

Cécile AVEZARD-ROGER
Anne-France CHAPUIS
Évelyne PECQUEUR

RÔLE ET PLACE DES ÉCRITS D'ÉVALUATION DANS LA FORMATION DES MAÎTRES

Le rapport de visite en question(s)

Résumé : En 2008-2010, une petite équipe de formateurs du site de Douai (IUFM Nord-Pas de Calais) s'est intéressée aux rapports de visite destinés aux professeurs des écoles stagiaires à l'occasion de leurs différents stages. Il est apparu que ces rapports rédigés par les formateurs manquaient d'homogénéité, d'où la nécessité de les harmoniser et de proposer des critères pertinents en lien avec le référentiel de compétences professionnelles. Le rapport de visite, outre le fait qu'il soit un outil de validation légitime pour le professeur débutant, doit également être un outil de formation et permettre au stagiaire de se positionner professionnellement et d'améliorer sa pratique. Pour ce faire, nous suggérons une approche de ces compétences en trois phases : observation de la séance, des outils du maître et des élèves puis entretien avec le stagiaire. L'objectif de cette recherche est ainsi de permettre au formateur et au stagiaire de co-construire une réflexion sur les différents aspects de la pratique de classe. Dans le contexte actuel de réforme de la formation des maîtres, pouvons-nous faire le pari que les nouveaux outils que nous proposons trouveront leur place dans le dispositif actuel comme outil d'accompagnement pour nos jeunes collègues ?

Mots-clés : compétences professionnelles, évaluation, grille d'observation, outil de formation, professeur des écoles débutants, professionnalisation, rapport de visite, stage.

Cet article souhaite rendre compte d'une recherche IUFM menée à l'IUFM Nord-Pas de Calais (site de Douai) et qui a réuni entre 2008 et 2010, une petite équipe de formateurs de statuts différents. Intitulé « Rôle et place des écrits d'évaluation dans la formation des maîtres », ce travail portait sur les modalités d'évaluation des professeurs des écoles¹ en cours de formation, et plus précisément sur les rapports de visite, rédigés par les formateurs IUFM (de tous statuts et de toutes disciplines), à destination de ceux que l'on appelait encore les stagiaires PE2. Ces rapports, intervenant à l'occasion des différents stages (un stage filé et deux stages massés)² jalonnaient le parcours du professeur des écoles, faisant par-

¹ Désormais PE.

² Dans le *Bulletin Officiel* du 23 février 2007 relatif à la mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres, on pouvait lire à propos du stage filé : « Les professeurs des écoles stagiaires effectuent, sur toute la durée de l'année scolaire, un stage en responsabilité dans un des cycles de l'école primaire, à raison d'une journée par semaine. [...] La durée du stage filé est par conséquent de 30 jours sur la base d'une année scolaire de 36 semaines. » Concernant les stages dits « massés », le BO apporte les précisions suivantes : « Deux autres stages en responsabilité de trois semaines chacun

tie intégrante de la formation³, et étaient également examinés par la commission de validation chargée de se prononcer sur la titularisation du stagiaire. Dans le cadre d'une volonté de professionnalisation de la formation, l'objectif de cette recherche est ainsi de permettre au formateur et au stagiaire, par le biais de ces rapports de visite, de co-construire une réflexion sur les différents aspects de la pratique de classe. En d'autres termes, il s'agit de donner au stagiaire les moyens de s'emparer de ces écrits et de les envisager comme un tremplin vers la construction de ses compétences professionnelles. Ainsi, dans un premier temps, nous évoquerons brièvement le contexte de ce travail et ferons le point sur les textes officiels et recherches développées relativement à cette question. Puis, après avoir présenté de manière plus précise la problématique et les questions envisagées, ainsi que la méthodologie adoptée, nous commenterons les principaux résultats obtenus.

ÉTAT DES LIEUX

Les documents ministériels

Le Ministère de l'Éducation Nationale, dans son BO du 19 décembre 2006 relatif au « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres » prévoyait à l'article 5 la mise en place suivante : « La formation professionnelle initiale, dispensée en institut universitaire de formation des maîtres, doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante de chacune des dix compétences suivantes [...] » (MEN, BO 19 décembre 2006). Le document présente ensuite les dix compétences spécifiques au PE⁴, explicitées et déclinées en *connaissances, capacités et attitudes*.

La mission des universités intégrant un Institut Universitaire de Formation des Maîtres est alors de « construire les compétences professionnelles exigées aujourd'hui de tout enseignant » (MEN, BO 19 décembre 2006). La formation des enseignants s'effectue ainsi en alternance : les stages proposés au PE stagiaire seront pour lui l'occasion de développer ces compétences spécifiques.

Lors de chacun de ces stages, les stagiaires reçoivent la visite de formateurs IUFM dont le rôle est d'apprécier et d'évaluer la maîtrise par le futur PE des dix compétences à acquérir : cette évaluation se fait sous la forme d'un « rapport de visite » (ou bulletin de visite) rédigé par le formateur à l'issue d'une observation du stagiaire en situation de classe et d'un entretien avec ce dernier. Ce sont ces documents, entre autres, qui seront examinés par la commission chargée de se prononcer sur la titularisation du stagiaire à l'issue de cette deuxième année de formation. Le texte officiel précise également : « À l'issue d'une année de stage, il serait

se dérouleront de façon groupée dans les autres cycles de l'école primaire, soient 27 journées. » (MEN, BO 23 février 2007).

³ « Au terme de l'ensemble des stages en responsabilité, le professeur des écoles stagiaire a construit des compétences professionnelles lui permettant d'envisager une prise de fonction efficace. » (MEN, BO 23 février 2007).

⁴ Rappel des compétences attendues : C1 Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable, C2 Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer, C3 Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale, C4 Concevoir et mettre en œuvre son enseignement, C5 Organiser le travail de la classe, C6 Prendre en compte la diversité des élèves, C7 Évaluer la diversité des élèves, C8 Maîtriser les technologies de l'information et de la communication, C9 Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école, C10 Se former et innover.

vain d'exiger une maîtrise approfondie de chacune des compétences [...]. L'examen de qualification professionnelle vérifie donc que toutes les compétences exigées des enseignants stagiaires sont maîtrisées à un niveau satisfaisant ; il certifie, avant la titularisation, l'aptitude au métier de professeur. » La circulaire du 23 février 2007, qui précise « la mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres », complète et explicite le rôle des IUFM⁵ et prévoit que les stages des PE soient évalués en regard du référentiel de compétences⁶.

