont modifié, entre autres, la durée du stage de pratique accompagnée.

⁴ Ou bien, selon les disponibilités des formateurs : 1^{er} module = cycle 1 et 2^{ème} module = cycle 2.

mars - avril	activités dans des classes de CE2, CM1, CM2 (3 journées)	le cycle 3 Toutes disciplines	
mai			stage en responsabilité (4 semaines)
juin		bilan de la formation	

Commencer par le cycle 2 et le cycle 1 était un choix délibéré : en effet, les formateurs pensaient (et nous pensons toujours) que les activités proposées aux stagiaires ébranlent leurs croyances sur les jeunes enfants et, par là-même, les font évoluer. Le cycle 3 était abordé après le premier stage massé car, à ce moment de l'année, les stagiaires sont plus enclins à reconsidérer des pratiques éprouvées qu'ils ne pourraient ou ne voudraient pas remettre en question en début d'année (par exemple, en français, le cloisonnement des activités de langue⁵).

2. Le dispositif de 2016 : ce qui reste du scénario de 2006

2.1. Présentation générale

- *Public, durée, périodicité, disciplines convoquées⁶*

Il s'agit toujours de formation initiale, sur l'année, dans le domaine « maîtrise du langage et de la langue ». Mais l'émiettement de la formation nous ayant forcées à renoncer, petit à petit, à associer les autres disciplines, le terme « scénario » paraît maintenant inapproprié : nous parlerons plutôt de la manière dont la philosophie du scénario originel continue d'influer sur nos pratiques, parce que nous y voyons des leviers essentiels pour qui cherche à former des enseignants du premier degré.

En effet, nous croyons que, malgré l'émiettement des cours dû à la maquette du master MEEF 1⁷, le fil rouge qui constituait l'un des principes de formation de l'ancien scénario reste fondamental : il s'agit, en 2016 comme en 2006, d'« **Apprendre DES enfants pour construire son enseignement** ». Il nous semble même qu'il devient urgent de remettre ce principe **explicitement** au cœur de la formation des étudiants M1 et M2 MEEF et des PES, étant donné la diversité des publics que nous accueillons.

- *Origine de la conception de la formation et caractéristiques des formateurs (statuts, catégories, disciplines, équipes)*

La mastérisation a profondément modifié les structures de l'IUFM, en séparant radicalement la formation universitaire et les formateurs de terrain ; l'ESPE s'est elle-même inscrite dans la continuité de la mastérisation. Il n'a donc plus été possible de concevoir un scénario impliquant autant de formateurs en équipe et permettant autant d'actions différentes dans des écoles. Jusqu'en 2015, des formateurs de mathématiques ont cependant pu continuer à travailler ponctuellement avec les formateurs de français impliqués dans le scénario initial : ensemble, ils ont cherché à poser des objectifs communs et des priorités de formation dans la continuité du scénario de 2006 ; quelques actions communes en école ont été possibles.

En 2015, les emplois du temps n'ont pas permis de travailler en équipe de français-mathématiques, c'est donc en équipe pluricatégorielle de français que nous avons essayé de poursuivre ce travail. En 2016, des formateurs d'EPS et de mathématiques devraient nous rejoindre ponctuellement.

⁵ On se reportera par exemple à la contribution de Patrice Gourdet aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

⁶ Nous avons choisi de garder les entrées qui étaient celles de la communication proposée au colloque de 2006.

⁷ Morcèlement particulièrement sensible à l'ESPE de Versailles

2.2. Objectifs

- *Une finalité explicite est-elle assignée à la formation ? Laquelle ? Est-elle communiquée aux stagiaires ?*

Les professeurs de français engagés dans ce scénario de formation, souvent d'anciens coordonnateurs de groupe de PE2, continuent de présenter explicitement aux stagiaires accueillis en septembre leurs principes de formation et notamment les « trois niveaux » engagés dans toute pratique enseignante.

Nous avons dû cependant réduire nos ambitions et hiérarchiser nos priorités. Nous avons gardé « **Apprendre DES enfants pour construire son enseignement** » ; nous avons également essayé de fédérer dans les différents groupes une dynamique de travail collaboratif plutôt que compétitif pour essayer de faire perdurer le second principe, « **À plusieurs on est plus intelligents** ». Nous encourageons donc les travaux en binôme, les réflexions, les échanges et les recherches à plusieurs.

