

Les rapports de visite des formateurs sur le stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires : une diversité révélatrice de conceptions du savoir-enseigner

Sophie Briquet-Duhazé et Éric Buhot

Volume 30, numéro 1, 2007

Pratiques d'évaluation liées aux stages de terrain

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1086170ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1086170ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Briquet-Duhazé, S. & Buhot, É. (2007). Les rapports de visite des formateurs sur le stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires : une diversité révélatrice de conceptions du savoir-enseigner. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 5–29. <https://doi.org/10.7202/1086170ar>

Résumé de l'article

Le terme professionnalisation peut désigner le processus visant, d'une part, à identifier, construire, transmettre et développer un système d'expertise caractérisant la profession concernée et, d'autre part, à permettre la construction de l'identité professionnelle des personnes engagées dans ce processus. Notre problématique interroge les conceptions du savoir-enseigner exprimées mais aussi révélées dans des rapports pour décrire la pratique observée des maîtres débutants, analyser leur travail et les conseiller. Outil de formation, outil d'évaluation, ces rapports de visite, rédigés par les formateurs lors des stages en responsabilité des professeurs des écoles en formation initiale, sont aussi l'expression des conceptions personnelles que se font les trois catégories de formateurs de l'exercice du métier d'enseignant du primaire, et des savoirs professionnels en jeu. L'étude présentée, menée dans l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Rouen en France, permet de mieux comprendre les obstacles au processus de professionnalisation.

Les rapports de visite des formateurs sur le stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires : une diversité révélatrice de conceptions du savoir-enseigner

Sophie Briquet-Duhazé

Éric Buhot

*Laboratoire CIVIIC des Sciences de l'éducation,
Université de Rouen, France*

MOTS CLÉS : Bulletins de visite, formation initiale des professeurs des écoles, professionnalisation, savoir-enseigner

Le terme professionnalisation peut désigner le processus visant, d'une part, à identifier, construire, transmettre et développer un système d'expertise caractérisant la profession concernée et, d'autre part, à permettre la construction de l'identité professionnelle des personnes engagées dans ce processus. Notre problématique interroge les conceptions du savoir-enseigner exprimées mais aussi révélées dans des rapports pour décrire la pratique observée des maîtres débutants, analyser leur travail et les conseiller. Outil de formation, outil d'évaluation, ces rapports de visite, rédigés par les formateurs lors des stages en responsabilité des professeurs des écoles en formation initiale, sont aussi l'expression des conceptions personnelles que se font les trois catégories de formateurs de l'exercice du métier d'enseignant du primaire, et des savoirs professionnels en jeu. L'étude présentée, menée dans l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Rouen en France, permet de mieux comprendre les obstacles au processus de professionnalisation.

KEY WORDS: Reports, initial training of primary school teachers, professionalization, skilled teaching

The term “professionalization” can both describe the process aiming, on the one hand, at identifying, building, transmitting and developing an expertise characteristic of the profession concerned and, on the other hand, at enabling the construction of a professional identity for the people involved in that process. Our issue questions the conceptions of skilled teaching, explicitly but also implicitly expressed in reports, for the purpose of describing the practice of trainee teachers when observed, analyzing their work and giving them advice. These reports, written up by trainers during the full pedagogic responsibility experience of trainee teachers, are training tools and assessment tools. But they are also the expression of the three categories of leaders’ personal conceptions about primary teaching practice and the professional knowledge at stake. The study presented here was led at the IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) of Rouen in France. It enables to better understand the obstacles in the way of professionalization.

PALAVRAS-CHAVE: Boletins de visita, formação inicial de professores do ensino básico, profissionalização, saber-ensinar

O termo profissionalismo pode designar o processo que tem como objectivo, por um lado, identificar, construir, transmitir e desenvolver um sistema de profissional característico da profissão e, por outro lado, possibilitar a construção da identidade profissional das pessoas envolvidas neste processo. A nossa problemática questiona as concepções de saber-ensinar expressas, mas também as reveladas nos relatórios para descrever a prática observada dos professores debutantes, analisar o seu trabalho e aconselhá-los. Estes relatórios de visita, redigidos pelos formadores durante o acompanhamento dos estagiários, são instrumentos de formação e instrumentos de avaliação. Porém, eles são também a expressão das concepções pessoais que têm, as três categorias de formadores, sobre as práticas do professor do ensino básico e dos saberes profissionais em jogo. O estudo apresentado, conduzido no Instituto universitário de formação de professores da Academia de Rouen, em França, permite compreender os obstáculos ao processo de profissionalização.

Introduction

Le stage en responsabilité de neuf semaines mis en œuvre pendant la dernière année de formation initiale des professeurs des écoles est, d'une part, le socle de l'indispensable expérience sur le terrain et, d'autre part, un élément déterminant dans l'obtention du diplôme professionnel. Ces stages de trois fois trois semaines dans chacun des cycles de l'école primaire sont, de fait, des moments à la fois formatifs et évaluatifs des compétences professionnelles des futurs enseignants. Dans la dynamique, voulue par l'institution, de professionnalisation de la formation, ces stages sont devenus le support d'une analyse distanciée de l'action pédagogique et didactique dans laquelle doivent s'engager les stagiaires, aidés en cela par la construction de référents théoriques dont ils doivent réussir l'articulation avec une pratique sans cesse renouvelée. L'objectif est de former des praticiens réflexifs (Paquay & Sirota, 2001), autonomes et capables d'adaptabilité aux différentes réalités du métier, compétents et efficaces au regard de leur polyvalence.

Le rapport qui suit chaque visite est rédigé par un formateur, offrant ainsi à l'institution les éléments nécessaires à l'évaluation du stagiaire. En étudiant un grand nombre de rapports produits au sein d'un IUFM¹, nous disposons d'un outil précieux pour interroger le processus de professionnalisation des maîtres et analyser les obstacles à sa mise en œuvre. Surtout, cet outil livre aussi au chercheur le regard porté par les différentes catégories de formateurs sur les savoirs professionnels attendus et sur leurs conceptions du savoir-enseigner.

Après avoir, dans un premier temps, délimité, contextualisé et problématisé notre objet de recherche, nous nous proposons d'exposer dans un deuxième temps :

- les résultats confirmant la diversité des types de rapports écrits et les facteurs déterminant celle-ci ;
- la prédominance chez les formateurs d'un écrit plus descriptif qu'analytique, et de l'expression d'un jugement sur l'individu plutôt qu'un regard expert posé sur les savoirs professionnels du futur enseignant ;
- la validation, par l'analyse de la discipline du français, de l'ignorance des paramètres utilisés par chacun pour rendre compte des compétences professionnelles prioritairement attendues.

