

Rapport de Jury CAFIPEMF 2010 - 2011

Textes officiels de référence relatifs aux épreuves du CAFIPEMF et aux fonctions attendues des maîtres formateurs :

- Décret n°85-88 du 22/1/1985 (BO n°7 du 14/2/1985) modifié par le décret n°91-38 du 14/1/1991 (BO n°5 du 31/1/1991) : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.
- Arrêté du 29 octobre 2001 (BO n°45 du 6/12/2001) : organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.
- Circulaire ministérielle n° 2002-125 du 5/6/2002 (BO n°24 du 13/6/2002)
- Circulaire 2010-104 du 13/7/2010 (BO n°29 du 22/7/2010) relative aux missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaires.
- Circulaire n° 2010-081 du 2 juin 2010 BO n°25 du 24/6/2010 : obligations de service des personnels enseignants du premier degré.

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.

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 professeurs 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.

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. Si le terme « option » a remplacé dans les textes le mot « spécialité », c'est pour mieux insister sur le fait que, dans tous les cas, le référentiel de compétences du PE doit être maîtrisé, y compris dans les disciplines sur lesquelles n'a pas porté le choix du candidat.

Ces évolutions ont orienté le regard des membres du jury.

Certains candidats ont été surpris que, lors des entretiens, autant pour les épreuves d'admissibilité que d'admission, des « disciplines » non choisies pour les épreuves soient abordées : il ne s'agissait pas de « pièges », mais de situer la prestation et la réflexion dans le cadre de la polyvalence.

Un rapport de jury a pour fonction de tirer le bilan des épreuves et de clarifier, à l'intention des candidats, les attentes et les exigences des examinateurs. Ce rapport s'attache à analyser le déroulement des épreuves de façon à formuler des conseils pour les futurs candidats et éclairer ceux qui n'ont pas franchi les seuils de l'admissibilité et de l'admission.

Se préparer 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'abord d'une aide portant sur la connaissance des missions de formateur.

En effet, il convient d'éclairer les candidats sur ce qu'implique la formation d'adultes. Il s'agit d'apporter des réponses à des questions posées par des pairs., de les accompagner dans leur tâche quotidienne, tout en prenant de la distance par rapport à leurs urgences, c'est ce qui 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 conformité aux textes officiels doivent être précisées pour que les critères soient connus de tous. Les rapports de jury sont la mise en œuvre effective de ces textes, guide leur regard et préside à leurs délibérations.

La liberté pédagogique est reconnue, mais celle-ci vaut par l'efficacité de la pratique et la cohérence de l'argumentation. 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 apparaît, dès lors, comme dogmatique.

La préparation assurée par des formateurs et des professeurs d'Université 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 du certificat 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 optionnel. 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 soucis de former ? (C'est-à-dire de faire évoluer la pratique de l'enseignant conseillé).

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 manifesté au cours des épreuves.

A- Epreuve d'admissibilité

L'épreuve d'admissibilité comporte une partie pratique dans laquelle le candidat fait la classe à ses propres élèves devant un jury dont la composition est fixée à l'article 7 ci-dessous, suivie d'un entretien avec ce dernier.

Pour les candidats n'exerçant pas leurs fonctions dans une classe, la partie pratique de l'épreuve d'admissibilité peut se dérouler devant une classe choisie par le président du jury en accord avec le candidat.

La partie pratique, dont la durée est comprise entre une heure et une heure et demie, doit comprendre deux séquences situées dans la progression normale de la classe et portant, la première, au

choix du candidat, sur le français ou les mathématiques, la seconde, au choix du candidat, sur l'une des autres activités prévues au programme de l'école primaire ou, le cas échéant, en relation avec les programmes du collège et les orientations pédagogiques pour les sections d'enseignement général et professionnel adapté conformément aux textes en vigueur. Lorsque le candidat choisit de présenter une des options prévues à l'article 2, alinéa 2, mentionné ci-dessus, la seconde séquence de cette épreuve porte sur l'option.

L'entretien avec le jury suit immédiatement la partie pratique et porte sur les séquences mentionnées à l'alinéa précédent ainsi que sur les documents professionnels liés à leur mise en oeuvre.

L'entretien, d'une durée de trente minutes, a pour objet, notamment, de commenter et de justifier les choix didactiques et pédagogiques du candidat lors des séquences précédentes et de montrer l'étendue de ses connaissances.

L'épreuve d'admissibilité est notée de 0 à 20. Toute note inférieure à 15 avant application du coefficient est éliminatoire. La note est affectée du coefficient 3.

Le jury apprécie la diversité des expériences et des histoires professionnelles et ne recherche nullement un « profil » type auquel il faudrait se conformer pour être admis. En revanche, les candidats constateront qu'ils sont invités à se préparer sérieusement. Une compétence reconnue dans les fonctions exercées, une réflexion entretenue et ouverte, au-delà des disciplines présentées, sur l'ensemble des questions qui se posent au pédagogue et au formateur constituent des atouts.