Mais la maquette actuelle et les contraintes de l'évaluation rendent de plus en plus difficile de faire de ces principes un fil rouge effectif : pour les PES, il s'agit plutôt d'opérations ponctuelles qu'ils ne mettent pas nécessairement en lien avec le reste de la formation et avec leurs stages.

- *S'agit-il d'un travail sur les pratiques, les représentations, les connaissances ? Lesquelles ?*

Malgré les difficultés de mise en œuvre, nous avons gardé la philosophie du scénario d'origine qui vise à modifier les représentations pour que les enseignants débutants entrent dans un cercle vertueux de pratiques cohérentes qui favorisent les apprentissages de tous les élèves.

Un des problèmes que nous rencontrons est que nous avons perdu la progressivité et la forte cohérence globale du scénario d'origine : le fait que les PES soient à mi-temps en classe dès septembre donne inévitablement un poids démesuré au « niveau 2 » (l'ingénierie didactique), au détriment du « niveau 3 » (le micro-enseignement). Cela entraîne un double biais : d'une part, les stagiaires sont poussés à minimiser ou ignorer le « niveau 3 » et à chercher des recettes de « gestion de classe » ; d'autre part, comme nous tenons évidemment compte, en accompagnement de stage comme en cours, des attentes des débutants, le « niveau 2 » prend une importance excessive dans la formation elle-même de début d'année. Et pourtant, nous savons que, pour un certain nombre de stagiaires, la réponse « de niveau 2 » ne permettra pas de résoudre les problèmes rencontrés en classe ou bien ceux qu'identifient les formateurs qui vont les visiter.

Nous le répétons, c'est l'attention portée au « niveau 3 » qui, pour nous, est essentielle dans la formation professionnelle des enseignants. Les bilans faits avec les PES en fin d'année⁸ confirment d'ailleurs que, pour certains d'entre eux, le moment décisif a été celui des passations GS-CP de mi-octobre, qui travaillent explicitement le « niveau 3 ». Cependant, pour les PES qui ont une conception de l'école éloignée de nos conceptions de l'éthique du métier, ce n'est pas suffisant et il y a maintenant trop peu d'activités *encadrées* avec des élèves pour les amener à une remise en question et, peut-être, à un changement de posture.

- *Quel développement professionnel est visé ? Qu'est-ce que les formateurs veulent enseigner aux stagiaires ? À quoi renoncent-ils ?*

Nous partons toujours de la finalité des Programmes : l'école doit « garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun⁹ ». Ce qui est visé est un principe fondamental dans ce métier : ne jamais oublier les enfants qui ont le plus besoin de l'école, vouloir qu'ils en tirent un profit maximal, avoir la conviction que c'est possible.

Les formateurs ne cherchent pas à convaincre les stagiaires qui font d'autres choix, notamment celui de se caler sur les élèves les plus performants et de continuer à faire fonctionner une école injuste. En revanche, ils essaient d'attirer leur attention sur les conséquences de cette attitude et ils sont intransigeants sur la considération que l'on doit aux enfants.

⁸ Nous continuons à nous appuyer sur les bilans faits avec les PES, à chaque fin d'année.

⁹ Préambule du programme pour la maternelle, 2015

2.3. Organisation de la formation

Voici ce que les professeurs de français impliqués dans le dispositif¹⁰ ont maintenu du scénario d'origine :

	activités avec des élèves, en école	formation théorique, dont 48 h. d'EC de français (horaire étudiants)	stages
début septembre		1 séance d'accompagnement de stage (non disciplinaire) assurée par un enseignant de français	stage de pratique accompagnée (3 x 2 jours ou 3x 2 jours 1/2) et stage filé (mi-temps)
septembre-octobre		1 séance d'accompagnement de stage filé. <i>début des cours</i>	stage filé (mi-temps)
mi-octobre	passations GS-CP-CE1, en ZEP	3 heures de préparation, 3 heures en école, 3 heures d'analyse	stage filé (mi-temps)
novembre ou décembre	activités dans des classes de maternelle	3 heures de préparation, 3 heures dans la classe, analyse intégrée au cours suivant. Français et EPS quand c'est possible	stage filé (mi-temps)
novembre - décembre - janvier		<i>cours</i> 1 séance de préparation au stage massé	stage filé (mi-temps)
février			stage massé (3 semaines)
mars - avril		<i>cours</i>	stage filé (mi-temps)
mai	activités dans des classes de CE2, CM1, CM2	3 heures de préparation, 3 heures dans la classe, 3 heures d'analyse. Français et mathématiques quand c'est possible	stage filé (mi-temps)
juin		bilan de la formation	stage filé (mi-temps)

