



Rapport de jury : CAFIPEMF 2005-2006



Ce rapport de jury, comme le précédent, a pour fonction de tirer le bilan des épreuves et de clarifier à l'intention des candidats les attentes et les exigences des examinateurs.

Il est à lire en relation avec le rapport de Jury 2004 – 2005 dont les recommandations restent valables.

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.

Les jurys insistent tous sur le fait qu'un CAFIPEMF, même s'il est intégré dans une stratégie personnelle dans le cadre du mouvement, se prépare sérieusement, le candidat doit être « prêt » pour l'épreuve.

Qu'est ce qu'un candidat « prêt » ?

D'abord, il s'agit d'un enseignant qui a réfléchi sur sa pratique pour pouvoir expliciter ses choix pédagogiques, les argumenter, les confronter aux champs des possibles, sans s'arc-bouter sur une pratique unique laquelle est, par conséquent dogmatique. À cet égard, ce qu'on appelle « expérience », souvent confondue avec l'ancienneté des services, n'est pas suffisante. Il faut encore que celle-ci soit variée, non en termes de « variété du terrain », mais en termes de choix pédagogiques ouverts, expérimentés, évalués. Le jury a apprécié les candidats qui ont su, par-delà leur prestation, proposer immédiatement des modalités de perfectionnement de leur pratique, voire de reconstruire leur séance, à partir des remarques des jurys : ils ont ainsi fait la preuve qu'ils seraient capables de s'adapter aux situations diverses que représentent les visites à des collègues en stage ou en exercice, et que leurs conseils s'adapteraient à la réalité des pratiques du stagiaire ou du titulaire.

Ce qui implique, en second lieu, qu'un candidat « prêt » conçoit la préparation au CAFIPEMF, et son éventuelle admission, comme une circonstance favorable pour continuer à enrichir sa pratique et sa réflexion. Il ne s'agit pas seulement d'un enrichissement professionnel, mais également d'une nouvelle orientation de carrière. Les épreuves du CAFIPEMF n'évaluent donc pas seulement la professionnalité de l'enseignant mais aussi la capacité pour lui d'être un formateur. Ce point est très important, des candidats reconnus professionnellement par des équipes de circonscription se sont étonnés de ne pas être admissibles ou admis, il leur manquait cette dimension de formateur que reconnaît le CAFIPEMF.

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

On voit donc que préparer le CAFIPEMF ne se fait pas sur une année, mais dans le cadre d'un projet personnel qui dépasse l'obtention stratégique du diplôme. Les jurys le disent avec force, la préparation assurée à l'IUFM ne saurait suffire. Il s'agit d'une préparation aux exigences formelles du certificat. Il s'agit de préparer aux épreuves administrativement fixées par les textes. Au fond, il s'agit d'aider le candidat dans son cheminement personnel.

Il est par conséquent illusoire pour les candidats de penser que dans cette préparation, ils trouveront une formation sur ce qui constitue le fond de l'épreuve ; à savoir montrer une pratique de classe riche et variée et savoir l'argumenter pour les épreuves d'admissibilité, se poser en formateur par rapport à un ou des pairs et soutenir un mémoire conçu comme un moment de recherche personnelle, pour les épreuves d'admission.

A - Épreuve d'admissibilité

Les jurys renvoient au compte-rendu de l'année 2004-2005, mais tiennent à préciser certains points.

Les jurys continuent à apprécier la diversité des expériences et des histoires professionnelles et ne recherchent nullement un profil type auquel il faudrait se conformer pour être admis.

De même, ils continuent à apprécier les séances qui, lisibles par les observateurs, sont vraiment pour les élèves.

Inversement, ils sont très réticents – voire défavorablement impressionnés – lorsque la structure formelle prédomine, et que les élèves parviennent au résultat voulu par l'enseignant, mais sans adhérer. Les écoliers sont au service des procédés, et la prestation donne l'impression que les dispositifs mis en œuvre ne sont pas authentiquement au service des élèves.

L'enseignant essaie vainement d'éliminer l'imprévu, travaille à marches forcées, ne tient pas compte des résistances à l'apprentissage, minore des obstacles épistémologiques, et finit par asséner plutôt que faire apprendre. Il est évident qu'entre l'attendu et le réalisé il y a un écart, et que des séances qui « marchent trop bien » ont oublié, en chemin, ceux à qui elles étaient destinées.

Dans le cadre de la conception des séances, il faut rappeler que les jurys apprécient les documents qui les décrivent dans le cadre de séquences, mais qu'ils sont parfois déçus par un « conventionnalisme dogmatique » qui donne trop souvent l'impression qu'une séquence se bâtit en remplissant une grille agréée par telle ou telle instance. Les documents qui servent de point d'appui aux candidats sont presque toujours de qualité, mais ce qui disparaît, quelquefois, dans leur utilisation, c'est le sens et souvent la vie...