Les documents institutionnels : le cas de l'IUFM Nord-Pas de Calais

À partir de 2008 (et jusqu'en 2010), les stagiaires inscrits à l'IUFM Nord-Pas de Calais, ont à produire, en vue de leur titularisation, un portefeuille de compétences : « Dans un but de formation, mais aussi en vue de la validation, le professeur stagiaire constitue, au cours de l'année, un portefeuille de compétences rassemblant des éléments issus de son cursus de formation et susceptibles de constituer des preuves tangibles de la construction de ses compétences professionnelles » (Document IUFM Nord-Pas de Calais, Fiche n° 7 « De la formation à la validation », 2008). À ce titre, le PE2 présente (et soutient devant une commission d'entretien de 3 membres, formateurs à l'IUFM) son dossier de validation, comprenant notamment les TEP (Travaux d'Étude Personnels) qu'il propose. Il s'agit pour le futur PE de développer une réflexion critique sur sa pratique professionnelle en regard des connaissances didactiques développées à l'IUFM.

Outre ces TEP, le dossier de validation comprend les rapports de visite correspondant à l'ensemble des stages effectués durant l'année. Ces bulletins de visite, utilisés par l'IUFM Nord-Pas de Calais (cf. annexe 1), organisent et répartissent les 10 compétences du PE en trois champs de la professionnalité : *Exercice de la responsabilité professionnelle et l'éthique/L'acte d'enseigner/La prise en compte du contexte social*. Ces grilles présentent ainsi l'avantage de regrouper les différentes compétences par grands domaines et de préciser (en partie) chacune d'elles. Le formateur indique alors pour chaque compétence si sa maîtrise par le PE2 est *très satisfaisante*, *suffisante* ou *insuffisante*. En plus de ce tableau des compétences à renseigner, il précise également en quelques mots la (les) discipline(s) observée(s) pendant la visite (rubrique « Objet et déroulement des situations d'enseignement – Apprentissages observés »). Il renseigne en outre les rubriques suivantes : « Points positifs », « Points à améliorer », « Conseils donnés » avant une « appréciation globale ».

⁵ Cette circulaire précise que « ces compétences sont abordées dès l'université, se construisent progressivement durant l'année de professionnalisation, se développent et se consolident pendant les deux premières années d'exercice puis tout au long de la vie professionnelle. Le référentiel de compétences constitue donc l'outil à partir duquel la formation, qu'elle soit initiale ou continue, se prévoit et s'organise. »

⁶ « Tous les stages sont évalués et un compte-rendu est porté à la connaissance des stagiaires. Cette évaluation leur permet de comprendre les exigences de leur métier, de prendre conscience des compétences construites et du travail qui reste à accomplir. Un dossier de compétences, prenant appui sur le référentiel annexé à l'arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres, accompagne les professeurs durant l'année de professionnalisation et les deux premières années d'exercice. [...] Ce dossier de compétences a une double fonction : il rend compte de la maîtrise des compétences attendues à la fin de l'année de stage et permet au jury de se prononcer dans le cadre de l'examen de qualification professionnelle ; en attirant l'attention sur les compétences qui doivent être confortées, il facilite ensuite la construction du parcours de formation initiale différée sur les deux années qui suivent la titularisation » (MEN, 2007).

Ces grilles sont pourtant assez délicates à utiliser par le formateur et semblent répondre de façon partielle seulement aux attentes et besoins des stagiaires, comme nous le verrons par la suite. Pour ces raisons, nous proposons dans cet article de nouvelles grilles, avec le souci de construire un outil à la fois évaluatif et formatif, permettant un espace de dialogue plus grand et plus efficace entre stagiaire et formateur.

Le cadre conceptuel de la recherche

Évoquer le rôle et la place des écrits d'évaluation dans la formation des enseignants du premier degré oblige à cerner la notion de compétence d'une part et celle de professionnalisation d'autre part. Ces concepts sont largement questionnés dans la littérature scientifique. Pour autant, nos investigations nous ont menées à constater que peu de recherches explorent le cas du rapport de visite établi par les formateurs lors des stages en milieu professionnel. Notre propre recherche est en ce sens originale, puisque les quelques travaux de recherche recensés et qui concernent ces dispositifs d'évaluation, intéressent principalement le second degré.

Les travaux de Le Boterf (1994) démontrent un décalage entre la sur-utilisation de la notion de compétence et sa faiblesse conceptuelle. Selon ce chercheur, la compétence mobilise à la fois des ressources cognitives, affectives, motrices et conatives pour faire face à des situations-problèmes, ce que Rey (1996) traduit par le « savoir mobiliser à bon escient » et ce que Altet (1996) précise par le « savoir analyser ». Le rapport de visite, s'il vise la formation du futur enseignant, active-t-il ces paramètres ?

Paquay (1994) donne un sens large à la notion de compétence qu'il définit 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. Les différents rapports de visite qui ont été soumis à notre analyse donnent-ils la priorité au « savoir-devenir » dans la construction des compétences professionnelles ? La compétence comme addition de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour cerner un métier paraît dépassée selon cet auteur. Il propose une nouvelle approche de la compétence en la désignant comme un « savoir-agir » qui est la combinaison -et non l'addition- de savoirs divers en situation de travail : savoir-mobiliser, savoir-intégrer, savoir-transférer. La compétence est par conséquent dans la « mobilisation ». Et c'est sans doute là que réside la distinction que Le Boterf met en exergue entre le novice et l'expert. Le niveau de compétence est par conséquent une variable que nous ne devons pas négliger dans la rédaction du rapport de visite. La formation initiale ne peut pas assurer à elle seule la construction des compétences. Elle peut tout au plus s'engager sur la mise à disposition de connaissances ou de capacités. Les concepts de capacité et de compétence, s'ils sont dialectiquement liés, n'en sont pas moins difficiles à distinguer. Gillet (1991, 78) définit les capacités comme « les hypothèses que nous formons sur ce que doivent maîtriser les étudiants à travers une formation et qu'ils pourront exprimer ainsi en d'autres situations que celles de la compétence ». La capacité à exercer la profession d'enseignant, que d'autres dénomment compétence professionnelle, serait donc un mot-outil qui permettrait de communiquer entre formateurs et formés. Le rapport de visite devrait donc tenir compte de la difficulté pour

le stagiaire à mobiliser toutes les compétences attendues et de la distinction à opérer entre compétence « requise » ou « prescrite » et compétence « réelle ». La finalité du rapport de visite n'est-elle pas précisément de permettre la transformation de la capacité requise en compétence avérée lorsque celle-ci est mise en œuvre, mais aussi lorsqu'elle est mise en mots, dans une situation professionnelle donnée ?