Objet de recherche et problématisation

Contexte et objet de l'étude

Chaque stagiaire remplace un enseignant titulaire engagé dans un stage de formation continue. Le débutant prend en charge seul, en pleine responsabilité, l'ensemble des activités de la classe durant trois semaines. Dans les années qui ont précédé le texte d'harmonisation² fixant ces règles, les IUFM ont proposé des formules sensiblement différentes sur la forme (nombre de semaines, découpage dans le temps, niveaux de classe) mais assez proches dans l'esprit.

Les PE2³ reçoivent individuellement un certain nombre de visites, dont les objectifs sont le conseil et la formation mais également l'évaluation, afin de répondre pour une part déterminante aux exigences de la validation et de la certification par l'institution. Ces visites, de une à trois par stage, sont réalisées dans des proportions équivalentes par des formateurs IUFM, professeurs de différentes disciplines, par des formateurs associés professeurs des écoles maîtres formateurs et, jusqu'en 2003, par des conseillers pédagogiques (les inspecteurs du premier degré ne sont chargés de cette tâche que lors de la prolongation sur le terrain demandée, en fin de formation initiale, par la commission de validation, notamment lorsque les rapports de visites sont jugés défavorables). Le temps passé en observation dans la classe est alors variable, entre une et quatre séances, et il est toujours suivi d'un entretien avec le stagiaire (de durée également variable, le plus souvent le temps d'une récréation), au cours duquel doit être conduite l'analyse de la séance. À la suite de ces visites, les formateurs doivent écrire un rapport synthétisant leur observation; un exemplaire sera remis au stagiaire à son retour de stage, un second étant destiné à l'administration en vue des validations. Le stagiaire prend connaissance de ses bulletins de visite dès son retour à l'IUFM.

Ce sont ces rapports de visite qui constituent le support de notre recherche, et plus particulièrement ceux concernant les professeurs des écoles stagiaires de Seine-Maritime, archivés à l'IUFM de l'Académie de Rouen depuis son ouverture en 1991.

La forme, le contenu et l'usage de ces rapports revêtent, dans cet établissement, une importance qui ne faiblit pas au fil du temps, de par la tension, les fortes attentes, les déceptions, les frustrations et les incompréhensions qu'ils génèrent chez les uns et les autres. Les formateurs ne semblent pas réellement y trouver, et pour diverses raisons, le moyen de s'y exprimer. L'institution dispose *in fine*, pour les commissions de validation et de certification, d'un

outil que chacun s'accorde à trouver insuffisamment précis et opérant pour décider de l'aptitude à enseigner des candidats à la titularisation. Les stagiaires en perçoivent rarement la dimension formative, et s'y sentent jugés, souvent de façon non légitime, plus qu'évalués. En fait, si le dispositif et l'outil sont en cohérence sur le plan théorique avec la démarche générale de professionnalisation, ils ne font pas sens dans les faits pour les différents acteurs ; sans doute également parce que, dans ce contexte, se pose à nouveau la question « Peut-on à la fois former et évaluer ? »

Cadre théorique et questions de recherche

L'organisation de visites de classe sur les temps de stage, à objectif formatif et évaluatif, n'est pas contemporaine de l'ouverture des IUFM en France au début des années 90. Cette pratique était en effet déjà courante dans le cadre des Écoles normales. C'est donc le contexte de ce dispositif participant à la formation des maîtres du premier degré qui a évolué. La mise en place des IUFM traduit en effet la volonté clairement exprimée par l'institution de professionnaliser le métier d'enseignant et, notamment, le métier d'instituteur (qui devient dans ce même mouvement professeur des écoles). De nombreux auteurs, dans le cadre de la sociologie du travail notamment, ont analysé comment s'est imposé peu à peu le concept de profession au fil du siècle et ce qui pouvait caractériser en conséquence un processus de professionnalisation (formalisation des activités, caractère scientifique des savoirs en jeu, quête d'efficacité et de lisibilité, expertise reconnue d'acteurs sujets, relative autonomie par rapport à l'État, etc.). Les premiers travaux anglo-saxons (Flexner, 1915 ; Parsons, 1939) permettent de poser une définition et amorcent l'interrogation sur les enjeux de la professionnalisation d'une activité ou d'une corporation, qui est le passage des activités entendues comme occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques.

Depuis Lieberman (1956), la sociologie des professions s'est intéressée à l'enseignement. Bourdoncle (1991, 1993, 2000), à la lumière des recherches anglo-saxonnes, toujours premières sur ce thème, rend compte du questionnement sur une réelle ou « mythique » professionnalisation de l'enseignement, et précise de fait les limites de la démarche (Etzioni, 1969, concept de semi-profession). Pour Aballea (1992), si le champ de l'enseignement ne remplit pas toutes les conditions pour faire du métier d'enseignant une profession, il est cependant possible de viser le développement d'une professionnalité, système complexe et composite d'expertise, reconnu, scientifiquement validé, et encadré par un système de références, de valeurs et de normes.

S'interroger sur la professionnalisation des enseignants conduit à se poser la question de la formation des maîtres, de ses contenus, de ses méthodes (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002), de la professionnalité attendue et de la professionnalité constatée.

Le principe des stages en responsabilité et des visites de stage par les formateurs a ainsi été repensé comme un élément central et déterminant dans le processus de professionnalisation voulu par l'institution. L'objectif premier n'est alors plus tant les premières mises en pratique en elles-mêmes, mais devient bien ce travail réflexif de mise en mots et de formalisation qui doit être mené pendant et après chaque stage, puis tout au long de la carrière, éclairé et étayé par un ensemble de connaissances théoriques acquises en institut, travail censé permettre l'adaptation à diverses situations d'exercice du métier afin de parvenir à une plus grande autonomie et surtout à une plus grande efficacité. L'entretien en cours de visite, le rapport de visite, le mémoire professionnel, et désormais les ateliers d'analyse de pratique professionnelle sont les moyens privilégiés désignés pour poursuivre et atteindre cet objectif.

Comment les acteurs de la formation participant aux visites de stage ont-ils, collectivement ou individuellement, de façon encadrée ou non par l'institution, répondu à cette injonction d'une plus grande professionnalisation? En s'appuyant sur quelles conceptions?

Si la question de la professionnalisation peut se poser du point de vue de l'institution et des dispositifs, elle peut et doit aussi s'aborder du point de vue de l'individu et des savoirs en jeu. Il s'agit alors d'appréhender, d'une part, les mécanismes de construction de l'identité professionnelle, de construction et de développement des compétences professionnelles chez les futurs enseignants et, d'autre part, les éléments qui constituent ce que l'on a appelé plus haut la professionnalité des futurs maîtres. Cosnefroy (2004) rappelle le nombre important de travaux consacrés sur une période récente, au savoir professionnel des enseignants (Gautier, 1997; Marcel, 2002; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996; Perrenoud, 2001; Schön, 1994; Tardif & Lessard, 1999). Il remarque cette grande variété des terminologies utilisées et analyse l'intérêt croissant pour le concept de savoir d'action (Barbier, 1996; Sorel & Wittorski, 2004) pour lequel il paraît cependant encore difficile d'obtenir une définition stable et opératoire.