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 du jury, 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.

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 ait réfléchi au rapport entre *activités*, *tâches* et *apprentissages*.

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 et la capacité 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.

Des commissions du jury 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.

La mise en œuvre des séances

Lors de l'épreuve d'admissibilité, les commissions de jury ont particulièrement été attentives 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, 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 doivent être mis 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.

Il arrive également 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 pour les séances observées en école maternelle et en élémentaire.

Les critères de réussite doivent être 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 structuration doivent faire l'objet d'une mise en commun. En maternelle, elles sont conçues comme un bilan oral avec des traces écrites jouant comme mémoire, permettant une articulation de la séance présentée avec celles qui suivront. En l'absence de ces liens, le jury s'interroge alors sur la réelle organisation des apprentissages en séquence.

Le jury a toujours été sensible à la lisibilité de la démarche, telle qu'elle pourrait être une référence pour un stagiaire présent en pratique accompagnée par exemple.

La relation avec le jury et l'entretien

Le candidat doit montrer sa capacité à « interagir avec le jury ». Cela signifie accepter un questionnement sans camper sur ses positions, être capable d'entendre les fondamentaux qui affleurent dans les questions du jury.

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 réflexion ouverte 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 : les 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 variée et 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 du candidat se manifeste déjà 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

B- Épreuves d'admission

Les épreuves d'admission comportent :

1° La rédaction et la soutenance, devant le jury, d'un mémoire portant sur l'une des activités prévues au programme de l'école primaire ou aux programmes du collège dans le cadre des orientations pédagogiques pour les sections d'enseignement général et professionnel adapté, et dont le sujet doit être préalablement approuvé par le jury, présidé par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, ou son représentant. Ce mémoire doit faire appel à l'expérience professionnelle du candidat et témoigner de ses capacités de réflexion. Cette épreuve est notée de 0 à 20. La note est affectée du coefficient 2 ;

2° Une épreuve pratique devant le jury consistant, au choix du candidat, soit en la critique d'une leçon faite par un professeur des écoles stagiaire, soit en l'animation d'une discussion pédagogique au sein d'un groupe en formation initiale ou en formation continue. Cette épreuve est notée de 0 à 20. La note est affectée du coefficient 3. Lorsque le candidat a choisi une option, l'épreuve porte obligatoirement sur cette option.

Lorsque le candidat n'a pas choisi une des options mentionnées à l'article 2, alinéa 2 ci-dessus, la deuxième épreuve d'admission porte sur le français ou les mathématiques s'il a retenu l'une des autres activités prévues au programme de l'école primaire ou des programmes du collège pour les sections d'enseignement général et professionnel adapté pour la première épreuve d'admission (mémoire) ; inversement, elle porte sur l'une de ces autres activités si le mémoire a porté sur le français ou les mathématiques.

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

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.

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 dans le cadre d'une séquence, d'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 du stagiaire.

Aussi l'entretien avec le formé commence-t-il toujours par le temps où le candidat à un poste de formateur « reconstruit » avec le stagiaire la séance observée. 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 PE débutant), 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 professeur débutant ait convenu des limites de son action, des difficultés qu'il a rencontrées. Cela suppose, également que le candidat ait su montrer (dans la remémoration) et démontrer (dans l'argumentation). Ce n'est pas toujours facile, Cette évolution de pratiques souhaitée par le futur formateur doit être sollicitée, sa nécessité doit être démontrée, quelquefois prescrite, mais toujours hors de tout arbitraire.

Le cheminement commun doit conduire à l'adhésion du débutant au processus proposé par le candidat. Souvent celui-ci se contente des réponses spontanées de l'enseignant débutant, 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 explorées : l'enseignant débutant 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 débutant et explorées avec lui. Pour s'inscrire réellement dans un processus de formation, le candidat doit être en mesure

- d'expliquer pourquoi ces points sont importants pour l'efficacité des apprentissages (éventuellement à quelles références aux instructions officielles ils renvoient),
- de chercher avec le professeur débutant 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 professeur débutant 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 débutant 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 de l'enseignant débutant. Celle-ci montre réellement les apports de l'entretien. Guider n'est pas seulement questionner sur ce qui a été retenu à l'issue 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.

Les jurys ont apprécié l'aptitude à instaurer une communication de qualité avec le groupe, à identifier les interventions positives et à en favoriser l'exploitation, à faire surgir les problématiques essentielles, à opérer les synthèses. »

Ils ont valorisé la démarche, sa cohérence et la manière de solliciter l'adhésion des formés.

Le but de la séance formulé en termes de problématique de travail, élaborée à partir de besoins repérés par le formateur, est une « bonne accroche ».

La mise en activité, à partir de « situation-problème », et s'appuyant sur des matériaux riches et bien choisis est une bonne suite. Il faut veiller à ne pas confondre richesse et surabondance, les documents de travail se doivent d'être limités en nombre. L'exigence de clarté des consignes est la même que pour celles qui s'adressent aux élèves en classe.

