

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, en 2004, n'ont pas franchi le seuil de l'admission.

En Haute-Garonne, Monsieur l'Inspecteur d'Académie désigne 3 présidents de jury. Ceci explique le pluriel employé tout au long de ce rapport, rédigé à partir des remarques faites par les membres des jurys sans distinction de statut.

Rappel des Textes

NS du 5 décembre 1995 :

Le maître formateur contribue à la formation initiale des futurs professeurs des écoles, qu'il s'agisse des étudiants préparant le concours de recrutement des professeurs des écoles ou des professeurs stagiaires en année de formation professionnelle.

La contribution d'enseignants du premier degré, ayant en charge une classe, à la formation de leurs futurs collègues s'impose à trois niveaux :

- * Pour l'accueil d'étudiants ou de professeurs stagiaires dans les classes ;
- * Pour l'accompagnement et le suivi des futurs enseignants dans les différents stages sur le terrain ;
- * Pour l'élaboration et la réalisation de certaines activités de formation en IUFM

Les catégories d'instituteurs ou de professeurs des écoles maîtres formateurs prévues à l'article 7 du décret du 22 janvier 1985 susvisé sont les suivantes :

- instituteur ou professeur des écoles maître formateur ;
- instituteur ou professeur des écoles maître formateur, conseiller pédagogique généraliste ;
- instituteur ou professeur des écoles maître formateur, conseiller pédagogique pour l'éducation physique et sportive ;
- instituteur ou professeur des écoles maître formateur, conseiller pédagogique départemental pour l'éducation physique et sportive ;
- instituteur ou professeur des écoles maître formateur, conseiller pédagogique pour l'éducation musicale ;
- instituteur ou professeur des écoles maître formateur, conseiller pédagogique pour les arts plastiques ;
- instituteur ou professeur des écoles maître formateur, conseiller pédagogique pour les langues et cultures régionales ;
- instituteur ou professeur des écoles maître formateur, conseiller pédagogique pour les langues vivantes étrangères ;
- instituteur ou professeur des écoles maître formateur, conseiller pédagogique pour les technologies et les ressources éducatives.

A - Épreuve d'admissibilité

L'épreuve d'admissibilité a pour objet d'évaluer l'activité d'un enseignant dans une classe et plus largement sa professionnalité. Cette évaluation prend en compte la capacité à définir des objectifs, à mettre en œuvre des démarches pédagogiques dans les situations d'apprentissage choisies pour atteindre ces objectifs, à évaluer les effets des démarches et des situations retenues, à les situer dans la progressivité des apprentissages et dans le cadre des programmes.

Elle porte tout à la fois sur la maîtrise des contenus, la pertinence de la démarche pédagogique, la justesse de l'observation des comportements et des résultats, la qualité des relations entre le maître et les élèves. On évaluera la capacité à éclairer la démarche pédagogique éventuellement avec le support de documents professionnels que le candidat pense utiles de présenter au jury (préparations, évaluations, programmations d'activités...).

L'intérêt pour le projet de l'école ainsi que la connaissance de l'environnement social et culturel peuvent être questionnés.

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 de la spécialité, sur l'ensemble des questions qui se posent au pédagogue et au formateur constituent des atouts pour se présenter au CAFIPEMF.

L'évaluation de l'activité de l'enseignant concerne certes sa professionnalité, mais également ses capacités à être un formateur.

Le jury a été sensible, au-delà, de séances qui « marchent » à la lisibilité de la démarche, telle qu'elle pourrait être une référence pour un stagiaire présent en pratique accompagnée par exemple. C'est dire

qu'il est possible d'être un bon professionnel (cela est sanctionné par les inspections), mais que cela n'est pas suffisant : encore faut-il se placer dans la posture d'un professionnel montrant à voir une démarche pédagogique. La prestation devant un jury, pour artificielle qu'elle soit, est une mise en situation qui donne des indications sur ce qui serait perçu par des stagiaires ayant à observer un travail dans ce que celui-ci peut avoir de transférable.

L'entretien, ne concerne donc pas seulement la professionnalité de l'enseignant mais aussi la capacité pour lui d'être un formateur : les documents remis au jury, peuvent être analysés dans l'optique dans l'optique de documents servant d'appui à une aide à un collègue en poste ou encore d'une formation de professeurs des écoles stagiaires : il faut donc qu'ils bien conçus, permettent de situer la séance dans un processus d'apprentissage, dans une progression, et qu'ils soient correctement argumentés. Trop peu de candidats prévoient des documents suffisamment riches pour servir de base à une discussion permettant d'éclairer la démarche pédagogique.