Wittorski (2005) évoque également ce concept de négociation précisant que la notion de compétence est liée à la notion de professionnalisation dans un « processus de négociation ». Le rapport de visite est-il cet outil qui permet au formateur, comme au formé, cette négociation ?

La professionnalisation est devenue une question centrale dans la formation. À la suite de Schön (1994), Jorro (2002) s'interroge sur l'idée d'une face cachée de l'agir professionnel. Elle évoque les « gestes de bricolage » (Jorro, 2002, 17) qui « permet[tent] au praticien de faire ses premiers pas professionnels sans trop prendre de risques et qui marquerai [en] t une période transitoire chez le novice [...], une période initiatique ». Le rapport de visite, considéré comme un outil de formation et non comme seul élément de validation, tient-il compte de ce paramètre ? De plus, nous avons reconsidéré le concept de tutorat qui nous semble tenir une place essentielle dans le processus global de formation. Le tuteur doit apporter à la fois une aide substantielle à la construction de compétences professionnelles mais surtout l'étayage nécessaire au développement de l'identité professionnelle. Les travaux de Chaliès et Durand (2000) établissent une synthèse de la littérature scientifique relative au tutorat des enseignants en formation initiale. Ces chercheurs présentent une série de dilemmes inhérents à la nature même de la pratique du tutorat, dilemmes qui ont nourri notre réflexion relative à la finalité du rapport de visite : s'agit-il d'aider ou d'évaluer ? S'agit-il de transmettre des savoirs professionnels ou de faire réfléchir sur leur bien-fondé ? Enfin, doit-on aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner ? C'est toute la question de la posture réflexive à instaurer (Schön, 1994) qui interpelle ainsi les enjeux du rapport de visite.

Les travaux de Perrault, Dubus et Brassart (2008 et 2010) relatifs à la perception de l'efficacité des dispositifs par les stagiaires PE2 ont également retenu toute notre attention, notamment en ce qui concerne les dispositifs de type « terrain ». Ces derniers ont été plébiscités par la grande majorité des répondants aux questionnaires comme participant à la construction des compétences relatives à la prise en compte du contexte social et scolaire. Ces chercheurs constatent cependant que le sentiment de compétence n'est pas le reflet des compétences réellement possédées par un individu mais plutôt celles qu'il pense posséder (Bandura, 2003). Le niveau de maîtrise peut être, chez certains, surestimé ; chez d'autres, sous-estimé. La participation des enseignants-formateurs au processus d'évaluation constitue par conséquent, une étape que ces chercheurs considèrent comme indispensable. Perrault, Dubus et Brassart se sont référés aux enquêtes annuelles émanant de l'Observatoire des Formations mis en place, depuis 2003, par l'IUFM de Champagne-Ardenne. Ces analyses avaient pour objectif d'évaluer la qualité de la formation dispensée aux futurs enseignants tout en leur donnant la possibilité de juger de sa qualité. La synthèse des travaux de Brau-Antony (2010) illustrent, à ce titre, cette opportunité de pouvoir porter un regard à la fois « bienveillant » et

critique sur l'entrée par les compétences comme instrument de pilotage de la formation des enseignants.

Par conséquent, nous pensons que la mise en relation de l'appréciation des formateurs avec celle des stagiaires peut, à travers le rapport de visite, être entendue comme outil de formation, de façon à appréhender plus finement le processus former/se former. D'autres travaux ont également retenu notre attention en ce qu'ils interrogent la formation par le biais des visites ou comme c'est notre cas, des rapports de visite.

Dans leur communication intitulée « Formation de formateurs à la gestion des imprévus et à l'analyse des événements, autour de la visite formative », Richard Etienne et Alain Jean (2006) s'intéressent à la formation des enseignants du second degré en technologie à l'IUFM de Montpellier. Leur objectif est d'améliorer la « visite formative » que reçoivent les stagiaires, en proposant un dispositif qui se veut davantage formatif que certificatif⁷. Ce dispositif apparaît en effet comme essentiel, dans la mesure où l'entrée dans la professionnalité est selon eux, source d'inquiétude et de fragilité. Or, la visite, même si elle est présentée comme formative, est bien souvent perçue par le stagiaire comme une « inspection, donc comme une situation infantilisante dans laquelle les faux-semblants prennent le pas sur un accompagnement respectueux du développement professionnel. » (Etienne et Jean, 2006). Ces auteurs ont donc cherché à améliorer le dispositif existant et à faire de ces visites un moment de formation, plus qu'une instance de contrôle. Ces intentions rejoignent donc un certain nombre de nos préoccupations⁸.

D'autre part, les travaux de F. Sune, J. Méard et F. Bruno nous ont également interpellés. Ces auteurs, formateurs auprès de PE à l'IUFM de Nice interrogent en effet le rapport de visite « quant à sa fonction dans le développement des compétences enseignantes et la construction d'une identité professionnelle » (Sune *et alii.*, 2005). Ils ont ainsi examiné un certain nombre de rapports de visite (107 au total) pour en dégager les variants et invariants, afin de les confronter ensuite aux attentes des stagiaires (évaluées par le biais d'un questionnaire). Des entretiens ont également été menés auprès des formateurs afin de mettre au jour leurs préoccupations sous-jacentes. Il apparaît alors que le rapport de visite est, selon les formateurs qui le rédigent, envisagé soit comme un outil de formation et d'aide au stagiaire, soit comme un outil d'évaluation (destiné à la commission de validation chargée de se prononcer sur la titularisation du stagiaire). L'hétérogénéité de ces documents est donc bien réelle, « bien que ces rapports soient établis selon une présentation standardisée », ce qui conduit les auteurs de cette recherche à « penser qu'ils ont des effets différents auprès des stagiaires et donc que les stagiaires, en fonction des formateurs qui viennent les visiter, n'ont pas la même formation. » L'ambiguïté du rapport de visite, à la fois évaluatif et formatif, est au cœur de nos réflexions. En parfaite adéquation avec nos aspirations, ces chercheurs notent que « le but de cette recherche est à terme de faire du rapport de visite un outil de formation » et concluent leur communication de la façon suivante : « Perçu par le stagiaire à la fois comme élément d'aide et comme “élément pouvant être retenu

⁷ Ils s'appuient en cela sur les dispositifs mis au point en mathématiques par A. Lerouge (1999).