Commentaire :

1) Progressivité des apprentissages :

La maquette ESPE n'a pas permis de garder une logique de progressivité par cycles, elle n'a pas permis de garder la convergence des enseignements qui caractérisait le scénario précédent. Cependant, en français, nous avons fait le choix de maintenir en début d'année des passations centrées sur les apprentissages de l'écrit à la frontière GS – CP, d'emmener les PES en maternelle dès le premier trimestre puis de proposer des activités au cycle 3 en fin d'année, dans la logique qui présidait au scénario antérieur.

Les filtres théoriques des formateurs de français mettent toujours en avant *la genèse des apprentissages*, qui est pour nous un élément essentiel de la formation universitaire des enseignants.

¹⁰ D'autres enseignants peuvent s'inscrire ponctuellement dans ce dispositif, mais sans qu'on puisse parler de travail d'équipe annuel comme dans le scénario d'origine.

2) Séance d'accueil = explicitation des principes de formation aux stagiaires (visée de « niveau 1 »)

Les professeurs de français impliqués dans ce dispositif prennent en charge l'accueil d'une partie des PES de Gennevilliers. A cette occasion, ils explicitent les principes de formation suivants, en expliquant qu'eux-mêmes les appliqueront dans leur enseignement, à l'intérieur des contraintes institutionnelles :

1. Il s'agit de leur permettre de faire leur métier de la manière la plus intéressante qui soit puisqu'ils vont aider des enfants à apprendre et seront fiers de les voir progresser grâce à leur action. On pose comme principe fondamental que *tous les enfants* peuvent et doivent apprendre.
2. Introduction de la notion d'ACTIVITÉ nécessaire pour qu'il y ait apprentissage : soit par mise en tension des élèves pour obtenir un effet (chercher -> essayer -> trouver), soit en les faisant assister à un « faire » incroyablement intéressant dont ils vont tirer profit. Mettre les enfants en activité, c'est vouloir pour eux une activité **cognitive** dont ils sont les seuls bénéficiaires. Cet objectif est opposé à celui auquel on n'échappe pas en débutant : considérer que si l'enseignant a « fait une séance sur X », les enfants ont « appris X » et qu'il n'y a plus qu'à leur faire faire des exercices pour vérifier les savoirs acquis, et prévoir des remédiations au besoin. Il s'agit dans ce cas pour les débutants de « jouer à la maitresse », c'est-à-dire de féliciter ou blâmer, ce qui peut procurer au maître un bénéfice (non-conscient) par le développement d'un statut de toute-puissance.
3. Explicitation des conditions d'un enseignement efficace dans une école bienveillante autant qu'exigeante :
 - considérer d'abord et toujours les élèves comme des sujets humains : pas seulement des sujets cognitifs, mais des sujets comme eux, avec des affects et des relations aux autres et au monde qui les enveloppent d'autant plus qu'ils sont plus jeunes (plus ils grandissent, plus c'est différent) ;
 - avoir des filtres théoriques pour comprendre les apprentissages, les essais et les avancées des élèves parce qu'aucun enseignant ne peut s'en passer s'il veut faire avancer tous ses élèves. La spécificité du lieu « ESPE » est de leur permettre de découvrir ces filtres théoriques et de les tester, avec de la distance ;
 - se centrer sur les élèves qui ont le plus besoin de l'école ;
 - mettre les classes en réelles activités, avec des projets de vie, des projets d'apprentissages, sans craindre la complexité. Certes, c'est encore difficile pour un débutant, mais s'il s'y essaie, il en tirera des bénéfices qui lui rendront l'enseignement toujours plus facile. On rappelle aussi que le versant « faire la classe » (les stagiaires disent « gérer ») ne s'apprend qu'en situation, pas vraiment à l'ESPE : dans la formation universitaire, seules des pistes sont données (en Connaissance du Système Éducatif mais également dans les disciplines, car nous essayons toujours d'articuler théorie et pratique et de montrer des *pratiques théorisées*).
4. Le stage en responsabilité est le lieu où l'enseignant débutant s'entraîne à tout faire « à chaud », avec une forte prégnance du « niveau 3 ».