Il convient aussi de maîtriser les contenus et la didactique de la discipline. La différence entre le faire et le former tient à cette maîtrise théorique qui fonde la pratique. Il est indispensable pour être maître-formateur de maîtriser les notions que les élèves doivent acquérir : trop de candidats proposent des contenus qu'ils sont ensuite incapables d'explicitier au jury. Il faut en effet disposer –au minimum- de connaissances théoriques dans les domaines « obligatoires » français, mathématique et dans les domaines optionnels. Dans un processus de formation que devront assumer les titulaires au CAFIPEMF retenus pour des missions d'IMF ou de conseillers pédagogiques, cette dimension est primordiale.

Les jurys considèrent comme fondée la NS du 5 décembre 1995 :

« Les critères de recrutement des enseignants du premier degré ont évolué, passant du niveau bac au niveau bac +2, puis au niveau bac +3. D'autre part, les établissements de formation ont changé, les écoles normales ayant laissé la place aux instituts universitaires de formation des maîtres. Enfin, un nouveau corps d'enseignants du premier degré a vu le jour avec l'institution des professeurs des écoles. »

Les jurys observent :

Le rôle et l'action du maître:

- Présence, posture, voix et déplacement du maître dans la classe, variations de l'acte pédagogique en fonction des différents types d'interventions.
- Gestion du groupe-classe :
 - choix de l'attitude du maître en fonction de la situation d'apprentissage,
 - place relative de la parole du maître et de l'élève,
 - clarté et compréhension de la consigne (écrite et orale).
- Gestion des outils :
 - le tableau,
 - les référents écrits : affichage, livres, traces écrites de l'élève,
 - le matériel propre à chaque séance.
- Gestion du temps : durées et rythme des moments d'apprentissage
- Organisation pédagogique : choix d'un dispositif adapté aux objectifs
- La lisibilité de l'acte pédagogique, introduction, phases intermédiaires, conclusion
- Les transitions entre les différentes séances, dans la continuité du « faire classe »

La tâche et le comportement des élèves :

- Climat de la classe : réceptivité et activité des élèves, gestion du relationnel
- Autonomie et engagement des élèves dans la vie de la classe et dans leurs apprentissages
- Utilisation des outils en relation avec les activités d'apprentissage
- Repérage des comportements individuels des élèves dans la tâche : réactions, blocages, stratégies, statut de l'erreur, etc...

Les jurys ont apprécié les séances qui prenaient en compte, positivement, l'ensemble des points ci-dessus.

Les jurys n'ont pas apprécié des séances où les enfants étaient « menés » par l'enseignant, au sens où ceux-ci parvenaient à des résultats attendus par le maître mais ils n'avaient pas participé 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 d'enfants dont le pédagogue n'écoute pas la parole si elle ne lui sert pas.

Inversement il arrive que des élèves soient actifs sans être en apprentissage. La détermination des tâches à l'intérieur d'objectifs clairs ne doit se confondre avec une mise en activité qui aboutit certes sur une production, mais pas sur l'acquisition d'une compétence.

Entretien

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

Les jurys a donc valorisé :

- 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 analyser les séances et à en tirer des informations dans l'esprit d'un perfectionnement. Dire aux jurys « ce qu'il aurait été possible de faire pour aller plus loin », expliquer pourquoi « ça n'a pas bien marché », et « ce qu'il aurait fallu faire pour que ça marche mieux », tout cela est l'indice d'un futur bon formateur

- 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 construire des possibles à partir de la séance présentée. 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 richesse d'approche s'oppose à celle des candidats qui défendent leur prestation -qui peut être excellente par ailleurs- comme la seule possible.

- la maîtrise des contenus, des problèmes didactiques dans la discipline concernée et une vision théorique correcte - et fondée en pratique dans la séance présentée- de ce qu'est un apprentissage.

B Épreuve d'admission

Les épreuves d'admission doivent permettre de déceler, parmi les candidats, ceux qui peuvent allier à leurs qualités d'enseignant des qualités de formateur d'adultes et d'animateur pédagogique.