Les rapports de visite de stage rendent compte de tâches scolaires et d'activités d'enseignement, dans le but de repérer les capacités des stagiaires et de souligner les axes de formation à privilégier. Quelles tâches et quelles activités d'enseignement sont privilégiées pour l'observation et l'analyse dans les différents domaines disciplinaires et contextes scolaires? Quels sont les mots choisis par les différentes catégories de formateurs impliqués? Comment, dans l'entretien puis le rapport, passe-t-on de ces savoirs en acte à des savoirs formalisés et transmissibles? Quels critères en fait pour juger de la professionnalité en construction des stagiaires et quelles conceptions de la professionnalité enseignante chez les formateurs?

Notre problématique s'articule donc autour des savoirs mobilisés, transmis, construits lors de ces moments privilégiés, courts, mais déterminants, de *mises en actes suivies de mises en mots*. Les rapports écrits et rédigés à la suite de ces visites de stage, les mots choisis par les différentes catégories de formateurs pour décrire la pratique observée des maîtres stagiaires, pour analyser le travail pensé puis accompli, pour conseiller les enseignants débutants, doivent nous permettre, sortis du cadre formel et académique des cours en IUFM, de réellement percevoir les conceptions du *savoir-enseigner*, exprimées là de façon plus ou moins explicites, des principaux acteurs de la formation des professeurs des écoles.

Corpus

À l'IUFM de l'Académie de Rouen, une fiche type recto verso comportant six rubriques est le support sur lequel chaque formateur doit écrire son rapport dans un délai moyen de deux semaines après la visite (le temps séparant l'observation en classe de la rédaction est donc un paramètre inconnu et dont il est impossible de déterminer l'influence). Cette fiche a été conçue par une commission réunissant essentiellement des conseillers pédagogiques et des maîtres formateurs pour la rentrée 1993-1994.

Cette grille est très ouverte mais l'espace rédactionnel disponible est restreint. De même, le protocole de visite est contraignant sur la forme mais laisse toute liberté sur le fond (grille d'observation et d'analyse).

-
1. **Activités pédagogiques observées** (*objectifs, déroulement, différenciation, évaluation*)
 2. **Conduite de la classe** (*relation aux élèves, qualité de l'expression*)
 3. **Fonctionnement de la classe**
 4. **Entretien** (*regard critique du stagiaire sur son fonctionnement durant la séquence, et au-delà*)
 5. **Conseils donnés** (*plus éventuellement documentation pédagogique proposée, outils, bibliographie...*)
 6. **Conclusion**
-

Notre corpus global est constitué de rapports rédigés pour l'ensemble des professeurs des écoles stagiaires du département de Seine-Maritime depuis l'ouverture de l'institut jusqu'à l'année scolaire 2002-2003, soit 433 bulletins de visites, favorisant une étude qui se veut longitudinale et comparative.

Nous avons ainsi ciblé :

- les bulletins intéressant le premier stage en responsabilité des PE2 ; ces visites se voulant plus formatives, elles ne donnent pas lieu à une évaluation finale du formateur. Ce premier bulletin doit permettre au formateur d'exprimer plus librement ses observations ;
- les rapports concernant les stages en cycle 3 afin de réunir des contenus disciplinaires mieux déterminés, d'une part, et plus variés, d'autre part (le cycle 1 est moins défini de ce point de vue et le cycle 2 a un axe plus privilégié d'apprentissage de la langue écrite).

Le recueil de ces rapports a été réalisé sur quatre années scolaires correspondant à des temps réguliers et significatifs d'évolution de la formation et, plus globalement, du système éducatif, depuis la loi d'orientation de 1989, la mise en place des cycles et la création des IUFM, la publication du référentiel de compétences des professeurs des écoles (1994), des programmes du premier degré (1995 puis 2002), jusqu'aux récentes modifications apportées au recrutement et à la formation des maîtres comportant, notamment, la généralisation des séances d'analyse des pratiques.

Une analyse statistique de contenu est en cours de réalisation. Nous présentons ici les différentes hypothèses issues de lectures croisées initiales : première lecture intégrale des rapports (voir première hypothèse), puis lecture et traitement plus détaillés de l'une des rubriques (voir seconde hypothèse), enfin lecture et analyse des rapports portant sur la discipline du français (voir troisième hypothèse).

Le tableau ci-dessous permet d'appréhender globalement le profil du corpus de données recueillies.

	1992-93	1994-95	1997-98	2002-03	Total
Nombre de stagiaires visités	51	70	82	57	260
Nombre de bulletins de visite (premier stage, cycle 3)	78	139	159	57	433
Statut des formateurs visiteurs :					
- CPAIEN	32	61	74	0	167
- IMF	43	41	41	28	153
- PIUMF	3	37	44	29	113
Nombre de séances disciplinaires observées par les :	108	186	244	87	634
- CPAIEN	41	98	115	0	254
- IMF	33	59	79	30	259
- PIUMF	3	39	49	57	121

Note – CPAIEN: Conseillers pédagogiques; IMF: Maîtres formateurs; PIUMF: Professeurs d'IUFM.

Des hypothèses aux premiers résultats

Première hypothèse

Malgré un dispositif (visites) et un outil (rapports) relativement « contraignants », en l'absence d'un travail de réflexion commune, l'hétérogénéité des formateurs (du point de vue de la discipline enseignée, du statut, de l'expérience) doit conduire à observer une grande diversité des écrits.

Les formateurs ne disposent, comme documents et outils de référence communs sur les attentes de l'institution, les savoirs professionnels en jeu, les critères d'observation, d'analyse, et d'évaluation des pratiques mises en œuvre dans les classes, que des horaires et programmes de l'école primaire, ainsi que du référentiel de compétences des professeurs des écoles en fin de formation initiale⁴. Jusqu'à la présente année, aucun travail de réflexion, d'harmonisation, de remise en question, ou de formation de formateurs n'a été engagé et suivi, sinon à l'initiative ponctuelle et limitée de quelques professeurs en réunion disciplinaire. Il est à noter que le travail préparatoire des formateurs sur les contenus de formation se réalise en équipes disciplinaires, sauf dans le cadre

d'un dispositif expérimental de formation en alternance organisé entre 1998 et 2003, et pour lequel ce travail d'élaboration a été mené entre formateurs de disciplines différentes. Il serait alors intéressant d'observer si l'un des effets induits a été une relative harmonisation dans l'écriture des rapports de visite.