3) Démarrage aout – septembre

L'urgence de la formation en alternance avec un mi-temps en classe nous induit à donner très vite aux PES des outils « clés en main » pour les rassurer et leur montrer que la classe peut être plus intéressante si on table sur l'intelligence des enfants.

Nous ne voyons que très peu les PES pendant les trois premières semaines où ils vont à la fois devoir faire classe et commencer à observer des titulaires en pratique accompagnée (trois semaines sont prévues, soit 5 à 7 jours effectifs). Nous mettons donc très vite la priorité sur les élèves : certes, les débutants vont observer l'enseignant aguerris qui les accueille, mais il est vraiment important pour eux d'observer des élèves qui démarrent leur année scolaire, qui essaient – pour les plus jeunes – de comprendre l'école, qui commencent à s'engager dans des apprentissages.

4) Mi-octobre (entraînement au « niveau 3 »)

L'enjeu de ce démarrage, expliqué aux stagiaires, est de leur apprendre à « voir » des enfants en ACTIVITÉ et à réagir à partir de ce qu'ils voient. C'est une attitude transversale à tous les domaines disciplinaires.

Les PES ont des passations à faire en GS-CP : ce sont des protocoles de situations-problèmes (testés depuis de nombreuses années et fournis "clés en main") accompagnés de quelques éléments théoriques. Les PES sont entraînés à accueillir positivement les réponses des élèves, quelles qu'elles soient, à les interpréter sur le plan cognitif et à poser un écart en donnant la réponse experte aux élèves (attitude « Valoriser-Interpréter-Poser un écart¹¹ »).

Le choix est fait de démarrer l'année par ces passations et ces niveaux de classe pour deux raisons : il s'agit de montrer la continuité des apprentissages GS-CP, dans la mesure où un certain nombre de conceptualisations et de découvertes concernant l'écrit sont cruciales pour les apprentissages. La raison essentielle, en début d'année, est que les réponses des élèves, souvent déstabilisantes pour des adultes lettrés, permettent de travailler le « niveau 3 », notamment à travers des pratiques d'étagage auxquelles des enseignants débutants peuvent et doivent s'exercer.

Les stagiaires vont faire ces passations en ZEP, en binômes, une séance est consacrée ensuite à leur analyse et à un bilan qui est transmis aux enseignants sur le terrain.

On utilise pour cela des heures de l'EC de français et des heures d'un EC intitulé « Transversalité de la langue » car il s'agit de travailler l'effet du discours et des attitudes de l'enseignant sur l'activité des élèves.

5) Novembre – décembre - janvier

C'est dans cette période que nous les emmenons à nouveau **en classe devant des élèves, à l'école maternelle**, dans une situation sans risque pour eux car ils vont proposer aux élèves une mini-séquence, donnée à nouveau "clés en main", qui permet de mettre les élèves en activité. Les PES doivent s'approprier la séquence et s'exercer au micro-enseignement (« niveau 3 ») en ayant travaillé leurs consignes puis en observant et écoutant les élèves pour apprendre à rebondir "à chaud" sur les réponses des enfants. Les PES travaillent soit avec le groupe classe, soit en atelier, les titulaires prenant en charge le reste de la classe si nécessaire. Parmi les PES présents avec des élèves, il y a toujours partage des rôles (celui qui fait vs celui qui observe) pour favoriser en aval les échanges sur le dispositif et mieux réfléchir à ce qui s'est joué dans la séance réelle.

Lorsque le planning universitaire le permet, nous prenons le temps de revenir ensuite à l'ESPE sur cette matinée de travail. Si nous ne trouvons pas les heures nécessaires, l'analyse se fait à chaud sur les temps de récréation et en fin de matinée.

