

En Haute-Garonne, Monsieur l'Inspecteur d'Académie désigne plusieurs présidents de commission. Ceci explique le pluriel employé parfois dans ce rapport, rédigé à partir des remarques faites par les membres des commissions sans distinction de statut.

L'incertitude réglementaire sur le devenir du CAFIPEMF a parfois découragé des candidats ces dernières années et fait que les rapports de Jury n'ont pas été publiés tous les ans.

Ce rapport reprend des éléments importants des rapports précédents, qui restent pertinents au regard des évolutions des missions des personnels tant en ce qui concerne les maîtres formateurs que les conseillers pédagogiques. Il intègre en outre la gestion des ressources humaines en termes de postes « à profil ».

Les missions de formation et d'aide aux enseignants concernent les stagiaires, les titulaires débutants, les titulaires anciens dans leur fonction, et les titulaires changeant de fonction dans leur carrière. Ces missions évoluent dans le sens d'une plus grande nécessité d'accompagnement des réformes, dont la majeure est le recrutement des PE au niveau du Master 2.

Ces évolutions orienteront le regard des membres du jury.

Les interventions auprès des enseignants (aide collective au projet d'école, aide individuelle au projet de classe) doivent le plus souvent être faites en coordonnant les interventions de plusieurs catégories de formateurs : conseillers pédagogiques à missions départementales, conseillers pédagogiques de circonscriptions, conseillers pédagogiques d'options particulières. Il y a donc à la fois l'obligation de se référer à la polyvalence qui est la caractéristique du professeur des écoles et celle du formateur ; l'option dans laquelle intervient le formateur apporte un éclairage spécifique, une compétence affirmée, dans le cadre de la polyvalence.

Cela implique pour tout candidat de considérer que le choix d'une option ne dispense pas une solide maîtrise de la polyvalence. Si le terme « option » a remplacé dans les textes le mot « spécialité », c'est pour mieux insister sur le fait que le référentiel de compétences du PE se doit d'être dans tous les cas maîtrisé, y compris dans les disciplines sur lesquelles n'a pas porté le choix du candidat.

Il faut ici donner des exemples : présenter un CAFIPEMF avec option langues régionales ne dispense pas de maîtriser l'articulation entre les compétences de « réception » et « production » qui concernent la « sécurité linguistique » en général et les apprentissages en français. Dans l'option TICE, lorsqu'il est montré des travaux « d'entrée dans l'écrit », ceux-ci ne peuvent que s'appuyer sur la connaissance des mécanismes d'apprentissage de la lecture.

Certains candidats ont été surpris que, lors des entretiens, autant pour les épreuves d'admissibilité que d'admission, il soit abordé des « disciplines » non choisies pour les épreuves : telles que l'apprentissage du vocabulaire à l'occasion d'une séance de mathématiques, ou que la langue orale à l'occasion d'un mémoire sur la production d'écrit. Il ne s'agissait pas de « pièges », mais de situer la prestation et la réflexion dans le cadre de la polyvalence.

Les membres du jury tiennent à revenir et à développer certains points concernant la préparation des candidats au CAFIPEMF, ainsi que sur les différentes épreuves d'admissibilité et d'admission

La préparation au CAFIPEMF

La préparation au CAFIPEMF inscrite au Plan Départemental de Formation Continue a pour but d'aider les candidats dans leur travail personnel. Il s'agit d'une aide portant sur la connaissance des missions de formateur d'abord.

En effet, il convient d'éclairer les candidats sur ce qu'implique la formation d'adultes, qui sont des pairs à qui il faut apporter réponse à leur demande, accompagnement dans leur tâche quotidienne, mais aussi et

surtout, et c'est la plus difficile, distance par rapport à leurs urgences. La prise de distance que doit favoriser le formateur permet de revenir sur les conditions concrètes d'exercice du métier à partir d'un recul théorique.

Il s'agit ensuite de rendre lisible les exigences de la certification.

Les exigences formelles, en termes de convenance aux textes officiels doivent être précisées pour que les critères soient connus de tous. Il faut donc considérer les rapports de jury comme la mise en œuvre effective de ces textes, et les rapports de jury comme la publicité (au sens de rendre public) de la lecture qu'en font les membres du jury, lecture qui guide leur regard et préside à leurs délibérations.