L'hypothèse que nous avons d'abord cherché à vérifier en première lecture est qu'en l'absence d'un cadrage institutionnel suffisant, nous devons observer une très grande diversité des écrits à l'intérieur de chacune des rubriques. À travers cette diversité doivent s'exprimer de façon significative les caractéristiques propres aux différentes catégories de formateurs (statut, emploi, discipline, formation, expérience, conceptions...).

Méthode

Pour cette première approche, nous avons effectué une lecture globale des rapports après avoir catégorisé notre échantillon en fonction des rédacteurs : maîtres formateurs, conseillers pédagogiques, professeurs d'IUFM, et, dans cette dernière catégorie, en fonction de la discipline enseignée, de l'ancienneté sur cet emploi, du passé éventuel comme professeur d'école normale ou comme instituteur. Pour les rédacteurs « généralistes », nous avons porté également attention au domaine disciplinaire des séances observées. Lors de cette première phase de « repérage », il n'a pas été procédé à une quantification systématique et rigoureuse des différents types de rapports rencontrés. Ce travail sera mené dans une deuxième phase, après construction d'une grille dont nous pourrons nous assurer qu'elle soit porteuse de sens.

Résultats

Confirmation d'une importante diversité, observée sur un grand nombre de paramètres

Nous constatons différentes façons de procéder par rapport à l'utilisation « spatiale » de la grille commune : respect strict des cadres et rubriques, respect des cadres mais détournement du contenu des rubriques (le contenu ne correspond pas au titre), respect des cadres mais création de sous-rubriques, création de nouvelles rubriques en place ou en plus des rubriques imposées, utilisation d'un bulletin strictement différent (utilisé en circonscription par exemple, ou bien simple rapport sur papier libre, sans rubriques). L'utilisation croissante du traitement de texte, outre qu'il rend les rapports au sens propre plus lisibles, a surtout permis aux rédacteurs de « jouer » avec la structure initiale, d'en redéfinir les volumes ou les intitulés, ces pratiques allant soit dans le sens d'une adaptation à des situations

observées particulières ou, plus largement, d'un enrichissement par rapport à la commande, soit dans le sens d'un évitement et d'un appauvrissement. Certains rapports totalisent au plus une vingtaine de mots (quelques mots pour décrire la situation : « leçon d'histoire sur le moyen âge », puis quelques appréciations à chaque rubrique, « bien », « satisfaisant », etc.), quand d'autres débordent sur plusieurs pages avec force détails et documents annexés. Certains rapports s'adressent au stagiaire, d'autres à l'administration, d'autres encore s'adressent à l'un ou à l'autre selon les rubriques, selon le contenu.

Sur le fond : la difficulté pour les rédacteurs consiste d'abord à faire un choix dans ce qui a été observé et qui devra figurer au rapport, puis de déterminer comment en témoigner, avec quelle précision, avec quelle analyse ensuite, et donc dans quelle rubrique et sous quelle forme. Le contexte de l'observation, la situation et les événements observés sont, bien sûr, des facteurs importants et logiques de variabilité, certains formateurs adaptant d'ailleurs clairement leur stratégie d'un rapport à l'autre. Le plus souvent, les rédacteurs montrent cependant une façon de faire et de présenter récurrente, témoignant du recours systématique à une « grille dans la grille », personnelle et plus ou moins explicite, plus ou moins élaborée et précise, plus ou moins adaptée ou pertinente. De grandes tendances peuvent s'observer entre un parti pris plus « descriptif » et un parti pris plus « analytique » ; une centration sur les personnes, les élèves, le maître ; ou sur les situations et les activités, des élèves, du maître ; le recours ou non aux concepts ; la citation d'auteurs ou d'ouvrages ; la référence ou non aux IO, au référentiel de compétences.

Dans cette diversité, il est possible de distinguer les rapports des formateurs disciplinaires et des formateurs généralistes, ceux des formateurs de terrain et des formateurs de l'IUFM, de repérer certaines caractéristiques propres à quelques disciplines enseignées par les formateurs d'IUFM.

L'influence du statut du formateur

Les bulletins de visite renseignés par des PIUFM rendent compte de l'observation se rapportant à leur domaine disciplinaire d'appartenance. De fait, dans la majorité des cas, le rapport ne mentionne l'observation que d'une seule séance. Le questionnement de ces formateurs permettrait de vérifier ou non l'hypothèse selon laquelle ils semblent ne pas s'autoriser, en tant que spécialistes, à observer et, *a fortiori*, à analyser une autre séance relevant d'un domaine disciplinaire différent du leur.

Les rapports remis par les conseillers pédagogiques ou les maîtres formateurs, au statut équivalent à celui des professeurs des écoles ou des instituteurs, montrent que leurs observations sont pluridisciplinaires et multiples puisqu'ils décrivent majoritairement deux leçons successives et mentionnent également des éléments plus généraux d'ordre pédagogique comme la gestion globale de la classe ; cette remarque concerne également les formateurs d'IUFM chargés de la formation générale (professeurs de philosophie ou de sciences de l'éducation).

Ce paramètre paraît avoir une incidence non négligeable sur les attentes que chacun a du travail des stagiaires, sur les attitudes et les apprentissages qu'ils vont observer et analyser. En effet, les professeurs d'IUFM spécialistes d'un domaine connaissent à l'avance la discipline qui sera montrée, travaillée et analysée par le stagiaire tandis que les maîtres formateurs la découvrent, et le plus souvent dès leur arrivée en classe. Dans ce contexte, les référents théoriques semblent être mobilisés de façon différente par les formateurs. Les premiers peuvent s'appuyer sur un étayage immédiatement mobilisable, construit pendant leur formation disciplinaire et enrichi au cours de leur *cheminement personnel*. Les seconds ne disposent pas d'un bagage théorique aussi pointu dans chaque discipline mais vont mobiliser des référents s'appuyant davantage sur la polyvalence, les apprentissages, la pédagogie et l'enseignement en liaison avec leur propre expérience de maître polyvalent.

Les deux catégories de visiteurs ne portent donc pas leur regard sur les mêmes objets, dans les mêmes conditions d'analyse. Ces différences apparaissent dans les termes employés pour préciser les conseils donnés et hiérarchiser les priorités, notamment.

L'analyse révèle, d'autre part, que les formateurs IUFM sont les plus respectueux des cadres par la forme du bulletin, mêmes si ces derniers sont plus ou moins renseignés. Les formateurs de terrain s'autorisent plus de liberté en sortant des cadres prévus. En outre et en conséquence de ce qui est mentionné plus haut, leurs contenus rendent compte des séquences d'enseignement mais également de tous les paramètres transversaux (Bouvier & Obin, 1998). Comparativement, ils renseignent les rubriques de manière plus détaillée et en ajoutent couramment d'autres, notamment concernant le contexte, comme la situation géographique particulière de l'école, son organisation en RPI⁵ par exemple.