À la même période, les PES rendent leurs premiers travaux disciplinaires, calés sur leur classe de stage, à partir d'une commande extrêmement précise, accompagnée de textes théoriques et didactiques que nous leur fournissons : l'objectif est de les inciter à s'approprier **des pratiques théorisées** propres à faire avancer tous les élèves. L'analyse doit s'appuyer sur des corpus ou des travaux d'élèves pour que les enseignants débutants puissent progresser dans leur enseignement à partir de l'observation précise des réponses de leurs propres élèves.

Parallèlement, les PES démarrent leur mémoire ou leur écrit professionnel dans leur classe de stage. Pour ceux qui font un mémoire en français et qui acceptent notre suivi, nous les aidons à **mettre les élèves en activité et à relever des traces de ces activités** par observation, prise de notes, enregistrements transcrits, relevés des écrits d'élèves. Nous leur montrons qu'il est intéressant de s'intéresser aux traces de l'activité des élèves et nous les aidons à interpréter ces traces.

Les PES sont encouragés à monter des séquences de classe ensemble, parce qu'« **à plusieurs on est plus intelligents** », mais l'analyse de la mise en œuvre est individuelle.

6) Janvier - Février

Préparation du stage massé et exemples de « niveau 2 »

¹¹ Brigaudiot 2000, 2004, 2015

A cette période, l'objectif est d'entraîner les PES à savoir où ils vont en enseignant dans une classe sur une certaine durée. Ils sont donc invités à concevoir un « **projet de stage** » (en français ou dans d'autres domaines scolaires), c'est-à-dire un **projet d'apprentissages progressifs** selon un calendrier parfaitement programmé même si, sans doute, il devra être modifié : l'essentiel est maintenir l'objectif d'apprentissage choisi tout en se calant sur la réalité de la classe.

Tous les PES qui le souhaitent se voient proposer des projets (dont certains "clés en main"), pour différents niveaux de classe, même s'ils restent totalement libres de faire d'autres choix. En maternelle, par exemple, leur sont proposés des projets d'apprentissages programmés sur trois semaines, mentionnant l'anticipation de difficultés pouvant apparaître chez certains élèves et des pistes de différenciation. Certains de ces projets ont été conçus par d'anciens stagiaires.

Comme il n'y a qu'une séance d'accompagnement de stage disciplinaire, c'est par échanges de mails ou rendez-vous de travail hors maquette ESPE que nous apportons une aide à ceux qui veulent monter leur propre projet de stage ou qui souhaitent adapter à leur classe un projet proposé.

La marge de manœuvre des stagiaires durant ce stage est de cet ordre :

1/2 du temps ; pratique du titulaire de la classe continuée	1/2 du temps : pratique du stagiaire empruntée à nos exemples ou à nos recommandations
---	--

7) Mars – Avril - Mai

Les stagiaires retrouvent leur classe de stage filé.

Ils terminent leurs mémoires, notamment en se servant des « filtres théoriques » issus de leurs lectures et des apports des enseignants (en cours et en tutorat) pour analyser les données recueillies, pour comprendre leur pratique et en faire une analyse critique.

Les PES vont pour la troisième fois **en classe devant élèves, à l'école élémentaire**, dans une situation sans risque pour eux, où ils proposent à des élèves de l'ancien cycle 3 (CE2, CM1, CM2) une mini-séquence qu'ils auront préparée eux-mêmes en groupes, à partir d'éléments apportés en cours. Cette séquence, globalement de « niveau 2 », demande toujours de s'exercer au micro-enseignement (« niveau 3 »), les PES devant travailler leurs consignes pour enrôler les élèves, anticiper autant que possible l'activité des élèves aux différentes phases de chaque séance, puis observer et écouter les élèves pour s'entraîner à rebondir "à chaud" sur leurs réponses. Les PES travaillent en groupe pour la préparation ; dans la classe, quand l'un d'entre eux est en position magistrale, les autres sont observateurs et l'assistent : ils ont notamment pour consigne d'apporter une aide spécifique aux élèves fragiles signalés par le titulaire (qui reste dans la classe et est garant du cadre).

Nous utilisons pour cette séance en classe des heures de français et des heures d'un autre EC («Enjeux de la polyvalence : interdisciplinarité et transversalité »). Selon les années, nous avons pu coupler français et mathématiques pour mettre en évidence des invariants de « niveau 3 » quelle que soit la discipline : mise en activité des élèves, observation et prise en compte des réponses pour prendre une décision "à chaud" dans la poursuite de la séquence, mise en commun et clôture de séquence.