⁸ Voir également A. Jean (2004).

contre moi”, le RV [Rapport de Visite] traduit le dilemme de celui qui est censé aider et juger simultanément. De ce point de vue, l'isomorphisme est frappant entre l'action d'enseignement et l'action de formation, entre les tiraillements de l'enseignant novice et ceux de son formateur. » Enfin, les travaux récents de Loizon (2011), bien qu'ils évoquent les rapports de visite établis dans le second degré, nous ont permis de mettre en évidence les mêmes enjeux conceptuels que ceux que nous observons dans les rapports de visite élaborés dans le premier degré. Cette recherche corrobore nos propres investigations dans le sens où elle mesure l'impact des conseils prodigués par les formateurs, au travers des différentes interactions d'une part et, d'autre part, elle observe la nature, la forme du conseil et surtout ses effets sur le long terme auprès de futurs enseignants.

MISE EN PLACE DE LA RECHERCHE

Problématique et questions posées

Partant de ces différents éléments, notre recherche s'est articulée autour de la problématique suivante : Comment faire du rapport de visite un moment de formation davantage constructif, au regard du référentiel de compétences, en se positionnant aussi bien du côté du stagiaire que du côté du formateur ? Cette question, point de départ de notre réflexion, en appelle d'autres. Ainsi, côté formateur, on se demandera par exemple comment s'opère cette évaluation (s'agit-il d'ailleurs d'évaluation ou de formation ? de certification ou d'accompagnement ?) Que mesure-t-on exactement ? Quelles sont les compétences observées ? Toutes sont-elles observables ? Enfin, comment s'emparer d'un référentiel destiné aussi bien à l'enseignant novice qu'au PE confirmé ? Côté formés, on s'interrogera sur les attentes des stagiaires. Qu'attendent-ils de ces rapports de visite ? Quel est leur ressenti par rapport à ce moment de formation ? Ces rapports leur permettent-ils de faire évoluer leur pratique ?

Méthodologie

Pour répondre à ces questions, nous avons procédé de la façon suivante. Dans un premier temps, nous avons consulté une cinquantaine de rapports de visite anonymés (rendant l'identification du stagiaire et du formateur impossible), produits lors de l'année universitaire 2007-2008. Il s'agissait de rapports de visite établis dans le cadre du stage massé comme du stage filé (dans certains cas, nous avons consulté les deux rapports du stage filé pour un même stagiaire⁹), représentant les trois cycles de l'école primaire, rédigés par des formateurs de statuts différents (EMF/DEA/PIUFM)¹⁰, rendant compte des différents domaines d'activités ou disciplines (français, maths, histoire géographie, arts visuels, motricité, etc.), et concernant des stagiaires en difficulté ou en situation de réussite. Il est également à noter que pour certains rapports (pourtant rares), on dispose également des commentaires du stagiaire sur la visite. Ces rapports ont été interrogés sous deux angles différents : celui de la forme (la façon dont le formateur s'adresse au sta-

⁹ Rapport de début de stage filé et rapport de fin de stage filé, permettant d'évaluer les progrès du stagiaire dans le contexte de la même classe.

¹⁰ EMF = Enseignant Maître Formateur ; DEA = Directeur d'École d'Application ; PIUFM = Professeur IUFM.

giaire par le biais de cet écrit) et celui du fond pour dégager les contenus développés dans ce document. En terme de forme, nous avons observé les éléments suivants : longueur du rapport, adresse au PE (vouvoiement, 3^{ème} personne, personnalisation ou non des commentaires), construction des phrases (phrases nominales ou plus développées), valorisation ou non du stagiaire (prise en compte de ses efforts, de ses progrès éventuels), présentation des conseils le cas échéant (utilisation de l'impératif, de modaux « vous devriez, il faut », de tournures impersonnelles « il convient de... »), adéquation ou non entre le tableau des compétences et les remarques faites. Concernant les contenus, les points suivants ont été relevés : entrée par les compétences (recours ou non au référentiel de compétences pour évaluer le PE), compétences observées prioritairement par le formateur, compétences non mentionnées, présence ou non de conseils pratiques, justification ou non des remarques faites, prise en compte ou non du point de vue et de la place de l'enseignant et des élèves.

L'examen de ces différents rapports révèle une hétérogénéité certaine et non négligeable dans la présentation et la rédaction des bulletins de visite, aussi bien sur la forme que sur le fond¹¹. Une harmonisation dans la présentation de ces documents nous est donc apparue nécessaire pour guider au mieux le stagiaire dans la construction de ses compétences professionnelles. C'est l'objectif des nouvelles grilles de visite que nous proposons dans la suite de ce travail. En mars 2009, nous avons proposé aux stagiaires PE2 (année universitaire 2008-2009) un questionnaire¹² (anonyme) destiné à évaluer leur ressenti, leurs besoins et leurs attentes vis-à-vis du rapport de visite. Ce questionnaire (auquel ils étaient libres de répondre ou non) leur a été distribué quelques temps avant leur dernier stage, lors d'un cours magistral commun. Les stagiaires ont ensuite disposé d'un délai de deux semaines pour y répondre chez eux de façon individuelle. 109 stagiaires ont accepté de « se prêter au jeu » et nous ont remis leurs questionnaires, soit la moitié des PE2 du site de Douai cette année-là. Les principaux résultats sont présentés dans la partie suivante et comparés notamment à ceux obtenus par Bruno Perrault lors des évaluations de la formation (Perrault, Brassart, Dubus, 2010), menées auprès du même public¹³. Enfin, prenant en compte le besoin d'harmonisation des rapports de visite ainsi que les attentes des stagiaires, nous avons proposé des pistes afin d'améliorer cet outil. La dernière étape de cette recherche a donc consisté en la construction de nouvelles grilles de visite (détaillées dans la partie suivante), afin d'aider le formateur à mener ses observations en classe en tenant compte du référentiel de compétences et à rédiger un rapport formatif exploitable par le stagiaire.

Principaux résultats

Nous avons évoqué dans la partie précédente l'hétérogénéité importante des rapports de visite consultés. Côté stagiaires, il convient à présent et dans un

¹¹ F. Sune, J. Méard et F. Bruno font le même constat après examen des 107 rapports de visite consultés dans le cadre de leur étude sur « le rôle, la place et l'impact que peut jouer le rapport de visite dans la formation de l'enseignant novice » à l'IUFM de Nice (Sune *et alii.*, 2005).

¹² Voir en annexe 1 l'intégralité des questions posées aux stagiaires.

¹³ Nous souhaitons ici remercier B. Perrault qui a bien voulu nous communiquer les questionnaires (anonymes également) complétés en juin 2009 par les PE2 du site IUFM de Douai.

premier temps de faire le point sur les attentes et les besoins des PE2, révélés par le questionnaire qui leur a été proposé en mars 2009. Ces résultats permettront dans un second temps, la construction des nouvelles grilles de visite, davantage adaptées aux besoins des stagiaires.