Le regard sur le statut des disciplines

Les disciplines enseignées et donc observées n'ont pas le même poids dans le cursus scolaire. Certains domaines occupent une place importante et de façon permanente, comme le français ou les mathématiques, d'autres sont moins représentés ou se voient accorder une moindre importance selon les périodes comme l'éducation physique et sportive, les sciences ou les arts. Les différences d'analyse dans les écrits sont accentuées par la démultiplication en sous-catégories comme en français, ou bien en disciplines parallèles comme l'histoire, la géographie et l'éducation civique. Elles le sont également par la manière dont chaque formateur IUFM estime ou non devoir en défendre la légitimité et l'existence (à rapporter à la place de la discipline dans les épreuves du concours, son coefficient, le volume d'heures dans la formation initiale, la place dans les programmes de l'école primaire). Ainsi, certains formateurs mentionnent en premier lieu la discipline observée qui est la leur, et la rappellent dans les différents développements renseignant la grille (EPS) quand d'autres ne la citent jamais (sciences par exemple). Les maîtres formateurs mentionnent, de manière quasi systématique, les disciplines observées et les sous-disciplines lorsqu'elles existent, ceci s'expliquant également par un souci de clarté dans leurs écrits détaillant plusieurs séances au sein d'une même rubrique.

Par contre, d'un usage conventionnel et commun, les termes renvoyant à ces disciplines ne semblent pas suivre les dénominations ayant évolué officiellement dans les programmes.

Mais ces éléments, bien que signifiants, restent malgré tout insuffisamment discriminants. Nous retrouvons en effet, pour chaque catégorie de formateurs ainsi repérés, une même forte diversité, ce qui laisse à penser que le poids des conceptions individuelles s'avère prédominant. Plus largement, c'est bien le cheminement personnel où vont se forger ces conceptions qui semble être l'élément clé. Il sera donc indispensable à notre étude de mener une série d'entretiens semi-directifs afin de repérer les facteurs réellement déterminants dans les parcours des uns et des autres.

En effet, si ces premiers résultats nous renseignent déjà, il apparaît nécessaire de nous interroger et d'approfondir le sens, les causes et les effets de ces variations. Il conviendra ensuite de se poser la question des conséquences de cette diversité au regard des objectifs de professionnalisation et d'efficacité de la formation. Cette « diversité des points de vue » est-elle une richesse à préserver, comme certains acteurs de l'IUFM l'expriment ? Ou bien génère-t-elle une perte de sens dommageable pour le stagiaire dans son processus de formation ?

Deuxième hypothèse

Malgré des formateurs experts et le plus souvent expérimentés, devraient transparaître dans les rapports : d'une part la prédominance du descriptif sur l'analytique, d'autre part la centration des propos sur les individus plutôt que sur les situations et les gestes professionnels.

La seconde rubrique du rapport («Conduite de la classe») est certainement la rubrique la plus complexe à appréhender car elle touche au domaine de la relation et de l'expression. Quelles compétences professionnelles peuvent et doivent être repérées sur ce thème, quelles sont à ce propos les attentes de l'institution? Les formateurs, observateurs et rédacteurs des rapports vont-ils plutôt se situer sur le plan de l'individu, de ses qualités personnelles, jusqu'à se référer à une conception privilégiant l'idée du don, du talent («il a le contact»), ou aller dans le sens de la professionnalisation en se situant sur le plan des situations pédagogiques, de l'action, des actes professionnels et des compétences spécifiques à acquérir et développer («est capable d'animer les échanges entre élèves sur un thème»)? Quels sont les indicateurs retenus par les observateurs, les critères déterminant leur analyse et leur jugement? Quelles variations observe-t-on selon les années, les différentes catégories de formateurs, les différents types d'activités observées?

Dans l'institution étudiée (IUFM de l'Académie de Rouen), des enseignants sont plus particulièrement chargés d'aborder le champ de la relation pédagogique, de la conduite générale de la classe et de la gestion du groupe, ce sont les formateurs chargés de la formation générale (contenus transversaux de type psychologie, sociologie, philosophie de l'éducation, pédagogie générale, etc.). Ils sont soit professeurs de philosophie (agrégés ou certifiés, venus du lycée ou de l'école normale), soit ancien instituteur et maître de conférences en sciences de l'éducation, soit professeurs des écoles en délégation rectoriale et docteurs en sciences de l'éducation ou diplômé en troisième cycle de psychosociologie. Dans notre corpus initial, neuf rapports ont été écrits par cinq de ces formateurs (trois professeurs de philosophie pour cinq rapports, deux non-philosophes pour quatre rapports). Sur les neuf visites effectuées, six ont porté sur des activités de «français» (au choix des stagiaires). Il est à noter que les formateurs FG sont sollicités comme les autres formateurs pour les visites, strictement dans les mêmes conditions. Ce sont ceux qui sont *a priori* à même de porter un regard de spécialiste, un regard «éclairé» sur le domaine visé par la rubrique 2.

Nous avons comparé ces rapports à ceux écrits par les formateurs spécialistes d'une discipline enseignée à l'école primaire, en l'occurrence le français, domaine majoritairement observé par les formateurs chargés de la formation générale et transversale, et domaine où la question de l'expression fait partie du champ de compétences. Dans notre corpus 12 rapports ont été écrits par six enseignants (trois maîtres de conférences, trois certifiés ou agrégés, dont deux anciens professeurs d'école normale).

Comment les éléments de la rubrique 2 («conduite de la classe») vont-ils être traités par ces deux catégories de formateurs: même volume d'information, mêmes objets observés, commentés, analysés, même présentation, mêmes mots clés et concepts de référence? Les formateurs de formation générale et transversale vont-ils avoir une approche globalisante, centrée sur la ou les personnes, empruntant fortement au registre de la psychologie? Les formateurs de français vont-ils se replier sur l'activité et aborder cette question de la conduite de classe sur un plan strictement didactique? Quel idéal type du professeur des écoles se dessine à travers les remarques et jugements des formateurs?