8) Juin

Les stagiaires, en groupes, procèdent à un bilan de formation à partir de questions :

- principes de formation, cours, stages, visites, mémoire, organisation administrative, relations...
- ils nous aident à préciser ce qui doit être gardé de la formation proposée, ce qui peut être amélioré et ils font des suggestions.

Remarques :

Nous avons essayé de conserver une dimension collective (travail à plusieurs stagiaires) tout au long de l'année : pour les passations et les activités dans les classes, pour les ateliers de mémoire, pour le bilan final. Cependant, les remodelages successifs de la maquette, diminuant le temps de formation et

augmentant les temps d'évaluation, empêchent les stagiaires de vivre sereinement le scénario que nous avons essayé de maintenir. D'une part, ce scénario demande de s'inscrire dans le temps et la durée alors que les PES doivent faire leurs preuves très vite ; d'autre part, la pression de l'évaluation est néfaste à la formation car elle ne favorise pas la confiance dans les formateurs-évaluateurs et individualise à l'excès le rendu des travaux.

Par ailleurs, l'urgence de la prise en main de la classe en responsabilité crée une demande permanente d'outils tout prêts pour faire face aux risques. En même temps, les PES n'ont pas l'accompagnement nécessaire pour les aider à analyser les outils qu'ils proposent, à les choisir ou à les aménager pour leur classe.

Enfin, l'influence du terrain, due au mi-temps de classe, est tellement prégnante qu'elle détruit en partie nos efforts pour mettre les PES en réflexion. Nous retrouvons souvent la logique que nous voulions éviter : « nous faisons comme ça parce que tout le monde le fait » ou « nous faisons ça comme ça parce que le titulaire nous a passé ces commandes-là ».

2.4. Que sont devenues les hypothèses du scénario de départ ?

- *Quelles sont les hypothèses des formateurs sur le processus de formation (hypothèses sur les conditions et les modalités du processus de formation). Quels sont leurs emprunts explicites à des recherches ?*

Hypothèse 1 : nous croyons toujours qu'il est possible de faire adhérer des formés à une philosophie du métier qui les rend généreux, efficaces et heureux d'enseigner, au long cours.

Cette hypothèse ne va pas de soi. On doit se rendre à l'évidence, la logique d'une véritable formation sur une année, à l'ESPE, au cours de laquelle les PES prendraient le temps de progresser lentement et sans risques, est une illusion. Les formateurs doivent donc déployer une énergie et un optimisme considérables pour permettre aux PES de travailler sur leurs représentations de leur rôle d'enseignant.

Hypothèse 2 : un des obstacles majeurs à la formation réside toujours dans l'opposition « lieu institutionnel de formation » (ESPE) vs « terrain » (les écoles). Cette opposition peut être vécue pendant et après la formation.

Pendant la formation, nous avons essayé d'éviter ce problème en abandonnant une grande partie des « savoirs savants » ressentis comme « trop théoriques » (exemple : le plurisystème orthographique), au profit de *repères théoriques d'apprentissage longitudinaux* (ex : genèse de l'écrit, genèse des premiers apprentissages orthographiques). Le bénéfice est triple : les stagiaires apprennent des choses intéressantes que peu d'entre eux connaissent, ils voient que ces filtres vont les aider à se caler sur les élèves, certains prennent conscience que des travaux récents portant sur les processus cognitifs de l'enfant leur permettront d'être des professionnels aguerris : on peut espérer qu'eux-mêmes seront attentifs aux recherches futures.

Après la formation, certains de nos ex-stagiaires se croient obligés de reproduire des pratiques installées (qu'ils jugent parfois eux-mêmes injustes pour les enfants) ; les autres restent en contact entre eux, se regroupent parfois dans des écoles (notamment des écoles de ZEP), acceptent à leur tour de servir de terrain et de prêter leurs élèves aux PES suivants.

Hypothèse 3 :

Nous continuons à penser que, pour former des enseignants qui rendent l'école plus juste, il y a un « ordre » dans la formation initiale, qui doit partir des enfants-élèves pour aboutir aux outils, et non l'inverse.