Les jurys tiennent à répéter qu'il n'y a pas de « modèle » du formateur. Pas plus dans les épreuves « pratiques » d'admissibilité que dans les épreuves, plus « théoriques » d'admission. Les guillemets veulent signifier que les termes ne sont pas à prendre dans une opposition, les pratiques montrées à voir impliquent de manière implicite ou explicite des prises de position théoriques.

La liberté pédagogique est reconnue, mais celle-ci vaut par l'efficacité de la pratique et la cohérence de l'argumentation. Au risque du poncif, la liberté argumentée s'oppose à l'arbitraire asséné au nom d'un choix non motivé. Nous appelons motivation, non la tendance ou l'intérêt, mais l'explicitation du choix et la recherche de cohérence.

La notion de « bonne pratique » ne signifie en aucun cas la pratique empirique dont on ne saurait expliciter le point de départ et le point d'arrivée. Cette notion se fonde sur l'efficacité, constatée non à l'aune de la réussite de la séance, mais des apprentissages des élèves.

Un candidat au CAFIPEMF est un enseignant qui a réfléchi à sa pratique pour expliciter ses choix pédagogiques, les confronter aux champs des possibles sans s'arc-bouter à une pratique unique qui apparaîtrait, dès lors, comme dogmatique. Les jurys le disent avec force : la préparation assurée à l'IUFM ne saurait suffire. Celle-ci ne constitue qu'une préparation aux exigences formelles du certificat, mais ne peut se substituer à une démarche personnelle qui doit permettre au candidat de se construire une culture didactique et professionnelle bien référencée pour argumenter sur sa pratique et repérer les enjeux majeurs des séances réalisées ou observées. Il en est de même pour le mémoire qui est défini dans les textes comme un élément essentiel d'autoformation.

Le CAFIPEMF ne peut donc se préparer en une année, mais constitue une orientation de carrière, un projet personnel qui dépasse l'obtention stratégique du diplôme et qui implique une posture réflexive comprise comme un retour sur les acquis pour en déterminer l'efficacité et les limites. À cet égard, ce qu'on appelle « expérience », souvent confondu avec l'ancienneté des services, n'est pas suffisante.

Enfin, un candidat au CAFIPEMF doit s'être suffisamment informé des textes qui régissent la fonction d'enseignant, mais aussi des recherches didactiques dans le champ des disciplines. On ne saurait en effet ignorer la didactique des principales disciplines, même si on prétend à un CAFIPEMF « spécialisé ». La nature des épreuves et leur organisation en est la preuve. Une pratique professionnelle n'a de sens, dans le rapport entre formateurs et formés, que si elle peut entrer en résonance avec des analyses théoriquement fondées.

À ce sujet, au-delà de la manifestation de ses connaissances théoriques, le jury souhaite pouvoir repérer si les préoccupations du candidat s'organisent autour de ces deux questions essentielles : y a-t-il souci de faire apprendre ? Y a-t-il souci de former ? (C'est-à-dire de faire évoluer la pratique du stagiaire).

On le comprend, les épreuves du CAFIPEMF n'évaluent pas seulement la professionnalité de l'enseignant mais aussi sa capacité à être un formateur. Ce point est très important. Il arrive que des candidats reconnus professionnellement par des équipes de circonscription s'étonnent de ne pas être admissibles ou admis : leur capacité à devenir formateurs ne s'est pas manifestée au cours des épreuves.

La conception et la mise en œuvre des séances :

En ce qui concerne la préparation de la classe, la cohérence est le maître-mot. L'adéquation entre objectifs et dispositifs, la pertinence de la mise en œuvre, la qualité du guidage et de l'étayage font l'objet, de la part des jurys, d'une observation attentive. Ici, les objectifs mal définis, trop nombreux, oblitèrent la qualité de l'étayage. Ailleurs, les dispositifs font obstacle aux objectifs annoncés. Les jurys le remarquent dans la première épreuve et souhaitent que cela soit relevé par le candidat lors de la critique de classe.

La préparation de classe manifeste la capacité du candidat à identifier clairement les objets d'étude, à raisonner en termes de compétences, dispositifs, différenciation, consignes, supports, outils et évaluations.