- Les attentes et besoins des stagiaires

En premier lieu, il est intéressant de noter que pour la majorité des stagiaires (56 %), le rapport de visite constitue un outil de *validation*, avant d'être un outil de *formation*. Ce document est considéré comme pertinent puisque 98 % le lisent dans son intégralité, contre 2 % seulement qui le consultent de manière partielle. Toutefois, certaines rubriques sont à leurs yeux plus importantes que d'autres. Ainsi, si quelques-uns, peu nombreux (14 sur les 109 ayant répondu au questionnaire) consultent le bulletin de visite « dans l'ordre » (Objet et déroulement de la séance/Points positifs et à améliorer/Tableau des compétences/Appréciation globale), la plupart naviguent dans ce rapport en fonction de ce qu'ils attendent ou en fonction de ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux. Ainsi, les rubriques consultées en priorité par les stagiaires sont le tableau de compétences (cité 47 fois) ainsi que l'appréciation globale (33 stagiaires sur 109 s'y reportent d'emblée). Ces résultats semblent confirmer que cet outil est davantage considéré comme un outil de *validation* : en consultant ces rubriques, les stagiaires s'assurent qu'ils ont validé les différentes compétences évaluées.

Pourtant, l'examen des résultats obtenus montre également que la rubrique « points positifs et à améliorer » est consultée prioritairement : 8 stagiaires sur 10 s'y reportent en 2^e ou 3^e position. Cette donnée permet de montrer que le rapport de visite intervient également comme outil de *formation*, permettant au stagiaire de faire évoluer sa pratique. Il est d'ailleurs intéressant de noter que 85 stagiaires (sur les 109 interrogés) estiment que cette rubrique est la plus importante, la plus pertinente. Ceci montre que les stagiaires cherchent avant tout dans ce rapport des conseils pour faire évoluer leur pratique : le bulletin de visite est alors pleinement un outil de *formation*. Il apparaît ainsi que le rapport de visite est à la fois *évaluatif* et *formatif* : *évaluatif* dans la mesure où il intervient dans le dossier de validation du PE2 et est pris en compte pour sa titularisation et *formatif* car il doit permettre au stagiaire de s'améliorer. La première lecture du rapport fait de lui un outil de *validation* : les stagiaires vérifient que les différentes compétences évaluées sont validées. Puis, dans une seconde phase, ils s'emparent de ce rapport comme d'un outil de *formation* et y cherchent les moyens de progresser dans leur pratique et dans la construction de leur professionnalisation.

Nous avons alors cherché à savoir si ce rapport de visite amenait les stagiaires à modifier leur pratique professionnelle, et le cas échéant, de quelle manière. Selon les domaines concernés, on s'aperçoit que les résultats sont différents.

Ainsi, il semblerait que les stagiaires dans leur grande majorité (plus de 2/3) ne modifient pas leur pratique concernant *les recherches personnelles et la conformité aux programmes*. On peut supposer qu'ils se sentent suffisamment formés et autonomes sur ces deux aspects de la pratique de classe. De la même manière, les PE2 disent ne pas modifier leur pratique suite à la visite du formateur en ce qui concerne *la relation avec les élèves* (53 ne la modifient « pas du tout » et 26 « moyennement »), *la gestion de l'espace* (48 « pas du tout » et 29 « moyennement »).

ment »), *le langage oral* (51 « pas du tout » et 25 « moyennement »), ainsi que *la gestion de la classe* (41 « pas du tout » et 29 « moyennement »).

En revanche, les résultats du questionnaire montrent que les points pour lesquels les stagiaires modifient leur pratique, et pour lesquels ils se sentent donc les moins compétents sont : *la mise en place des documents personnels* – cahier journal, programmation... – (41 modifient leur pratique et 11 la modifient « complètement ») et *la différenciation* (45 « oui » et 11 « oui complètement »). Dans ces deux cas, plus de la moitié des PE2 disent avoir modifié leur pratique suite aux conseils donnés par le formateur. Toutefois, plus de la moitié des stagiaires (57) disent ne pas modifier « du tout » leur pratique concernant *la mise en place des évaluations diagnostiques*. Ces résultats paraissent surprenants dans la mesure où *évaluation* et *différenciation* sont deux notions à envisager conjointement ; on attendait donc des résultats similaires pour ces deux items. Ici, plusieurs interprétations sont possibles : soit les stagiaires ne font pas le lien entre les deux concepts et n'auraient pas besoin de conseils dans ce domaine, soit au contraire ils sont conscients de leurs lacunes mais considèrent que le rapport de visite ne leur a pas apporté les conseils nécessaires pour évoluer.

D'autre part, ils tendent également à modifier *leur gestion du temps* (33 « oui » et 12 « oui complètement ») ainsi que *la gestion du matériel* (30 « oui » et 6 « oui complètement »). Autre donnée intéressante, pour une grande majorité des stagiaires, le rapport de visite a permis de faire évoluer *leur analyse réflexive* (51 « oui » et 13 « oui complètement ») : dans ce domaine, la formation semble remplir son rôle et donne aux PE2 les moyens d'une posture réflexive sur leur pratique et une distanciation par rapport à celle-ci.

Résultats plus surprenants, les stagiaires n'ont pas fait évoluer leur pratique concernant *le bilan des évaluations* (38 « pas du tout » et 32 « moyennement »). On fait le même constat pour *le bilan des ateliers en maternelle* (27 « pas du tout » et 33 « moyennement »). Là encore, ces données interrogent et on peut se demander comment les interpréter. Les PE2 se sentent-ils suffisamment formés et compétents dans ces domaines, ce qui expliquerait qu'ils ne modifient pas leur pratique ? Ceci peut toutefois sembler surprenant dans la mesure où les visites montrent que bien souvent, ils rencontrent des difficultés dans la mise en place de ces points particuliers. On pourrait alors penser que les stagiaires sont conscients de leurs difficultés dans ces domaines spécifiques mais estiment que le rapport de visite ne leur donne pas les outils pour s'améliorer. Lorsque des modifications interviennent dans la pratique des stagiaires suite à la visite du formateur, elles concernent principalement les points suivants : mise en place d'une progression/programmation, confection des fiches de préparation et des bilans (davantage détaillés), évaluations, gestion du temps et de l'espace, maîtrise du langage oral, utilisation des différents outils (supports, matériel), élaboration des consignes, gestion de la classe, différenciation ainsi que mise en place du double niveau. Les stagiaires suivent également les conseils de lectures donnés par le formateur et font preuve d'un effort de réflexion sur leur pratique. Ces réponses confirment donc globalement les domaines qui leur sont problématiques.