Cette hypothèse vise à inverser l'attitude dominante qui consiste à d'abord centrer son attitude et son action sur son propre statut d'enseignant (par exemple en travaillant d'abord sur les représentations des stagiaires). La centration sur les élèves - et donc les apprentissages - n'allant pas de soi, nous pensons qu'il faut commencer par là car ce déplacement demande du temps. **C'est ce qui commence à nous manquer le plus.**

Il s'agit pour nous d'un choix décisif, face à deux autres logiques qui sont mises en œuvre fréquemment en formation : on laisse d'abord les stagiaires s'imprégner du milieu où ils vont enseigner afin qu'ils apprennent les gestes et habitus communs (rôle du terrain) et on agira au besoin sur ce socle, après la titularisation ; on donne aux stagiaires une palette d'informations-formations sur des possibles didactiques et pédagogiques, chacun construisant ensuite sa propre pratique comme il l'entend. Un constat s'impose pourtant : ce sont ces deux logiques que nous avons retrouvées au démarrage de cette année de formation, puisque les PES sont venus deux jours prendre des « informations » à l'ESPE avant de repartir trois semaines sur le terrain où ils se sont mis à copier les gestes et habitus « communs »

À notre sens, un chantier de réflexion – et de décisions – toujours inabouti concerne la conception des relations entre pratique de terrain et éléments de formation théoriques. Soit il s'agit de deux entités différentes : elles peuvent interagir en complémentarité, mais elles peuvent aussi s'opposer ; c'est la logique actuellement à l'oeuvre. Soit, et c'est notre hypothèse, il s'agit d'une seule "entité École" : il n'y a que des pratiques « théorisées », il ne s'agit jamais de pures actions (« la pratique ») qui seraient neutres parce que partagées ; toute pratique de classe, même si l'enseignant n'en a pas conscience, est une pratique théorisée car elle résulte de croyances ou de logiques qu'on peut dégager et expliciter à partir de filtres théoriques.

Les emprunts à des recherches existantes sont nombreux.

- Pour travailler à contre-courant de l'école ségrégative : les travaux des groupes ESCOL, RESEIDA
- Pour définir le rôle du maître se calant sur les savoirs de l'élève : De Vecchi, recherche PROG-INRP, Bucheton
- Pour théoriser les zones d'intervention des maîtres : Vygotsky.
- Pour des « genèses d'apprentissages », Piaget, Bruner, Fayol, Ferreiro, Chauveau, Cogis, ...
- Pour théoriser les modes d'intervention des maîtres en réaction aux « états de savoirs » des élèves : un constructivisme de type interactions enfants - adultes, soit à partir de résolutions de problèmes, soit à partir de « modèles » adultes comme dans l'enseignement explicite des québécois (et pas un socio-constructivisme où les échanges entre pairs sont dominants, ce qui ne peut être opératoire qu'avec des enfants plus âgés que ceux du primaire).
- Pour l'attitude du maître dans la mise en activité des élèves : recherches ERMEL et PROG INRP, ERTE

2.5. Évaluation

- *Les formateurs ont-ils des moyens, aussi petits soient-ils, d'évaluer la formation qu'ils dispensent ?*

L'évaluation finale était une étape essentielle du dispositif antérieur. Depuis la mastérisation, nous avons de petits moyens d'évaluation, qui sont de trois ordres :

- 1) les réactions des stagiaires en bilan de fin d'année : en général 70 % sont « satisfaits » ou « très satisfaits », 20 % disent « oui mais », et 10 % sont révoltés ou pas satisfaits parce que ce n'était pas ce qu'ils voulaient.
- 2) l'avis du terrain après titularisation de nos anciens stagiaires : des remarques de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs qui vont voir « nos ex-formés » et soulignent – pour ceux qui ont adhéré au modèle de formation proposé - leur degré d'écoute des élèves, immédiatement repérable lors d'une visite de classe, parfois leur grande professionnalité.
- 3) le devenir professionnel des anciens stagiaires :
 - Dans le scénario de 2006, ils étaient nombreux à être volontaires pour enseigner en ZEP ou au CP, classe traditionnellement considérée comme la plus difficile par les débutants (nos stagiaires disent « on n'a pas peur »),
 - Certains nous donnent des nouvelles et/ou nous demandent de l'aide et/ou sont volontaires pour accueillir de nouveaux stagiaires (30 %),

- certains vont très vite enseigner en Éducation Spécialisée, là où le « calage » sur les apprentissages est le plus délicat,
- certains deviennent formateurs.