À cet égard, le jury rappelle que les consignes ne se comprennent qu'en tant qu'elles se mettent au service du dispositif et organisent la rencontre des élèves avec l'obstacle. Ce qu'on appelle « clarté de la consigne » ne relève pas de la correction formelle mais de la stratégie pédagogique.

Il est donc souhaitable que le candidat aient réfléchi au rapport entre *activités, tâches et apprentissage*.

La conception s'enracine en premier lieu dans une lecture attentive des textes officiels à la lumière desquels la pratique observée pourra être interrogée. Elle se donne à voir dans des écrits professionnels bien rédigés qui manifestent la volonté du candidat de partager et communiquer. Elle exprime également les fondements théoriques sur lesquels le candidat appuie sa réflexion tant au point de vue de la didactique de la discipline que de la pédagogie générale. La lisibilité s'entend ici comme clarté mais aussi comme transparence.

Certains jurys ont regretté la faiblesse de certains écrits de préparation qui leur ont été remis lors de l'épreuve d'admissibilité. Les candidats ne doivent pas oublier qu'ils pourront être interrogés sur leurs contenus. Toute référence devra pouvoir être explicitée. Une préparation est pour un formateur ou outil professionnel de dialogue. Il doit l'être aussi pour un candidat au CAFIPEMF.

Lors de l'épreuve d'admissibilité, les jurys ont particulièrement été attentifs aux indices révélateurs de la qualité de la mise en œuvre pédagogique et didactique : les habitudes de travail perceptibles, les références à la culture commune, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, l'attention portée à tous les élèves, le respect des stratégies individuelles mais aussi, dans le cadre strict de la séance, la dynamique interne et la démarche, les interactions entre pairs, les échanges maître / élèves, le sens que ceux-ci trouvent dans la proposition faite, les entrées dans la tâche.

La gestion du temps est également observée par le jury : une mauvaise répartition des durées des différents moments signale un problème de rythme qui peut être préjudiciable aux apprentissages.

Les dispositifs mis en œuvre doivent être mis authentiquement au service des élèves et non de la démonstration d'un procédé. Dans ce cas, l'enseignant essaie d'éliminer l'imprévu, travaille à marche forcée sans tenir compte des résistances à l'apprentissage, minore les obstacles épistémologiques et oublie que l'écart entre l'attendu et le réalisé est un espace éminemment pédagogique, le lieu où les qualités professionnelles peuvent se déployer.

Les jurys n'ont donc pas apprécié quand l'enseignant « menait » les séances pour atteindre les buts qu'il s'était fixés sans que les élèves aient eu la possibilité de participer à l'élaboration de leur savoir. La gestion de l'imprévu, dans ces cas, n'est pas assumée, et l'on a la fâcheuse impression que la parole des enfants n'est entendue que dans le cas où elle est directement utile au maître.

Inversement, il arrive que des élèves soient actifs sans être en apprentissage. La détermination des tâches à l'intérieur d'objectifs clairs ne doit pas se confondre avec une mise en activité qui aboutit certes à une production, mais pas à l'acquisition d'une compétence. Cette remarque vaut souvent pour les séances observées en école maternelle, mais également en élémentaire.

Les critères de réussite ne sont pas toujours clairs pour les élèves. Les productions doivent faire l'objet d'une régulation qui commence dès la séance présentée pour l'admissibilité. Les réussites doivent être valorisées.

Les temps de « mise en commun » ne font pas toujours l'objet d'une structuration écrite (ou un bilan oral en maternelle, avec des traces jouant comme « mémoire ») ce qui est préjudiciable à une articulation de la séance présentée avec celles qui devront suivre. Le jury s'interroge alors sur la réelle organisation des apprentissages en séquence.

De même l'étayage est trop souvent renvoyé par les candidats à un « savoir faire » non communicable et ne fait pas l'objet de sa part d'une réflexion et d'une préparation. Dans une perspective de formation, cet aspect du « faire classe » doit être explicité. (Un « étayage » n'a de sens qu'en vue du « désétayage », c'est-à-dire du moment où l'élève pourra réussir seul, ce qui n'est pas toujours visible lors de la séance)

La relation avec le jury et les entretiens

Le candidat doit montrer sa capacité à « interagir avec le jury » selon la formule consacrée. Cela veut dire, accepter un questionnement sans camper sur ses positions, être capable d'entendre les fondamentaux qui affleurent dans les questions du jury, sans que cela soit perçu comme une remise en cause de ce qui a été dit précédemment.