D'autre part, 57 % des PE2 interrogés estiment que leur rapport de visite est conforme à ce qui leur a été dit au cours de l'entretien. À noter toutefois : ils

sont quand même 20 % à regretter que certains points mentionnés dans le rapport n'aient pas été évoqués directement avec le formateur.

Enfin, interrogés sur leurs attentes et sur les éventuels manques de ce bulletin de visite, les stagiaires font apparaître les points suivants : ils souhaitent que ce document soit un véritable outil de formation, qui tienne également compte du fait qu'ils débutent dans le métier. Ils attendent des conseils précis, concrets, des méthodes afin de faire évoluer leur pratique (notamment conseils de références bibliographiques et sites Internet). Ils souhaitent également que ce rapport soit « une aide, un soutien, un encouragement », « qu'il rassure et donne confiance » : autrement dit, le formateur doit également mentionner les points positifs¹⁴ ou les progrès réalisés (dans le cas d'une deuxième visite par exemple), sans se focaliser uniquement sur les compétences non acquises. Les stagiaires demandent également aux formateurs qui les visitent de tenir compte de façon plus importante du contexte social et du contexte de la classe (et notamment des habitudes de la classe avec l'enseignant titulaire), ainsi que de la polyvalence nécessaire du PE (et ce, même si les formateurs sont disciplinaires). Ils posent également le problème des compétences C6 (« Prendre en compte la diversité des élèves ») et C9 (« Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école »), difficilement observables. Enfin, ils souhaitent que ce moment de formation constitue un véritable échange entre le stagiaire et le formateur et non un monologue du formateur. Les futurs professeurs des écoles sont en demande et en attente de conseils et de pistes précises en vue d'améliorer leur pratique professionnelle. Le rapport de visite se doit donc d'être un outil de formation à part entière.

Les résultats obtenus à ces quelques questions viennent confirmer ceux obtenus par B. Perrault lors des enquêtes d'évaluation de la formation (Perrault, 2010), proposées aux PE2 en fin d'année scolaire. En effet, sur la question des visites, les stagiaires disent vouloir être *formés* plutôt qu'*évalués*, et souhaitent des visites conseils plutôt que des visites sanction. Certains suggèrent d'ailleurs que la première visite ne soit pas prise en compte, non évaluée, mais constitue simplement une occasion pour eux de recevoir de véritables conseils, afin de leur donner les moyens « d'entrer dans la pratique ». Les autres rubriques de l'enquête d'évaluation vont dans le même sens et soulignent ce besoin d'accompagnement dans la prise en charge de la classe : les stagiaires souhaitent une meilleure articulation entre théorie et pratique, et notamment davantage de conseils pratiques (ce qui tend à montrer que les conseils donnés aux stagiaires lors des visites ne sont pas toujours suffisants), des stages plus longs, davantage de stages de pratique accompagnée et de suivi par les formateurs, notamment au début.

D'autre part, l'enquête menée par Sune *et alii.* (2005), dont « le but [...] est à terme de faire du RV un outil de formation », confronte les rapports de visite aux besoins et attentes des stagiaires. Les réponses obtenues à leur questionnaire¹⁵ confirment totalement nos résultats : les stagiaires considèrent le rapport de visite

¹⁴ Dans cette perspective, ils sont nombreux à souhaiter voir apparaître dans le tableau des compétences un niveau intermédiaire entre le niveau « suffisant » (appréciation ressentie de manière négative) et le niveau « très satisfaisant ».

¹⁵ Sur 150 stagiaires sollicités, 87 ont répondu aux deux questions ouvertes qui leur étaient posées : « 1) Quels sont les éléments qu'il vous semble utiles de trouver dans vos rapports de visite ? 2) Quel est pour vous le rôle du rapport de visite ? ».

comme un outil de formation qui doit leur fournir les moyens de s'améliorer et de réfléchir à leur pratique professionnelle. Dans ce sens, il doit constituer une aide et permettre d'effectuer des remédiations : « le RV ne peut se limiter à une sanction, ni être uniquement certificatif. » Les stagiaires attendent également que les points positifs soient mentionnés et précisés. Les points à améliorer devront quant à eux être présentés « avec prudence et dans un sens formatif » pour donner au stagiaire la possibilité d'améliorer sa pratique. Enfin, ils accordent une importance particulière à la prise en compte des « relations qu'ils établissent avec les élèves de la classe ».

- Proposition de nouvelles grilles d'observation à destination des formateurs.

Pour répondre aux besoins des PE2 révélés par cette enquête et dans la perspective d'une harmonisation des rapports de visite rédigés par les formateurs, nous proposons une grille d'observation (cf. annexe 2). Elle fait apparaître l'ensemble des dix compétences professionnelles du PE déclinées (dans un premier temps, nous avons en effet explicité les critères retenus pour l'évaluation, sur la base du document IUFM Nord-Pas de Calais utilisé pour les visites)¹⁶. Elle permet une observation plus précise pour le formateur et plus formatrice pour le stagiaire. Ce nouvel outil implique notamment pour le formateur/observateur, un regard différent lors de la séance, et par conséquent, des différences au niveau des conseils donnés au PE2. Par ailleurs, pour faciliter l'observation, cette grille est organisée en trois étapes : Le « temps d'observation » concerne la séance observée en elle-même, et regroupe un certain nombre de compétences appartenant aux premier et deuxième champs de la professionnalité (*Exercice de la responsabilité professionnelle et l'éthique* et *L'acte d'enseigner*). Le « temps d'étude des outils du maître et des élèves », correspond à l'analyse des documents du maître (préparations, exercices donnés aux élèves, etc.) et reprend là encore des compétences de ces deux champs. Enfin, l'« entretien oral » permet au formateur d'évaluer et d'apprécier les qualités du stagiaire lors de la discussion qui suit la visite. Cette dernière phase permet d'observer certaines compétences du premier champ de la professionnalité, ainsi que les compétences rattachées au dernier champ, *La prise en compte du contexte social et scolaire*.

D'autre part, il est également important de souligner que même si certaines compétences sont difficilement observables¹⁷ (notamment les compétences C6¹⁸ et C9¹⁹), elles peuvent toutefois être inférées à partir des questions que l'on posera au stagiaire lors de l'entretien, mais également au directeur/à la directrice ainsi qu'aux collègues du stagiaire.