C'est ici que la maîtrise des contenus apparaît indispensable : on ne peut se dérober devant les questions précises des enseignants débutants dont le cursus universitaire est souvent de qualité.

Le mémoire en tant qu'écrit professionnel

C'est un texte qu'un formateur écrit pour qu'il soit lu. Au-delà des membres du jury, ce texte pourra être diffusé et utilisé comme point d'appui à un débat pédagogique et didactique dans le cadre d'une formation (initiale ou continue). Il doit intégrer une réflexion sur l'évaluation, doit s'ouvrir sur des perspectives de travail. Ses propos doivent être nuancés.

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

Les mémoires, lorsqu'ils sont de qualité, présentent :

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. Bonne pratique, va de pair avec bonne science.

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 : ils sont immédiatement constatables dans la logique interne du mémoire, que celui-ci commence par l'exposé d'un problème théorique (débat contemporain, nécessité de mettre à l'épreuve des faits telle ou telle assertion ou théorie, etc.) ou par l'expérience professionnelle analysée dans une démarche qui s'appuie sur des données de la recherche, de l'histoire de l'éducation, etc...

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

- Relation sans distance des expériences effectives mais non pensées, c'est-à-dire non analysées et sans mise en perspective théorique,

- Enumération d'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 sans lien 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, immédiatement lisible à la première lecture du mémoire. Lorsque les concepts sont clairement définis et clairement conçus, ils sont utilisés avec pertinence et sont le « moteur » qui fait du mémoire un processus d'élucidation, ou en tout cas, qui fait de lui un mouvement producteur de sens.

A contrario, les jurys ont été lassés par les accumulations de définitions, tirées souvent de dictionnaires disparates, ou vainement validées par des citations qui jouent comme arguments d'autorité et non comme points d'appui pour la réflexion.

Une notion n'est pas un concept. Une notion, utile à la communication immédiate et soumise au sens commun (ce qui est nécessaire à l'échange d'information quotidien), n'est pas d'entrée de jeu un concept, c'est à dire un outil théorique qui tire son sens des relations qu'il entretient avec d'autres concepts, dans l'univers d'une pensée cohérente et organisée.

Cette 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 maladroites, et de la nécessaire limitation de l'oeuvre écrite (20 pages) 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.

	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
	admissibil	admissibil	admissibil	admissibil	admissibil	admissibil	admissibil	admissibil	admissibil	admissibil
candidats inscrits	37	39	32	35	26	36	32	44	41	36
abandons	6	6	1	6	4	7	8	11	9	11
candidats présents	31	33	31	29	22	29	24	33	32	25
candidats admissibles	22	21	21	17	11	14	11	18	22	17
candidats refusés	9	12	10	12	11	15	13	15	9	8
% d'admissibles / candidats présents	71%	64%	68%	59%	50%	48%	46%	55%	69%	68%

	admission	admission	admission	admission	admission	admission	admission	admission	admission	admission
abandons y compris des candidats des sessions n-x	4	4	4	4	3	4	6	5	3	6
présents admissibles de la session en cours (n)	21	20	18	15	11	12	10	15	13	5
candidats présents admissibles de la session n-1	2	3	4	8	5	1	5	3	4	2
candidats présents admissibles de la session n-2	0	1	1	3	0	1	1	1	2	2
candidats présents admissibles de la session n-3	1	1	0	0	1	1	0	1	1	2
total des présents	24	25	23	26	17	15	16	20	20	11
% présents admissibles années -1, -2, -3 / total admissibles	13%	20%	22%	42%	35%	20%	38%	25%	35%	55%
candidats admis	17	18	14	15	12	6	11	15	12	9
candidats refusés	7	7	9	11	5	9	5	5	8	2
% admis / présents aux épreuves d'admission	71%	72%	61%	58%	71%	40%	69%	75%	60%	82%

CAFIPEMF 2009 - 10

Notes admissibilité	24	26	30	35	36	39	42	45	48	50	51	54					
nombre de candidats	2	1	1	1	2	1	1	6	2		4	1					
admissibilité n-1 à n-3								5	3	1	1						
Notes 2ème épreuve	29	39	42	44	46	49	56	59	63	64	69	71	74	77	86	88	
nombre de candidats	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
notes admission	77	87	89	91	94	94	99	104	108	115	120	122	128	131	139		
nombre de candidats	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1		

CAFIPEMF 2010 - 11

Notes admissibilité	32	33	36	39	42	45	47	48	51	54							
nombre de candidats	1	1	2	3	1	3	1	3	1	1							
admissibilité n-1 à n-3						5		1	1								
Notes 2ème épreuve	42	43	46	48	50	53	72	78	82	86	92						
nombre de candidats	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
notes admission	87	88	94	96	98	101	117	125	134	136	137						
nombre de candidats	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						