Il s'agit, au fond, pour le candidat de montrer ses capacités d'analyse et de mise à distance, ainsi que son ouverture d'esprit, conditions indispensables à tout dialogue didactique et pédagogique.

Les jurys ont apprécié les candidats avec lesquels les échanges permettaient non seulement un débat sur la prestation observée, mais aussi une ouverture sur les problèmes effectifs du rôle du pédagogue et sur les difficultés analysées de sa tâche.

Lors de l'entretien qui suit les séances, les commissions ont donc valorisé :

- la maîtrise des contenus, la connaissance des obstacles didactiques dans les objets disciplinaires concernés dans les séances présentées.

- la capacité à mettre en perspective la séance par rapport à une séquence d'apprentissage : à cet égard, les documents remis aux jurys sont une indication de la vision de l'apprentissage. Trop de candidats ne maîtrisent pas la logique de celui-ci dans laquelle des compétences développées et évaluées par l'enseignant doivent être en relation avec des activités effectuées par les enfants.

- la capacité à faire le bilan de la séance à travers des observations d'enfants (de leur attitude, de leur parole, de leurs réalisations...). Cet aspect de l'apprentissage est trop souvent oublié, la démarche abstraite (construction de séances sur le papier) prenant alors le pas sur la réalité vivante de la classe.

- la capacité à analyser la distance entre le prévu et le réalisé par le maître ainsi que la distance entre l'attendu et l'obtenu de la part des élèves. Il s'agit de repérer les réussites, les difficultés, dans le sens d'une reconstruction (partielle ou complète) de la séance

- la capacité à construire des possibles à partir de la séance présentée ; être capable de proposer une autre approche, voire de reconstruire la séance dans un autre contexte pour parvenir au même but. Cette capacité est l'indice que le candidat ne se pose pas en modèle, mais que ce qu'il a donné à voir n'est qu'un exemple, entre autres, de pratique de classe. Cette capacité s'oppose à celle des candidats qui défendent leur prestation -qui peut être excellente par ailleurs- comme la seule possible.

-la capacité à prendre en compte les difficultés des élèves, à mettre en œuvre des différenciations, à proposer des étayages (utilisation du tableau, interactions orales, outils individuels, etc),

Une culture professionnelle bien référencée est attendue. C'est elle qui permet le recul didactique indispensable à tout acte de formation. Un savoir trop fraîchement acquis, n'ayant pas fait l'objet d'une maturation suffisante ne favorise pas cela.

La posture de formateur dans les entretiens, la critique de leçon et l'animation pédagogique

Encore une fois les jurys remercient les professeurs des écoles stagiaires et les PE sur le terrain en première année qui ont accepté de les recevoir dans leur classe avec le candidat au CAFIPEMF.

La posture de formateur du candidat doit s'être déjà manifestée lors de l'épreuve d'admissibilité : pour artificielle que soit la situation de passation, la présence des membres du jury s'apparente à celle de stagiaires en observation. Les choix de ce que le candidat donne à voir, la lisibilité de sa démarche didactique et pédagogique, sont des premiers indices.

Au cours de l'entretien, les points sur lesquels le candidat choisit d'attirer l'attention du jury révèlent les partis pris théoriques et souvent confirment les hypothèses que le jury avait élaborées lors de l'observation des séances. Les candidats qui ont convaincu les jurys sont ceux qui ont réussi à :

- dépasser le narratif pour parvenir à l'explicatif et l'argumentatif,
- intégrer l'implication et les apprentissages effectifs des élèves à cette analyse.(repérage des obstacles rencontrés par les élèves, anticipation sur des remédiations possibles)
- faire preuve de lucidité , d'humilité et de probité intellectuelle

L'observation du jury (et du candidat lors de la critique de leçon) ne se réduit pas à celle de l'enseignant en action. Le rapport pédagogique et l'action didactique n'ont de sens que par rapport aux élèves.