¹⁶ Il est à noter que certains items sont sensiblement différents selon qu'il s'agit d'une visite en maternelle ou en élémentaire.

¹⁷ Comme cela a été mentionné par les stagiaires interrogés.

¹⁸ « Prendre en compte la diversité des élèves ».

¹⁹ « Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ».

CONCLUSION

Dans le cadre de cette étude, nous avons soulevé un certain nombre de points, qui nous semblent importants. Tout d'abord, le rapport de visite, bien qu'outil de validation légitime pour le PE, doit également être un outil de formation à part entière et permettre au stagiaire de se positionner professionnellement et d'améliorer sa pratique. Pour cela, il nous a semblé pertinent de décliner en différents items, chacune des 10 compétences du professeur des écoles inscrites dans le cahier des charges, afin de les expliciter. D'autre part, afin d'optimiser le temps de visite, nous suggérons une approche de ces compétences en trois phases : observation de la séance/outils du maître et des élèves/entretien avec le stagiaire, certaines compétences, difficiles à observer, pouvant alors être inférées à partir de cet échange. Enfin, au-delà de la question des rapports de visite, cette étude interroge aussi la formation en apportant des éléments de réponses concernant les besoins des stagiaires. On retiendra que le rapport de visite traduit un besoin d'accompagnement du stagiaire par le formateur dans la construction de son identité professionnelle, mais aussi la volonté de faire évoluer la pratique des futurs enseignants. Il se doit donc de générer une posture réflexive : la mise en mots d'une situation professionnelle permet d'atteindre l'objectif visé. Il y a sans doute là matière à développer la propre formation des formateurs-tuteurs. Améliorer le dispositif de formation initiale des enseignants ne peut se concevoir sans considérer conjointement la propre formation des rédacteurs de rapports de visite. Ces derniers ont une place importante à tenir dans le processus global de formation. La formation de formateurs n'est pas à négliger. Dans le contexte actuel de la mastérisation de la formation des maîtres, beaucoup de questions se posent. Pourtant, il paraît primordial que les futurs enseignants soient guidés et accompagnés dans leur découverte du terrain et de la réalité d'une classe. Ainsi, nous pouvons peut-être faire le pari que ces grilles trouveront leur place dans le nouveau dispositif et pourront intervenir comme outil d'accompagnement, d'aide, pour nos jeunes collègues. Elles ont d'ailleurs été utilisées à titre d'essai par un petit groupe de travail (à Douai) comme outil de visite et d'accompagnement lors des visites aux titulaires nouvellement nommés.

Cécile AVEZARD-ROGER

Grammatica (EA 4521)

Université d'Artois/IUFM

cecile.avezardroger@lille.iufm.fr

Anne-France CHAPUIS

PROFEOR-CIREL (EA4354 - Université Lille 3)

et RECIFES (EA4520)

Université d'Artois/IUFM

anne-france.chapuis@lille.iufm.fr

Évelyne PECQUEUR

École Bufquin (Douai)

evelyne1.pecqueur@ac-lille.fr

Abstract : In 2008-2010, a small team of teacher trainers from Douai (IUFM Nord-Pas de Calais) worked on visit reports that primary school student teachers receive during their different work placements. It appeared that these reports written by trainers lacked homogeneity, hence the necessity to make them consistent and to put forward relevant criteria related to the skills base. The visit report is not only a legitimate tool of assessment for junior teachers but it should also be a training resource and thus allow trainees to position themselves professionally and to improve their practice. In order to do so, we suggest a three-step approach : observing the lesson, observing the teacher's tools and the pupils' tools and then interviewing the trainee. The aim of this study is to allow the trainer and the trainee to reflect together on the different aspects of teaching. In today's situation of reform of teacher training, can we make a bet that the new resources we are offering will find their place in today's plan as training resources to accompany our young colleagues ?

Keywords : skills base – assessment – observation grid – training resource – primary school student teachers – professionalization – visit report – work placement.

Bibliographie

- Altet M. (1996) *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, É. Charlier et P. Perrenoud (éds.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (28-40). Bruxelles : De Boeck.
- Bandura A. (2003) *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Brau-Antony S. (2010) « Professionnalisation des enseignants et approches par compétences. Que disent les enseignants stagiaires à propos de ce qu'ils ont appris à l'IUFM ? » — Colloque de la CDIUFM, *20 ans de formation et de recherche dans les IUFM*. Paris, 25 et 26 novembre 2010.
- Chaliés S. & Durand M. (2000) « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale d'enseignants » — *Recherche et Formation* 35 (145-180).
- Étienne R. & Jean A. (2006) « Formation de formateurs à la gestion des imprévus et à l'analyse des événements, autour de la visite formative » — Colloque *Formation d'enseignants : quels scénarios ? Quelles évaluations ?* IUFM de Versailles, 16 mars. Consulté le 19/1/2008
<http://www.versailles.iufm.fr/colloques/scenarios/pdf/Jean.pdf>
- Gillet P. (dir.) (1991) *Construire la formation*. Paris : ESF.
- IUFM Nord-Pas de Calais. De la formation à la validation. Villeneuve d'Ascq, 2008. Fiche n° 7 Consulté le 6 avril 2009
<http://www.lille.iufm.fr/spip.php?article651>
- Jean A. (2004) *Les visites à visée formative. Visites formatives et analyses des pratiques*. Mémoire de Master. Université Montpellier III-Paul Valéry.
- Jorro A. (2002) *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Le Boterf G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.,

- Lerouge A. (2004) « La visite de classe formative. Un noyau d'intégration des formations didactiques et pédagogiques dispensées à l'IUFM. » — *Recherche et Formation* 45 (151-166).
- Lessard C. (2009) « Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? » — in : R. Étienne, M. Altet, C. Lessard C, L. Paquay et P. Perrenoud. (éds) *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
- Loizon D. (2011) « Les effets du conseil chez les stagiaires. Une étude de cas en EPS » — in : D. Loizon (dir.) *Le conseil en formation. Regards pluriels* (137-158). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- MEN « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres » — BOEN 1 du 4 janvier 2007.
- MEN « Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres ». Paris, BOEN 9 du 1^{er} mars 2007. Circulaire n° 2007-045 du 23 février 2007.
- Paquay L. (1994) « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? » — *Recherche et Formation* 15 (7-38).
- Perrault B., Brassart D. G. & Dubus A. (2008) « Évaluation de l'efficacité de la formation des enseignants en France : une enquête auprès des stagiaires de l'IUFM Nord-Pas de Calais » — 20^e colloque de l'Admée Europe. *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension*. Genève, 9, 10 et 11 janvier.
- Perrault B., Brassart D. G. & Dubus A. (2010) « Regards sur la formation des enseignants à l'IUFM Nord-Pas de Calais. Retour sur les évaluations menées en 2008-2009 et 2010 ».
http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/rapport_2009_2010_Mis_en_forme.pdf
- Rey B. (1996) *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Schön D. (1994) *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Sune F., Méard J. & Bruno F. « Les dilemmes des formateurs au travers des rapports de visite » — 5^e Colloque international de la CDIUFM. Nantes, février 2005.
http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/a4_/sune_francis.pdf
- Wittorski R. (2005) *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : l'Harmattan.