Alors que l'observation globale des rapports nous a conduits à constater une diversité importante sur le fond comme sur la forme, on observe pour cette rubrique une assez grande homogénéité qu'il conviendra de vérifier sur un échantillon plus large, en complétant l'analyse par des entretiens. Sur le fond se dessine une tendance générale à mettre en avant les qualités personnelles du stagiaire, plus rarement ses «insuffisances», plutôt que les relations aux élèves à proprement parler ou la qualité de l'expression. Les mêmes termes sont employés dans la plupart des rapports, les mêmes catégories de jugement, sans recours à un vocabulaire spécialisé. Il est difficile, voire impossible, de repérer un cadre théorique de référence, de situer le propos dans un paradigme de type psychanalytique, cognitiviste ou socioconstructiviste. Tout au plus, les professeurs de français renvoient-ils un peu plus volontiers à la situation, à la gestion de l'activité proprement dite, quand les formateurs de formation générale restent plus délibérément attachés aux comportements, à l'individu impliqué dans les activités. Les observations renvoient peu souvent aux modalités pédagogiques. Sur la forme, la rubrique est régulièrement un peu plus étoffée pour la FG, avec un traitement plus systématique en sous rubriques implicites (la classe, le stagiaire, l'expression, les élèves).

En fait les variations observées les plus significatives sont individuelles. Chaque formateur, indépendamment de son statut ou de sa discipline, à défaut d'utiliser une véritable grille, élabore une stratégie, sans doute le plus souvent de façon empirique, se fixant ainsi des repères plus ou moins explicites et rigoureux. Ceux-ci lui permettent d'inférer un jugement final global exprimé sous la forme d'une appréciation classique (bonne relation, satisfaisant, etc.) qui prend, en dernier lieu, la forme d'un contrôle de conformité à un modèle dominant sous-jacent : *on enseigne aussi ce que l'on est*, le bon maître doit être calme, disponible, attentif, dynamique, présent, rigoureux, patient, juste, etc. ; l'expression doit être claire, adaptée, etc. On retrouve alors toute une série de formules régulièrement utilisées, privilégiant un objet, une caractéristique, un trait de comportement, comme autant de signatures particulières des rédacteurs, d'interprétations personnelles de ce modèle dominant. Ce type de jugement revient donc systématiquement dans les rapports, complété chez une minorité de formateurs par l'évocation de compétences, centrées cette fois sur des actions pédagogiques précises et contextualisées, sur le mode suggéré par le référentiel officiel des compétences mais sans que celui-ci soit rigoureusement exploré (tableau en annexe 1).

Troisième hypothèse

Malgré des formateurs experts et le plus souvent expérimentés dans la discipline du français, l'analyse des rapports devrait révéler une présentation inégale des sous-disciplines de ce domaine, par les stagiaires.

Plane et Ropé (1997) s'étaient interrogées sur la manière dont évoluait l'enseignement du français dans la formation initiale des professeurs des écoles au sein des IUFM. Les savoirs et les savoir-faire proposés aux futurs enseignants dans cette discipline et les attentes de ces derniers montraient des décalages significatifs entre les savoirs transmis à l'université, ceux indispensables aux concours de recrutement, et ceux attendus par l'institution dans l'enseignement réalisé par les professeurs de lycées et de collèges (Ropé, Bucheton & Leloch, 1995).

Ces références nous ont permis de transposer ce questionnement au cœur de notre étude.

En effet, d'une part, les heures consacrées au français dans les programmes de l'école primaire n'ont cessé de croître et, par voie de conséquence, le même phénomène est apparu dans la formation initiale des professeurs des écoles. L'évolution des textes officiels donne au français depuis 2002 une place

prépondérante au regard de la transversalité de son enseignement. Discipline première depuis toujours, elle rayonne aujourd'hui sur toutes les autres grâce au « lire-dire-écrire »⁶. D'autre part, la lecture de tous les rapports concernant cette discipline a montré un net fléchissement en dix ans de la présentation de séances de français aux formateurs experts lors de leurs visites ; constatation en totale contradiction avec la place de plus en plus affirmée du français dans les programmes et la formation.

Qu'en est-il de ces évolutions transposées dans les classes ? Comment les jeunes enseignants se sont-ils approprié l'enseignement de cette discipline et quels savoirs proposent-ils et montrent-ils à leurs formateurs ? Que retiennent les formateurs de français comme compétences prioritaires pour savoir enseigner cette discipline ? Nous avons émis l'hypothèse que l'absence de travail commun des formateurs, évoquée dans la première partie de cet article, devrait également particulièrement transparaître en ce qui concerne le français, avec comme conséquence la confirmation de décalages évidents du côté des stagiaires, comme le montrent les travaux en didactique à ce sujet. Notre analyse a consisté cependant, outre à confirmer cette hypothèse, à pointer les éléments principaux entretenant ces décalages sans que les formateurs en soient conscients. En analysant un corpus de séances, il nous a semblé que le compte rendu par les formateurs des séances de français présentées par les stagiaires permettrait de révéler certains décalages par rapport aux priorités, aux savoirs maîtrisés et transmis, etc. Le français se déclinant en plusieurs sous-disciplines, nous avons donc choisi cette entrée.

Les première et dernière années du corpus ont été visées par cette analyse. En 1992-1993, 39 rapports sur 78 rendent compte de l'observation d'au moins une séance de français, soit 48 séances au total. En 2002-2003, année scolaire correspondant à la mise en œuvre des nouveaux programmes dans les classes de première année de chaque cycle, les rapports concernant le français ne forment plus que 28% du total des disciplines enseignées à l'école primaire, soit 16 rapports sur 57 pour un total de 21 séances de français (annexe 2).

L'expression écrite et la poésie demeurent, au fil du temps, des sous-disciplines privilégiées par les stagiaires. Cette affirmation est possible si l'on tient compte du fait que ceux-ci connaissent le nom, le statut et les dates de leurs visites avant le stage en responsabilité ; en ce qui concerne les professeurs d'IUFM, les PE2 doivent obligatoirement présenter une séance dans la discipline de référence du formateur.

A contrario, c'est dans le domaine de l'étude de la langue qu'une différence sensible est notable. En effet, l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire ne font pratiquement plus l'objet de séances présentées en 2002-2003. Il est vrai que les programmes de 1995 listent ces connaissances comme étant nécessaires à la maîtrise de la langue orale, de la lecture et de l'expression écrite. Dans les derniers rapports de stage, nous aurions donc pu retrouver l'étude de la langue au cœur de séances de lecture. Ce n'est pas le cas, les séances de lecture se rapportent exclusivement à la littérature. L'analyse des séances de grammaire montre que, sur les cinq, quatre concernent la conjugaison.

En élargissant à tous les autres bulletins, quelle que soit la discipline, aucun ne laisse paraître une éventuelle transversalité du français, sauf en vocabulaire, pour tous les domaines se rapportant à la découverte du monde. De même, les séances d'orthographe présentées en 1992-1993 concernent pour le tiers des dictées. Même rappelé dans les programmes de 1995, ce type d'exercice, comme tout autre d'ailleurs, ne semble pas être maîtrisé par les stagiaires au point de prendre le risque de le choisir même lors de la première visite conseil.