En ce qui concerne l'action de l'enseignant, il faut (et c'est souvent oublié) que le candidat « dispose des moyens d'investigation qu'il juge nécessaires à sa critique (examen de la préparation du professeur des écoles, des travaux des élèves, du matériel pédagogique disponible, etc.) ». L'observation dépasse le « ici et maintenant » elle met la séance en perspective :

- une séquence,
- un projet,

- des habitudes de travail.

C'est tout cela qu'il convient de cerner lors de l'entretien, avec la participation de l'enseignant observé.

L'entretien montre aux jurys à la fois la capacité d'observation et la capacité pour le candidat à se décentrer de sa pratique (constatée lors des épreuves d'admissibilité). Dans une critique de séance, il faut être capable de comprendre, au-delà de la prestation observée, la manière de faire, « le style » d'enseignement en action du stagiaire.

Aussi l'entretien avec le formé commence-t-il toujours par le temps où le candidat à un poste de formateur « reconstitue » la séance observée avec le stagiaire. C'est une modalité d'entretien particulière : il s'agit de solliciter un accord, de poser des bases qui permettront, par la suite, de faire prendre conscience de la nécessité d'une évolution des pratiques.

C'est un moment qui est encore dans l'investigation (comprendre la manière de faire du stagiaire), mais qui organise déjà le moment des conseils. Il s'agit, en questionnant le stagiaire, en l'écoutant, en acceptant ses préoccupations -voire ses blocages- de parvenir ensemble à une série de points sur lesquels une évolution est nécessaire. Cela suppose que le stagiaire ait convenu des limites de son action, des difficultés qu'il a rencontrées. Cela suppose, corollairement, que le candidat ait su montrer (dans la remémoration) et démontrer (dans l'argumentation)

Le cheminement commun doit conduire à l'adhésion du stagiaire au processus proposé par le candidat. Souvent celui-ci se contente des réponses spontanées du stagiaire, ne vérifie pas leur sens et déclare aux jurys qu'« il a donné des pistes de travail ». C'est insuffisant. Les pistes de travail doivent être suffisamment explorées : le stagiaire aura ainsi une réponse à ses propres questions et à celles posées par le candidat.

à la fin de cette critique de leçon, deux ou trois pistes précises doivent être proposées au professeur stagiaire et explorées avec lui. Pour s'inscrire réellement dans un processus de formation, le candidat doit être en mesure : d'abord d'expliquer pourquoi ces points sont importants pour l'efficacité des apprentissages (éventuellement à quelles références aux instructions officielles ils renvoient), ensuite de chercher avec le professeur stagiaire comment améliorer sa pratique sur ces points précis.

Les commissions de jury ont été particulièrement sensibles aux « déjà formateurs » qui ne se contentaient pas d'une réponse correcte du stagiaire ou d'un conseil accepté, mais qui ouvraient le « champ des possibles ». Ils montraient comment il aurait été possible de procéder, dans une situation précise en apportant plusieurs solutions, toutes pertinentes, et dans lesquelles le stagiaire pouvait choisir, selon sa personnalité, libre à lui de trouver encore d'autres réponses. Il s'agissait toujours de candidats qui lors des épreuves d'admissibilité avaient déjà montré cette capacité. Enfin, les jurys ont apprécié que les candidats n'oublient pas de pratiquer une synthèse avec l'aide du stagiaire. Celle-ci montre réellement les apports de l'entretien.

L'animation pédagogique est une épreuve particulière dont la nature et les conditions exigent la prise en compte de ses conditions matérielles : sa durée est courte, limitée à une heure. Ce laps de temps est souvent dépassé : le jury l'accepte si la logique de l'intervention et la dynamique du groupe réclament plus de temps que prévu.

La difficulté majeure est de considérer qu'il ne s'agit pas d'un cours, mais d'une mise en situation des formés. Cette mise en situation ne doit pas se limiter à des pratiques proposées aux formés et se limitant à elles mêmes : il faut que ce qui est proposé aux candidats soit un exemple de ce qu'il est possible de faire, dans une problématique repérée et dans une vision plus générale qui déborde ce qui est effectivement pratiqué lors de l'animation.