6. Bilan

- o *Réussites et satisfactions. Difficultés, échecs et limites de la formation*

Positif :

- C'est toujours de grands bonheurs quand on voit de vrais professionnels dans les classes, qui ne lâchent pas les enfants prioritaires ; quand on reçoit des mails de nos anciens stagiaires, des années plus tard, pour annoncer le démarrage d'un élève en difficulté pour qui ils se sont donné du mal.
- Lors des « opérations classes », il y a souvent des échanges intéressants, des PES comme des formateurs, avec les titulaires.

Négatif :

- Les changements dans les équipes de formateurs et les changements dans la maquette nous obligent à reconstruire sans arrêt une cohérence, avec de plus en plus de difficultés et de renoncements.
- la durée de la formation : elle est en pratique de moins de cinq mois (dont un mi-temps classe) pendant lesquels on court après le temps dans une urgence perpétuelle, d'autant que les contraintes institutionnelles nous obligent à remonter les notes des évaluations au bout de 40 jours de cours (pour 52 jours d'université en comptant une partie du mois de juin).

Problématique :

- C'est un scénario qui demande un travail considérable pour bâtir des emplois du temps compatibles avec nos principes de formation, les plages de cours stagiaires, les plages des formateurs et toutes les contraintes matérielles et relationnelles.
- La logique du Master se heurte à la logique de formation :
 - o la logique universitaire choisie pour le Master MEEF (logique que ne connaissent pas tous les masters), celle d'empilement/juxtaposition des EC, des disciplines et des enseignants, empêche de proposer aux PES une formation cohérente, avec des formateurs qui ont réfléchi ensemble à un plan de formation, ce qui supposerait des principes communs et une progressivité analogue.
 - o Le nombre des travaux d'évaluation demandés aux PES monopolise une bonne partie de leur temps et ne leur permet pas de prendre sereinement du recul pour réfléchir.
- Nous avons donc souvent l'impression de les former contre leur gré. Mais nous continuons parce que dans les bilans de fin d'année, les PES interrogés sont pratiquement unanimes à proposer de reconduire les opérations « classes » devant élèves, qu'ils trouvent extrêmement formatrices. Cela semblerait confirmer que les mettre devant élèves, à plusieurs, dans des dispositifs sans risques pour eux, et avec des outils que nous concevons en grande partie pour eux et en partie avec eux, reste une idée maitresse du scénario.

Bibliographie

- Belhadjin A., Bishop M.-F., Elalouf M.-L., Robert A. (2012) : *Les didactiques en question(s), État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles : De Boeck
- Bonnéry S. (2007) : *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire »
- Bautier E. (dir) (2005) : *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Paris : Chronique Sociale
- Brigaudiot M. (dir) - PROG INRP, (2000) : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris : Hachette
- Brigaudiot M. (2004) : *Première maîtrise de l'écrit, CP-CE1 – secteur spécialisé*, Paris : Hachette-Éducation

- Brigaudiot M. (2015) : *Langage et école maternelle*, Paris : Hatier
- Brissaud C. et Cogis D. (2011) : *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier
- Bruner J. (1987) : *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Retz
- Bruner J. (1981) : *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF.
- Bucheton D. & Dezutter O. (dir.) (2008) : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles : de Boeck
- Bucheton D. (dir) (2009) : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Paris : Octares
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992). — *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin
- Chauveau, G. (2003) : *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz
- Crinon J. et Rochex J.-Y. (dir.) (2001) : *La construction des inégalités scolaires, Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*
- De Vecchi G. (2000) : *Aider les élèves à apprendre*, Paris : Hachette-Éducation
- Fayol M. (2012): *L'acquisition du nombre chez l'enfant*, Paris : PUF (Que sais-je ?)
- Ferreiro E. (2000) : *L'Écriture avant la lettre*, Paris : Hachette-Éducation, 2000.
- Gaonac'h D. et Fayol M. (2003) : *Aider les élèves à comprendre*, Paris : Hachette-Éducation.
- Perrenoud Ph. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud Ph. (2014) : *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*, Bruxelles : de Boeck