Il est évident que la situation « artificielle » de l'épreuve contraint le candidat à montrer à voir une image construite. Mais l'authenticité qui est appréciée est lue au-delà de la gêne, c'est celle de l'acte pédagogique maîtrisé, c'est-à-dire ayant un sens dans un dispositif construit d'apprentissage, ce qui même dans une situation sans observateurs est quelque peu « artificiel ». **La professionnalité s'exprime par une posture qui transparait malgré la situation inhabituelle, et les jurys savent l'apprécier.** Ils comprennent cependant que certains candidats ne soient pas prêts à affronter cette situation, ou bien encore que celle-ci, jugée infantilisante, soit inconsciemment refusée voire consciemment récusée.

L'entretien est l'occasion d'aller plus loin que la prestation. Les jurys ont apprécié les échanges qui ont permis aux candidats de dépasser ce qu'ils avaient montré, et à partir de l'analyse des séances de mettre en place un processus de formation entre pairs. Ces candidats avaient une stature qui impliquait la reconnaissance, implicitement, du statut de formateur.

B Épreuves d'admission

Le compte-rendu de 2004-2005 doit être encore repris intégralement.

Une remarque s'impose cependant, concernant la qualité des mémoires. Il apparaît que la structure formelle est globalement mieux maîtrisée, ce qui, par contraste, a fait quelquefois apparaître, de façon plus évidente, la vacuité du contenu.

Il faut ici répéter que la formation est un accompagnement au travail personnel, non une introduction à la sophistique. Les jurys ne sont pas trompés par des acquisitions si récentes et si mal acquises qu'elles sont incapables de résister au questionnement.

En ce qui concerne les CAFIPEMF « spécialisés » : le mémoire est abordé par le jury du point de vue de l'option choisie, mais il n'oublie jamais de se situer dans une perspective « généraliste ». La soutenance du

mémoire est toujours évaluée par rapport à la didactique du domaine d'activité mais aussi, inévitablement, et selon les opportunités offertes par le candidat lui-même, selon des perspectives plus larges. Il faut rappeler que la « spécialité » est administrativement, et logiquement, **une « option », c'est-à-dire une insistance sur un domaine particulier** qui ne pourrait se passer pour être évalué, d'être situé dans un cadre « généraliste ».

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.

Les remarques des jurys de l'année précédente sont encore valides.

Plusieurs membres de jurys ont constaté que certains entretiens étaient par trop « ritualisé », au point d'être si généraux que les stagiaires « conseillés » n'apprenaient rien.

Un exemple s'impose. Dans le cadre « d'un questionnement visant à faire prendre conscience », le dialogue suivant s'instaure :

Tu penses donc que certains élèves n'ont pas compris ?

Oui, c'est vrai...

Tu ne t'en es pas rendu compte ?

Oui, mais je ne savais pas quoi faire...

Maintenant, après notre discussion, tu as une idée ?

...

Essaie de te souvenir de ce que l'on a dit...

J'aurais dû différencier !

Oui, c'est cela, maintenant nous allons parler du point suivant...

Lequel n'avait rien à voir avec la différenciation. Le mot magique étant prononcé, le candidat est passé à autre chose.

Le stagiaire n'a pas été dupe, le jury non plus.

Cet exemple n'est que la caricature d'entretiens (trop nombreux) où il faut faire dire au stagiaire des choses convenues, et l'échange est un catalogue de lieux communs. **Le langage technique, précis parce qu'opérateur, devient alors langue de bois, signe inopérant d'appartenance.**

Un jury a apprécié – ironiquement – la prestation d'un stagiaire qui, par sa maîtrise des « mots de la tribu », en acquiescant à ce que disait le candidat, en utilisant son vocabulaire, est parvenu à le convaincre de son adhésion.

Les « canons » de la conduite d'entretien sont un cadre général qui obéit à une visée stratégique, ce qui sous-entend que l'interlocuteur a aussi une ou des stratégies. Voilà pourquoi « la prise de conscience » ne doit pas être jugée à l'aune d'un seul énoncé même correct, mais développée et vérifiée par des demandes de reformulation, d'exemples, d'exceptions, etc...

Conduite d'une animation pédagogique

Comme les années précédentes, peu de candidats ont choisi cette pratique.

Aux recommandations de l'année précédente, les jurys tiennent à ajouter un élément dans la continuité de ce qui précède.

Une séance de formation doit être sous-tendue par une stratégie : il s'agit de parvenir à une production intellectuelle (ou matérielle) dans laquelle les connaissances des formés sont structurées par les apports du formateur. Il faut être capable de mener le processus, et au-delà, être capable de vérifier l'assimilation du résultat, ce qui est d'autant plus difficile que les productions sont quelquefois celles de groupes. Voilà pourquoi la validation finale des productions par le formateur doit être un moment important (en temps et en qualité) de la prestation.