Le mémoire

Le mémoire devra, de façon impérative, prendre appui sur l'expérience professionnelle du candidat. L'entretien permettra de vérifier l'efficacité de cette condition. Toutefois, il ne s'agit pas d'un simple travail descriptif. Articulé sur une problématique nettement repérée et sur des contenus maîtrisés, le mémoire est une épreuve d'approfondissement, de recherche personnelle et d'élargissement de la culture du candidat, à partir de l'expérience vécue, en vue d'une analyse critique pouvant conduire, soit à des interrogations amorçant éventuellement un travail ultérieur, soit à des conclusions de portée relativement générale. En même temps qu'une épreuve d'examen, destinée à informer le jury sur les capacités du candidat à observer, à s'informer, à analyser sa pratique pour l'affermir, le mémoire doit être un élément essentiel d'auto-formation, avant l'entrée dans une fonction de formateur de maîtres. Il témoigne de la capacité à prendre en compte la polyvalence du métier de professeur des écoles, quel que soit le domaine choisi.

l'épreuve pratique

L'épreuve pratique porte, au choix du candidat, soit sur la critique d'une leçon faite par un professeur des écoles stagiaire, soit sur la conduite d'une animation pédagogique au sein d'un groupe (étudiants ou professeurs des écoles stagiaires en formation initiale, instituteurs ou professeurs des écoles titulaires en formation continue).

Dans l'un et l'autre des cas, il s'agit de déceler l'aptitude du candidat à conduire un échange professionnel avec des enseignants ou des stagiaires. Il doit se donner les moyens d'une relation posée en terme de dialogue entre professionnels de l'enseignement

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 théorique 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 l'élargissement de la culture du candidat 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 :

- soit que celles-ci relatent sans distance des expériences effectives mais non pensées, c'est-à-dire non analysées et 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 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.

Ainsi, il n'est pas indispensable, lorsqu'il est besoin de faire référence au développement de l'enfant, de recopier un digest de l'œuvre de Piaget confrontée à celle de Wallon. Il n'est pas indispensable, non plus de supposer que les jurys attendent des références canoniques. Il est bon de connaître « ses classiques » mais il est cuistre de les asséner. En revanche, utiles pour nourrir une réflexion, utilisés à bon escient, surtout au moment de la soutenance, ils sont alors appréciés par les jurys.

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 maladresses, et de la nécessaire limitation de l'œuvre 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.

Dans les relations avec les membres des jurys, il n'y a pas de règles : les candidats convaincus ont su être convaincants et ouverts, quelquefois enthousiastes.

Ce qui s'oppose aux limitations des candidats qui, campés sur leurs positions, argumentent en assénant leurs positions, les répétant de plus en plus fort jusqu'au conflit avec les membres du jury.

La critique de leçon.

Encore une fois les jurys remercient les professeurs des écoles stagiaires qui ont accepté de les recevoir dans leur classe avec le candidat au CAFIPEMF.

Il faut rappeler cependant que l'observation 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.) ». Le seul moyen de faire que l'observation dépasse le « ici et maintenant » est de l'inscrire dans une durée. La mise en perspective de la séance dans une séquence ou un projet est indispensable, mais aussi dans les habitudes de travail 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 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)

Cela n'est pas toujours facile. Cette évolution des pratiques souhaitée par le futur formateur se doit d'être prouvée, sollicitée et quelquefois imposée, mais toujours hors de tout arbitraire.

Il faut que les stagiaires adhèrent au processus proposé par le candidat, il faut encore qu'à l'issue d'un cheminement commun, les pistes de travail soient suffisamment explorées et que le stagiaire ait à la fois une réponse aux questions qu'il se pose et une réponse aux questions que lui a posées le futur (peut-être) formateur.

On a constaté que souvent le candidat 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 ; il s'agit de donner des pistes, certes, mais surtout de les explorer de conserve, jusqu'à trouver celles qui permettront de parvenir où l'on a décidé de se rendre.

C'est dans ce « cheminement de conserve » que se manifeste la stature du formateur.

Elle se manifeste aussi bien face aux stagiaires « en difficulté » que face aux stagiaires « brillants », le conseil pour faire évoluer les pratiques devient conseil de perfectionnement, mais dans les deux cas le futur (et aussi déjà) formateur prouve que la compétence ne se décrète pas, elle se montre.

Les jurys 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 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, avec l'aide du stagiaire une synthèse. Celle-ci montre réellement les apports de l'entretien.

Bref, le candidat doit être capable de cerner les principaux « points forts » et « points faibles » de la pédagogie mise en oeuvre par le professeur stagiaire. La qualité de la communication que le candidat saura établir, son esprit de synthèse sont appréciés : à la fin de cette critique de leçon, deux ou trois pistes précises devront 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 de lui 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.

Conduite d'une animation pédagogique

Dans le cadre d'une animation, la difficulté tient à la présence d'un nombre important de formés. La gestion d'un groupe a ses exigences spécifiques.

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 stagiaires dont le cursus universitaire est souvent de qualité.

C'est ici encore qu'on ne peut se contenter « de pistes de travail ».

C'est ici encore que les apports doivent être réels : des pistes de travail non explorées ne suffisent pas. Il faut que les formés « repartent » avec des outils, des procédures, etc. immédiatement utilisables.