Ces éléments précis pourraient se révéler anodins si l'on s'en tenait au fait qu'en dehors de toutes visites formatives ou évaluatives, la répartition disciplinaire des séances était respectée. C'est, pour le formateur, difficile à contrôler, sauf à l'examen des traces écrites du PE2 (cahier journal, fiches de préparation, etc.), ce qui *a priori* n'assure pas la réelle exécution. Le nombre de visites qu'un formateur réalise par stage de trois semaines (entre deux et quatre) ne lui permet pas non plus de se donner un éclairage certain et suffisant sur l'enseignement d'une discipline. Un formateur IUFM même expert d'une discipline, par rapport à un maître formateur ou un conseiller pédagogique plus polyvalents, rend compte partiellement de sa propre discipline. En effet, un professeur d'histoire-géographie observe plus souvent des séances d'histoire; un formateur d'éducation musicale observe moins de séances de chants que de séances d'écoute musicale... Un formateur de français observe le plus souvent des séances de lecture; ce que nous avons vérifié dans les bulletins de 2002-2003. Cette remarque est d'autant plus vraie que le nombre de sous-disciplines y est le plus important et que la fluctuation de celles-ci varie fortement au fil du temps (place de l'orthographe, place de l'écriture, etc.), tout en conservant à cette discipline la valeur qu'elle a toujours eue.

En conséquence, il semble difficile pour un formateur de français de pouvoir évaluer, voire relever, certaines compétences professionnelles particulières, comme la mise en œuvre d'une séance d'orthographe. Même si la conception est vérifiable, l'analyse en devient donc compromise. Cela est d'autant plus vrai s'il ignore, du fait de son *cheminement personnel*, que cette sous-discipline est fortement rejetée par la majorité des stagiaires. Le poids de l'évaluation lors des visites explique en partie ces détours. C'est pourquoi, il nous a paru indispensable d'étudier les bulletins du premier stage. Les décisions de l'Institution au travers des instructions officielles, afin de renforcer comme aujourd'hui la place prépondérante de la maîtrise de la langue orale et écrite, de l'écriture, de l'orthographe, ne trouvent pas sur le terrain d'indicateurs pertinents de la mise en œuvre réelle et efficace. Les inspections, comme le note le rapport sur l'évaluation des pratiques (Attali & Bressoux, 2002), ne permettent pas d'établir un diagnostic serein sur la question, tant les finalités et les modalités sont extrêmement variables. Les visites ne semblent pas non plus être pour les acteurs de la formation un indicateur d'un domaine délaissé ou insuffisamment maîtrisé par les stagiaires.

Pour le formateur, avoir une vue d'ensemble des séances observées et analysées par ses collègues ne peut que renforcer ses propres compétences de visiteur, de conseiller et d'évaluateur. La transversalité de la lecture et de l'écriture est un enjeu important du travail commun à entreprendre par les formateurs puisqu'ils deviennent tous concernés par son application et son analyse; par conséquent, cet enjeu devient un élément important du savoir-enseigner et de la professionnalisation.

Conclusion

Le dispositif «stages en responsabilité/visites-entretien-rapport» est perçu par l'ensemble des acteurs de la formation des professeurs des écoles comme l'élément central du processus de professionnalisation, qu'il s'agisse de la professionnalisation du stagiaire ou, plus largement, de la professionnalisation du métier à laquelle est sensée contribuer largement la formation initiale.

Les évolutions préconisées dans le Rapport Thélot (2004) vont d'ailleurs dans le sens d'un renforcement du rôle déterminant des stages dans une formation allongée. Pour autant, ce dispositif est-il aujourd'hui réellement professionnalisant? L'étude engagée, dont les résultats énoncés ici ne sont que

le reflet d'une première approche de notre analyse, montre que, malgré cette volonté commune, un certain nombre d'éléments font obstacle, au premier plan desquels semble dominer le fait d'une professionnalité mal définie et insuffisamment réfléchie, sur laquelle l'institution, les formateurs et les stagiaires éprouvent beaucoup de difficultés à s'entendre. La réflexion sur le thème des savoirs professionnels est le cadre à penser de notre travail. Savoirs de la pratique que l'on ne sait pas toujours bien identifier, observer, transmettre, et savoirs théoriques dont on ne sait pas très bien quand et comment les mobiliser de façon constructive, savoirs utiles et indispensables pour assumer les tâches multiples et à la complexité croissante constitutives du métier de professeur des écoles.

Sur le plan institutionnel, il apparaît nécessaire d'aller au-delà de l'injonction de professionnalisation et de s'interroger, au regard des travaux théoriques mentionnés plus haut, sur la clarté et l'opérationnalité du message délivré au fil des textes officiels. De quelle nature est cette professionnalisation attendue? S'agit-il seulement d'allonger les périodes «terrain» et de diminuer les périodes en institut? De reformuler les objectifs et les contenus de formation en termes de compétences? Autant de questions dont il paraît important, au regard des éléments mis en évidence dans notre étude, qu'elles soient posées et retravaillées systématiquement sur le plan de chaque IUFM, de chaque équipe de formateurs, au-delà des traditionnels clivages catégoriels et disciplinaires. Sans doute d'ailleurs faudra-t-il plus largement aborder la problématique du recrutement et de la «formation» des formateurs. Ce n'est que dans ces conditions qu'il sera possible d'espérer rompre avec le schéma d'une formation morcelée, constituée de moments et de contenus seulement juxtaposés, une juxtaposition génératrice de tensions non productives et qui empêchent les professeurs stagiaires de mettre du sens dans le processus complexe qu'ils sont en train de vivre, d'être «acteurs» de leur formation.

En l'état actuel et face au déficit constaté de ce travail commun, il apparaît que les diverses catégories d'enseignants en charge de la formation sont en difficulté pour observer, analyser, évaluer, voire simplement rendre compte des pratiques. L'étude des rapports de visite montre des formateurs «livrés à eux-mêmes», isolés dans leur démarche, et, sinon démunis, au moins «sur la réserve» dans leurs écrits au regard de leur expertise respective. Chargés d'accompagner les stagiaires dans la construction de leur future identité professionnelle, ils jouent pourtant un rôle prépondérant au regard de la professionnalisation souhaitée. Interroger les formateurs sur le sens donné au

dispositif et à l'outil étudiés, et plus largement sur leur conception du métier de professeur des écoles, devra constituer l'axe principal d'approfondissement de notre recherche, au risque de voir la problématique de notre étude glisser un temps de la professionnalisation des professeurs des écoles à celle, déterminante, de la professionnalisation des formateurs d'enseignants.