Aussi convient-il de définir le cadre de l'intervention : domaine disciplinaire, problème didactique, élément particulier du programme, etc.

Les activités proposées aux formés (souvent réutilisables en classe) se doivent d'être théorisées et mises en contexte par les formés eux-mêmes, avec l'aide et la validation du formateur. Ce point est important, il prépare la phase finale d'analyse des propositions des formés.

Une phase de synthèse si elle suppose l'explicitation du processus de réussite et l'évocation de l'usage que l'on peut faire de ce qui a été appris, ne suffit pas à conclure une animation.

Celle-ci ne trouve son sens que si les formés, à partir de ce qu'ils ont entendu et fait ont été amenés à dépasser les acquis immédiats pour parvenir à des pistes de travail utilisables. C'est lors de la validation de ces pistes de travail que les interactions formateurs / formés se doivent d'être à la fois empathiques et

exigeantes. La relation entre pairs implique l'écoute, la position de formateur implique le pilotage. Celui-ci s'appuie sur la cohérence de l'animation : ainsi le cadre d'intervention, les référents théoriques, le contexte de départ, permettent de convenir de ce qui est en adéquation avec les différentes propositions des formés. La validation finale par le formateur n'est donc pas le fruit d'un quelconque « parti-pris », mais l'aboutissement d'un processus dont les critères ont été fixés dès le début et rappelés lors de l'animation.

On le voit, les différentes phases impliquent une scansion assez rapide, et des moments clairement repérés par les formés. Moments dont chacun doit être conclu selon sa nature avant de passer au suivant.

Le mémoire en tant qu'écrit professionnel doit exprimer un positionnement de formateur

Les mémoires, lorsqu'ils sont de qualité, correspondent aux attentes institutionnelles.

Une problématique repérée : celle-ci correspond à un questionnement authentique fondé à la fois sur l'expérience du candidat et sur sa capacité à interroger le champ pédagogique et didactique. Les candidats qui ont su partir de problèmes pédagogiques et didactiques qu'ils rencontrent et ont nourri leur réflexion à partir de documents adaptés et pertinents, ont fait la preuve qu'il existe des savoirs opératoires et des pratiques théorisées.

Des contenus maîtrisés : Les candidats qui ont su questionner à la fois leur pratique et les apports théoriques, maîtrisent - car il s'agit au fond d'un même processus - les contenus qu'ils invoquent et convoquent.

L'approfondissement, la recherche personnelle et élargissement de la culture du candidat : l'expérience professionnelle est analysée dans une démarche qui s'appuie sur des données de la recherche, de l'histoire de l'éducation. Les questions théoriques sont analysés à la lumière de l'expérience de classe.

Les jurys sont restés sceptiques, voire défavorablement impressionnés, par les approches descriptives :

- soit que celles-ci relatent sans distance des expériences effectives non analysées, sans mise en perspective théorique,
- soit qu'elles énumèrent une série de thèses, souvent présentées de manière binaire (le pour et le contre, le positif et le négatif, une thèse et son « contraire ») ou bien encore comme une liste de données théoriques (présentées chronologiquement, mais mise en perspective historique). Ce qui manque alors c'est l'inscription des thèses et des théories dans un débat qui en montre l'importance et les enjeux.

Les jurys ont apprécié la maîtrise des contenus. Lorsque les concepts sont clairement définis, ils sont utilisés avec pertinence et sont le « moteur » qui fait du mémoire un la trace d'un processus de recherche de sens.

La faculté de conceptualiser n'est pas exigible seulement dans le mémoire : des candidats qui, lors des épreuves d'admissibilité, avaient réussi à grand mal à définir des contenus disciplinaires et didactiques, ont rencontré encore plus de difficultés à définir et à expliciter leur problématique, à présenter les enjeux de leur travail et les outils utilisés...

Lors de la soutenance, les jurys ont été sensibles, au-delà des maladresses, et de la nécessaire limitation du mémoire (une vingtaine de phrase) à « l'approfondissement, la recherche personnelle et l'élargissement de la culture du candidat ».

Les enseignants qui ont su montrer que le mémoire n'était pas seulement un « pensum » loin de l'exercice de leur métier, qu'il était inscrit dans une démarche de réflexion et de pratique professionnelles ont emporté l'adhésion.