Annexe 1
Questionnaire aux PE2

Dans le souci de faire du rapport de visite un outil de formation véritable plus efficace, une équipe de recherche travaille actuellement sur la forme et le fond de ce document. Le questionnaire qui vous est proposé a pour objectif de faire évoluer cet outil en tenant compte de vos attentes et remarques. Il restera bien entendu anonyme.

Merci d'y répondre de façon spontanée et honnête... et merci de votre coopération !

1) Considérez-vous le rapport de visite comme (une seule réponse possible) :

Un outil de validation

Un outil de formation ?

2) Votre (vos) rapport(s) de visite est (sont)-il(s) conforme(s) à ce qui vous a été dit par le formateur lors de l'entretien ?

Oui, tout à fait

Certains points mentionnés lors de l'entretien ne sont pas repris dans le rapport

Des points non évoqués lors de l'entretien apparaissent dans le rapport.

3) Lisez-vous ce rapport en entier ?

Oui /Non

4) Indiquez dans quel ordre vous consultez ce rapport (ordre des rubriques ou pages consultées).

5) Quelles sont pour vous les rubriques les plus importantes, les plus utiles ?

6) Les conseils donnés vous ont-ils amenés à modifier votre pratique professionnelle au niveau de :

<i>La conception</i>	Pas du tout	Moyennement	Oui	Oui, complètement
Recherches personnelles en amont				
Documents personnels (programmation, préparations, cahier journal...)				
Conformité aux programmes				
Différenciation				
Mise en place d'évaluations diagnostiques (ex : pour la constitution de groupes en maternelle)				

<i>La mise en œuvre</i>				
Gestion du temps				
Gestion du matériel				
Gestion de l'espace				
Gestion de classe (autorité)				
Relations avec les élèves				
Langage oral				

<i>L'évaluation</i>				
Autoanalyse (analyse réflexive sur votre propre pratique)				
Bilan des ateliers en maternelle				
Bilan, synthèse des évaluations en élémentaire				

Et le cas échéant, de quelle manière ?

7) Qu'attendez-vous de ce rapport de visite ?

8) Selon vous, y'a-t-il des manques dans ce rapport, et lesquels ?

RÔLE ET PLACE DES ÉCRITS D'ÉVALUATION DANS LA FORMATION DES MAÎTRES

Annexe 2

Une nouvelle grille d'observation pour les formateurs

A. Temps d'observation <i>Compétences : C1, C2, C4, C5, C8</i>				
I/Exercice de la responsabilité professionnelle et éthique				
<i>Compétence C2</i>	TS	S	I	NO ²⁰
=> Langage oral (formulation, niveau de langue)				
=> Langage écrit (dans tous les documents du PE)				
Remarques :				
II/L'acte d'enseigner				
<i>Compétence C1</i>	TS	S	I	NO
=> Discipline, sanction, climat de classe, vivre ensemble, gestion de classe, relations maître-élèves, absence de discrimination				
<i>Compétences C4 et C5</i>				
=> Conformité aux programmes	TS	S	I	NO
=> Contenus adaptés au cycle/à la classe				
=> Évaluations cohérentes				
=> Fiches de préparation satisfaisantes et cohérentes (objectifs/compétences...) pour la séance observée				
=> Modalités de mise en place des activités (alternance individuel/collectif, oral/écrit, ateliers en maternelle...)				
=> Gestion du temps				
=> Utilisation fonctionnelle du tableau				
=> Différenciation dans le cadre de la séance observée (en maternelle : pertinence)				
=> Adaptation aux réactions des enfants : prise en compte des difficultés des élèves				
<i>Compétence C8</i>				
=> Utilisation des TICE avec les élèves par le biais de travaux spécifiques	TS	S	I	NO
Remarques :				
B. Temps d'étude des outils du maître et des élèves <i>Compétences : C3, C4, C7, C10</i>				
I/Exercice de la responsabilité professionnelle et éthique				
<i>Compétence C3</i>	TS	S	I	NO
=> Recherche documentaire en amont				
=> Maîtrise des contenus				
<i>Compétence C10 :</i>				
=> Présence régulière de vrais bilans dans le cahier journal ou les préparations	TS	S	I	NO
Remarques :				
II/L'acte d'enseigner				
<i>Compétence C4</i>	TS	S	I	NO
=> Fiches de préparation satisfaisantes et cohérentes (objectifs/compétences...), toutes disciplines confondues				
=> Progressions/programmations : présentes ? rangées ?				
=> Correction régulière et sérieuse des supports écrits				
<i>Compétence C7 :</i>				
=> Place de l'évaluation ?	TS	S	I	NO
=> Quelles évaluations ?				
=> Synthèse classe ? Synthèse élèves ?				
=> Lien avec les programmes ?				
Remarques :				
C. Entretien oral <i>Compétences : C1, C6, C9, C10</i>				
I/ Exercice de la responsabilité professionnelle et éthique				

²⁰ TS = Très satisfaisant ; S = Satisfaisant ; I = Insuffisant ; NO = Non observé.

<i>Compétence C1</i>	TS	S	I	NO
=> Relations avec le (la) directeur (trice) et les collègues				
=> Sérieux des services, sécurité lors des sorties				
<i>Compétence C10</i>				
=> Capacité d'analyse lors de l'entretien	TS	S	I	NO
Remarques :				
III/ La prise en compte du contexte social et scolaire				
<i>Compétence C6 :</i>	TS	S	I	NO
=> Connaissance des élèves de la classe : difficultés, suivi... ?				
=> Adaptation des contenus aux élèves (différenciation)				
<i>Compétence C9</i>				
=> Intégration, implication dans l'équipe pédagogique				
=> Participation même ponctuelle à des Conseils (d'école/des maîtres)				
=> Relations avec le personnel de l'école, les parents, les intervenants.				
=> Connaissance du projet d'école				
=> Implication dans le projet				
Remarques :				