NOTES

1. IUFM: Institut universitaire de formation des maîtres.
2. *Orientations pour la rénovation de la formation des maîtres*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, 2001.
3. PE2: Professeurs des écoles en formation initiale, 2^e année.
4. Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?* CNDP, XO Éditions, février 2002. – *Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale*, BOEN 43 du 24 novembre 1994, pp. 3140 à 3143. *Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles*, BOEN 45 du 8 décembre 1994, pp. 3298-3299.
5. RPI: Regroupement pédagogique intercommunal, prévoyant l'association de plusieurs communes afin de proposer l'ensemble des niveaux caractérisant l'école primaire.
6. Programmes de l'école primaire parus au *Bulletin officiel* du 14 février 2002.

RÉFÉRENCES

- Aballea, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 10, 39-49.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck.
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Barbier, J.M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF. (Pédagogie d'aujourd'hui)
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-114.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 111-132.
- Bourdoncle, R., & Metoudi, M. (1993). Quelle formation en commun pour les enseignants? *Recherche et formation*, 13.
- Bourdoncle, R., & Vallé, B. (1993). Autour des mots. *Recherche et formation*, 13, 177-193.
- Bouvier, A., & Obin, J.P. (1998). *La formation des enseignants de terrain*. Paris: Hachette Éducation.

- Briquet-Duhazé, S., & Buhot, E. (2004). L'analyse des pratiques dans les rapports de stage en formation initiale des professeurs des écoles et la question des savoirs professionnels. In J.P. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen: PUR.
- Briquet-Duhazé, S., & Buhot, E. (2005). Professionnalisation et analyse de pratiques: étude des rapports de stage des professeurs des écoles stagiaires. In R. Wittorski, *Formation-travail et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Cosnefroy, L. (2004). Le savoir d'action: géographie conceptuelle. In J. P. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen: PUR.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Flexner, A. (1915). Is social work a profession? *School and Society*, 26, 901-911.
- Gautier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Meggarty (éds), *Professional Development of teachers. World yearbook of education* (pp. 42-54). London: Kogan Page.
- Hoyle, E. (1983). The professionalization of teachers: a paradox. In P. Gordon (éd.), *Is teaching a profession?* (pp. 44-54). London: University of London Institute of Education.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. New York: Prentice-Hall.
- Marcel, J.F. (dir.). (2002). Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. *Revue française de pédagogie*, 138.
- Paquay, L., & Sirota, R. (dir.). (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud P. (1996). Introduction. In L. Paquay et al., *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies, quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. In T. Parsons (1949), *The social system* (pp. 428-479). Glencoe: The Free Press.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Plane, S., & Ropé, F. (dir.). (1997). Le français dans la formation des professeurs des écoles. *Repères*, 16.
- Ropé, F., Bucheton, D., & Leloch, N. (dir.). (1995). *La formation initiale des professeurs de français*. Paris: INRP/L'Harmattan.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Sorel, M., & Wittorski, R. (2004). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris: L'Harmattan.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris: CNDP, La Documentation française.

ANNEXE 1

Tableau restituant pour notre échantillon toutes les appréciations contenues dans la rubrique 2 du rapport de visite, classées selon l'objet visé et la catégorie de formateurs rédacteurs

<i>Objet visé</i>	<i>FORMATEURS</i>	<i>FORMATEURS</i>
<i>(Sous rubrique implicite)</i>	<i>DE FORMATION GÉNÉRALE</i>	<i>DE FRANÇAIS</i>
La classe, le climat, l'ambiance	Classe calme; tenue; correctement conduite Ambiance détendue; réfléchie; agréable; de confiance	Classe fonctionne agréablement; travaille; bien prise en main Climat propice au travail et à la recherche
Stagiaire	Tendue ou détendue (2); attentive ou vigilante (4); présence ou manque de présence (3); dynamique ou manque de dynamisme (3); disponible; exigeante; calme; chaleureuse; rigueur; ouvert; soucieux de bien faire; manifeste de l'intérêt pour ses élèves; à l'aise dans sa relation avec le groupe classe; sait faire participer; sait apporter une aide individuelle; capable de passer du grand groupe à un échange individualisé sans rompre la cohérence pédagogique; se montre stimulante; favorise les interactions; sait développer et varier ses attitudes pédagogiques et les mettre aux service d'objectifs à atteindre; reconnu accepté et respecté par les élèves; connaît les noms des élèves et essaie de prendre en compte leurs différences; a la volonté de faire progresser	Se fait écouter sans problème tout en laissant ses élèves participer et proposer des idées; doit être plus captivante, plus engagée dans le travail; sérieux (2) et rigueur; présence affirmée; bon contact (2); domine trop, conduit trop, ordonnance trop; énergique, va trop vite, n'utilise pas toujours les interventions des élèves comme elle pourrait le faire, tendance à répondre à ses propres questions plutôt que susciter une participation active; calme; disponible; volonté de bien faire; attitude stimulante; autorité respectée (2); relative intolérance au bruit; n'envisage pas les démarches adaptées; aide individualisée apportée par la maîtresse (3)
Expression	Juste (2) et claire; pas toujours adaptée	Bonne; expression correcte; voix agréable; voix calme qui permet une bonne communication
Relation	Très satisfaisante (2); de qualité; excellente (2); pas de problème de relation; grande aisance permettant d'engager des activités différentes de type projet; parasitée par une organisation défailante	De respect et d'écoute; bonne relation (2); de confiance

Élèves	Attachés au maître; l'apprécient, la respecte; agités; s'investissent volontiers avec calme dans l'activité; sollicités; écoutés; suivis	Ont bien participé aux activités; pas assez d'autonomie; pas assez de place à l'initiative et à la recherche; leur réflexion est trop canalisée
Divers	Risque de débordement; limites floues; très bonne maîtrise du groupe classe important et peu autonome; communication habile; maîtrise du groupe classe	Conduite de classe: frontale et orale donc abstraite; correcte; convenable malgré l'effectif lourd (3); pratique rigoureuse et enthousiaste Consignes: claires (3); manquent de rigueur

ANNEXE 2

Évolution des séances de français observées par les formateurs

<i>Rapports de visite 1992-1993 Programmes 1985</i>		<i>Rapports de visite 2002-2003 Programmes 1995</i>	
- Pratique de la langue orale	2	- Pratique orale de la langue	0
- Pratique de la langue écrite :			
• lecture	9	- Lecture	9
• écriture	0	- Production d'écrits :	
• expression écrite	4	• expression écrite	2
		• présentation et écriture	1
- Étude de la langue :			
• orthographe	15	⇒ orthographe lexicale	0
• grammaire (dont conjugaison)	12	⇒ grammaire et orthographe grammaticale	5
• vocabulaire	3	⇒ vocabulaire	0
		(connaissances pour la langue orale, la lecture et l'expression écrite)	
- Usage poétique de la langue	3	- Usage poétique de la langue	4
Total	48		21